

BØRNETEGNINGER SOM ORIENTERINGSSPOR OG FORSKNINGSDATA

Anne Maj Nielsen¹

Der er to formål med denne artikel. Det ene formål er at vise, hvordan børns tegninger kan betragtes som udtryk for børns personlige, erfaringsbaserede og kønnede orienteringer, sådan som de viser sig i børns tegninger. Børns tegninger betragtes dels som artikulationer af endnu ikke tematiseret betydning og dels som resultat af børns læring af visuelle koder og tilblivelsesmuligheder i samspil med deres omverden. Artiklens andet formål er at gøre rede for og diskutere, hvordan børns tegninger kan anvendes som forskningsdata.² I artiklen præsenterer jeg eksempler på forskellige tegnematerialer, og hvordan de er blevet anvendt i forskning, samt diskuterer forskellige perspektiver på tegninger som forskningsmateriale og anvendelse af tegninger i forskning.

1. Børns tegninger som datamateriale i forskning

Tegninger kan anvendes som datamateriale i undersøgelser, hvor vi er interesseret i at få kundskab om børns oplevelser, følelser, engagementer og perspektiver på deres livsverden.³ Tegninger kan også bruges i tilsvarende undersøgelser af unges og voksnes oplevelser, men i denne artikel er fokus på børns tegninger som datamateriale i undersøgelser.

I tegning kan vi få kundskab om barnets oplevelse og perspektiv, fordi tegningen både præsenterer artikulationer af barnets følelser, intentioner og engagement og repræsenterer genstande, figurer og situationer, vi kan genkende, f.eks. 'en prinsesse' eller 'da storebror tabte skålen med morgenmad'.⁴

I børneforskning med interesse for at skabe indsigt i og viden om børns oplevelser af og engagementer i deres livsverden kan det være en udfordring

1 Anne Maj Nielsen er cand.psych., ph.d. og lektor MSK ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

2 Forskningsdata betyder materiale indsamlet, bearbejdet og analyseret som et grundlæggende datamateriale i forskning.

3 Livsverdenen: "... er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med og ikke stiller spørgsmålstejn ved." (Zahavi, 2003).

4 Dette eksempel beskrives nærmere i relation til fig. 6.

at finde metoder til kommunikation om forhold, der endnu ikke er tematiserede og formulerede. Børn kan artikulere deres oplevelser på mange måder, og samtidig er de i færd med at lære at anvende forskellige sociokulturelle udtryksformer. Derfor kan voksne (forskere og andre) ikke som en selvfølge gå ud fra, at vi umiddelbart kan genkende og forstå, hvordan børns anvendelse af forskellige udtryksformer er meningsfulde for børnene. Jo yngre børn er, jo nyere 'sprogbrugere' er de, og det gælder både verbalsprog, visuelle udtryk og andre sociokulturelle udtryksformer (f.eks. musik, sang, dans, drama).

Børns tegninger må både betragtes som deres artikulation og 'formgivning' af følelser, oplevelser, engagement og perspektiv på det, tegningen handler om, og som deres anvendelse af en særlig kulturel udtryksform, sådan som barnets tegnerrepertoire og det sociale samspil gør det muligt i den aktuelle situation.

Når tegninger anvendes i børneforskning, sker det ofte som en mulighed for at få børns forskellige perspektiver med i undersøgelsen (Kragh-Müller & Isbell, 2011; Kragh-Müller & Nielsen, in prep.). Tegninger kan udtrykke engagement og perspektiver på sanselige måder, der artikulerer og anskueliggør tegnerens oplevelse, ligesom eksempelvis dramatisering kan det. Til forskel fra ekspressive fortællinger og dramatisering, som udspilles i tidsforløb og derpå er forbi (medmindre de er optaget på f.eks. video), så bliver tegninger tilbage som sanselige spor af tegnerens aktivitet. Sanselige spor er nærværende, samtidig med at de er spor af noget fraværende, nemlig en aktivitet og situation, der ikke er længere (Rasmussen & Smidt, 2001). Som sanseligt nærværende spor tilbyder en tegning mulighed for, at tegneren kan erindre den situation, hvori tegningen blev til, ligesom andre betragtere af de sanseligt nærværende spor kan opleve tegningen.

Der kan være mange former for sanseligt nærværende spor i tegninger. Eksempelvis kan vitalitet og energi være udtrykt i stregføring og farver, i lyse, mørke, varme og kolde farver eller i åbenhed/lukkethed eller tomhed eller fylde i billedfladen. Andre sanseligt nærværende spor kan være figurative fremstillinger, der henviser til genstande, som betragteren kan genkende fra sin livsverden (Hostrup Larsen, 1987; Stern, 2005; Zahavi, 2003). Oplevelsen af andres tegninger og deres sanseligt nærværende spor kan vække og aktivere betragterens egne oplevelser og erfaringer med lignende former for vitalitet og energi, f.eks. i form af følelser og stemninger (se f.eks. Funch, 1996a; 1996b; 2010) eller i form af associationer til genkendelige genstande og figurer, som forbindes med oplevelser af lignende genstande eller figurer fra betragterens livsverden (Fink-Jensen & Nielsen, 2009). Dette aspekt behandler jeg nærmere i artiklen *Forskeres arbejde med oplevelser af børnetegninger som datamateriale* (Nielsen, 2012 – dette nr.).

Tegninger giver børn mulighed for at artikulere deres oplevelser og særlige perspektiv på en sanselig måde. En tegning er en sanselig genstand: Den kan ses, materialerne har særlige dufte og lyde, når de bruges, og de skal

håndteres på bestemte måder. Barnet skal kunne holde farven eller blyanten og kunne styre bevægelserne med tegneredskabet (Braswell et al., 2007). Tegninger er også spor af sanselige kropslige bevægelser. Hver enkelt linje eller flade i en tegning er et spor af tegnerens bevægelse med tegnematerialet. I tegninger kan man derfor se spor efter kropslige bevægelser, ligesom man kan se tegnerens kompetencer og færdigheder til at anvende de aktuelle tegnematerialer.

Denne sanselige og materielle dimension har betydning i undersøgelser, hvor man gerne vil anvende tegninger som en del af datamaterialet. Ofte bliver tegningernes sanselige kvaliteter ikke taget med i betragtning, og i stedet bliver tegningerne beskrevet og analyseret alene med vægt på de gendelige genstande, figurer eller situationer. Ved at tale med barnet om tegningens genstande, figurer eller situationer kan tegningen blive et redskab til fortællinger om barnets oplevelser af det, undersøgelsen spørger til, f.eks. børns oplevelser af godt og skidt i institution og skole (Kragh-Müller & Isbell, 2011). De sanselige og materielle kvaliteter i tegneudtryk kan også bidrage til viden om barnets oplevelse og perspektiv, dette behandles nærmere i Nielsen (2012).

I det kommende vil jeg se på, hvad børns tegninger kan vise, og hvordan de kan inddrages i forskning. Jeg præsenterer eksempler fra undersøgelser, hvor tegninger har været datamateriale, og diskuterer, hvordan tegninger kan give kundskab i sammenhæng med andre datamaterialer.

2. Historiske børnetegninger – piger og drenge

I en undersøgelse af forskelle og ligheder mellem pigers og drenges tegninger brugte jeg tegninger, som børn tidligere i historien havde tegnet (Nielsen, 1993). Nogle af de ældste børnetegninger, jeg fik adgang til, var tegnet af Brita (f. 1899), Berta (f. 1906) og Nils (f. 1908). I samlingen af tegninger kunne jeg se, at Nils bl.a. havde tegnet værktøj, og Berta havde tegnet mønstre til tøj, der kunne sys og broderes (fig. 1).

Nils og Berta gik i skole i Sverige i begyndelsen af 19-tallet, og her fik de tegneundervisning. Deres tegninger viser, at de lærte at tegne kasser, cylindre, kegler og andre genstande fremstillet i centralperspektiv, at de lærte at tegne forskellige genstande: redskaber, fugle (udstoppede?) og beklædning, ligesom de lærte at tegne på bestemte måder med særlige redskaber: blyant, tusch og akvarelfarve.⁵ Brita (f. 1899) har tilsyneladende tegnet meget i sin fritid, for samlingen af hendes tegninger omfattede mere end 372 dele, hvor-

5 Britas og Nils' tegninger var indleveret til Barnbildmuseet i Eskilstuna, hvor jeg fik mulighed for at gennemse tegninger af børn i forskellige aldre og fra forskellige steder i Sverige. Bertas 27 og Nils' 29 tegninger var nogle af de ældste i samlingen, ligesom Britas tegninger.

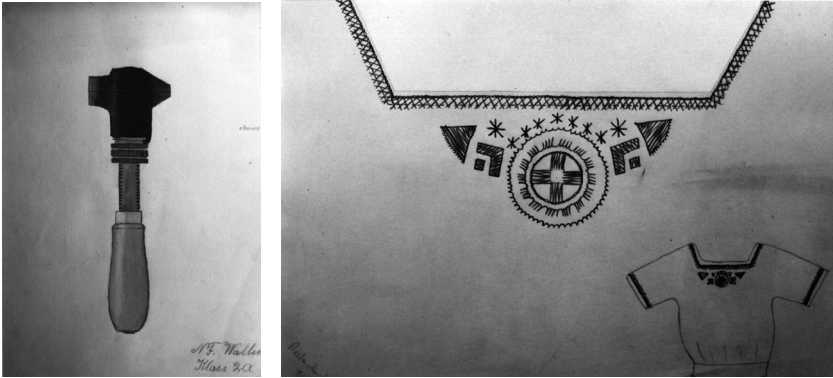


Fig. 1

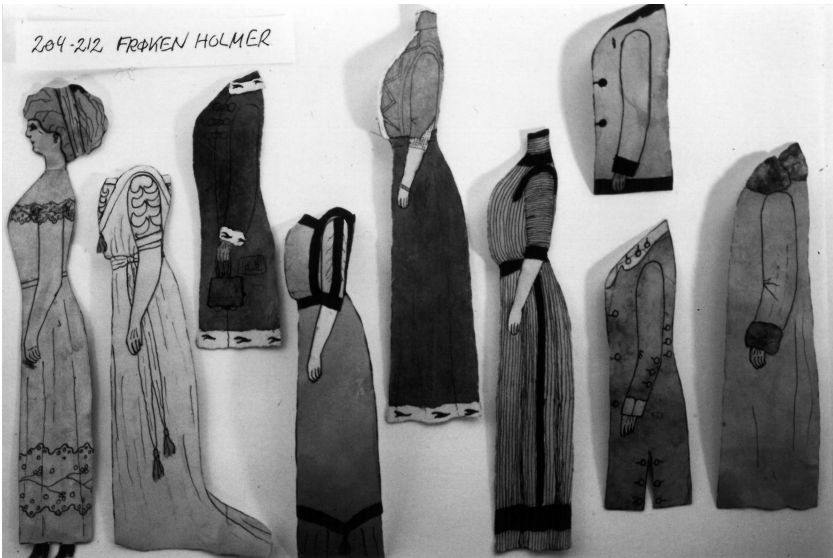


Fig. 2

af mange er 'tøj' til påklædningsdukker. Hun har både tegnet tøj og dukker med sort tusch og dekoreret det med akvarelfarve (fig. 2).

Et sådant materiale kan vise, hvilke motiver de to piger og den ene dreng tegnede, og hvordan de gjorde det med de redskaber, de havde til deres rådighed. Materialet viser, hvad børnene har interesseret sig for eller har fået pålagt at tegne: motiverne. Det viser også, hvordan det enkelte barn har udformet netop sin tegning: Hvordan tegningen tematiserer det valgte motiv ved at fremhæve og udfolde særlige kvaliteter i forbindelse med fremstillingen af motivet (se nedenfor om fig. 3 og 4). Tegningerne viser, hvordan

hvert barn har fremstillet tegningens motiv og tema med håndens bevægelser og særlige tegneredskaber og materialer. Tegningerne viser derfor også barnets tegnemotoriske kompetence og dets tekniske færdigheder med at håndtere netop disse tegnematerialer.

I undersøgelsen af pigers og drenge tegninger var jeg interesseret i, om der var karakteristiske ligheder og forskelle. Tidligere undersøgelser har vist, at børn lærer visuelle tegneudtryk ved at imitere og bruge de visuelle tegn, de ser i den visuelle kultur til børn, f.eks. i tegneserier, tegnefilm, plakater, reklamer m.m. (Pedersen & Köhler, 1978; Pedersen, 1993; 1999). Desuden tydede de eksisterende undersøgelser på, at der var forskelle på pigers og drenge tegninger med hensyn til motiver og tematiseringer. Det var imidlertid ikke blevet systematisk undersøgt. For at gøre det, gennemgik jeg forskellige samlinger med i alt over 2000 børnetegninger. Ud over Britas, Bertas og Nils' tegninger var det 739 tegninger fra 1949 og ca. 1000 tegninger fra 1979 (Nielsen, 1994).

De forskellige børn anvender stort set de samme visuelle konventioner i organisering af billedfladen. Samtidig er tegn-brugen afgørende for den tematiserede fremstilling af motivet. Derfor kan vi beskrive nogle forskelle på, hvordan piger og drenge anvender konventionelle tegn i deres visuelle menings- og betydningsskabelse. I mange pigetegninger er fokus på mennesker og deres nære samspil. For at få 'plads' til det, må tegningen vise menneskene relativt tæt på. Det rumlige perspektiv i billederne bliver derfor en



Fig. 3



Fig. 4

baggrund for menneskefigurerne. I mange drengetegninger er fokus på styrke, konkurrence og kraft (f.eks. motor- eller våbenkraft). For at få 'plads' til det, må tegningen organiseres med en vis afstand til de forskellige figurer, som handler i forhold til noget, for at tegningen kan demonstrere deres 'bevægelse' eller 'kraft'. De sociokulturelle tegnkonventioner bliver derfor brugt på forskellige måder af piger og drenge til visuelt at organisere rummet som 'arena'⁶ for figurerens handlinger. Se fig. 3: motivet 'bryllup' tematiseret af en pige og fig. 4: motivet 'bryllup' tematiseret af en dreng, begge i samling af tegninger fra 1949, Barnbilmuseet i Eskilstuna, Sverige.

I den tidlige børnebilledforskning blev fælles karakteristika i børns tegninger tolket som udtryk for børns naturlige aldersbestemte udvikling (Eng, 1961; Lowenfeld & Brittain, 1972). Børns billedudtryk blev betragtet som potentielt ægte, uspolerede, autentiske udtryk for, hvad der rørte sig i barnet. Den håndværksmæssige visuelle kvalificering blev fra dette perspektiv betragtet som en forstyrrende disciplinerende oplæring, der ødelagde det autentiske kreative udtrykspotentiale. I dette perspektiv skulle børn hellere have mulighed for at udtrykke sig frit og ægte, end de skulle lære konventionelle visuelle udtryksformer: billedpædagogikken skulle være barnecentreret (Pedersen, 1990). Med sådan et perspektiv på børns visuelle udtryk, hvor børns tegninger blev set som noget, der kom 'indefra' i barnet selv, blev

6 'Arena' kan her have betydning både teoretisk/analytisk som 'et handlefelt' og metaforisk som 'en kampplads'.

de karakteristiske kønsforskelle i børns tegninger også forstået som noget, der kom indefra i barnet selv. Selvom det har indgået i diskussionerne af børns tegninger, om de skulle betragtes som kunst og dermed tydeligvis som en form for kulturproduktion, så blev det indhold, som pigers og drenges tegninger orienterede sig imod, alligevel set som noget, der kom 'naturligt' og 'indefra'.

Siden den barnecentrerede billedpædagogik har både børneforskning (f. eks. Palludan, 2005), kønsforskning (f.eks. Davies, 2003; Søndergaard, 2000) og nyere udviklingspsykologi (f.eks. Rogoff, 1990; Hedegaard, 1995; Gulbrandsen, 2009) udfordret forestillingerne om, at pigers og drenges, kvinders og mænds forskellige kulturspecifikke orienteringer kommer 'indefra'. I stedet betragtes børns kulturelle aktiviteter og deltagelsesmåder som udtryk for deres engagement, læring og udvikling i de sociokulturelle fællesskaber, der er væsentlige i børnenes liv, f.eks. i familie, institutioner og skole.

Det kan være fællesskaber, hvor børn lærer visuelle sprog og redskaber, der gør det muligt at kommunikere og deltage på meningsfulde måder. Visuelle redskaber kan både være tegnematerialer, elektroniske visuelle medier og eksempelvis tøj. Tøj kan fungere som visuelle tegn på barnets orientering og engagement i eksempelvis feminin eller maskulin mode. Beklædning kan betragtes som tegn, der indgår i koder med sociokulturelle betydninger. Der er f.eks. en udbredt sociokulturel farvekode knyttet til betydninger af køn: lyserød og lyseblå beklædning til småbørn, pastelfarver i legetøj og tøj til piger og klare eller mørke farver i legetøj til drenge og beklædning til lidt større drenge (Nielsen, 1993). Andre visuelle sociokulturelle tegn er f.eks. bogstaver, tal, noder, mimik (f.eks. smil) og gestik, ligesom brug af streger, punkter, flader og farver i tegning og maleri. Børn lærer visuelle koder og tegnbrug og deres forskellige betydninger i interaktion med andre og mere erfarne tegnere (Boyatzis & Albertini, 2000; Braswell & Callanen, 2003; Braswell, 2006).

I observation af børns tegneaktivitet og dialoger i en femte klasse har Boyatzis og Albertini (2000) beskrevet, hvordan drenge tegnede en fælles motivkreds og talte sammen om deres motiver og temaer, ligesom piger også tegnede en fælles motivkreds og talte sammen om deres motiver og temaer. Drengene brugte i udstrakt grad blyant til hele tegningen (af robotter og andre kraftfulde maskiner). Pigerne brugte blyant til at skitsere tegningerne (af blomster, dyr og 'livet på jordkloden'), som de derpå dekorerede med klare farver. Piger forhandlede betydninger af tegneudtryk med andre piger gennem dialoger om motiver, temaer, farvevalg m.m., og drengene forhandlede betydninger af tegneudtryk med andre drenge. I dette eksempel kan forskerne beskrive nogle af inspirationskilderne til børnenes tegneaktivitet i deres indbyrdes samspil, fordi forskerne har observeret og beskrevet børnenes tegneaktivitet og dialoger og derfor kan forbinde tegningerne med observationsdata.

Børns tegninger som i fig. 1-4 kan ikke i sig selv give os viden om, hvad der har inspireret netop disse piger og drenge til at tegne, som de har gjort. Dette spørgsmål kan vi derfor ikke få viden om, da vi kun har tegningerne. Tegningerne kan imidlertid godt sammenlignes med andre visuelle kulturudtryk, som disse børn muligvis kan have haft adgang til.

Britas påklædningsdukker kan sammenlignes med f.eks. klædedragter, modeblade eller påklædningsdukker, der kunne købes i Britas barndom. Bryllupstegningerne fra 1949 kan sammenlignes med f.eks. bryllupsfotografier eller reklamer fra samme periode i Sverige. Hvis der er karakteristiske sammenfald i de visuelle udtryk, kan vi antage, at børnene er blevet inspireret af visuelle kulturprodukter i deres samtid. Det forklarer imidlertid ikke, hvorfor piger bliver inspireret af én slags og drenge af en anden slags visuelle kulturprodukter. For at kunne besvare det spørgsmål er det nødvendigt at inddrage teorier om køn, dvs. en anden form for viden end den, som er mulig at udlede af tegninger eller andre visuelle eller sanselige genstande.

Børns tegninger kan vise, hvad og hvordan de tegner med de anvendte materialer (hvis beskriveren kan genkende og identificere det tegnede og de anvendte materialer), og de kan give grundlag for at beskrive særlige karakteristika i f.eks. forskellige aldersgrupper eller i forskellige sociokulturelle kategorier som f.eks. køn og etniske og sociale grupper (hvis tegningerne er forbundet med oplysninger om tegnerens alder, køn, etnicitet eller sociale tilhørsforhold).

For at tegninger kan anvendes som datamateriale og bidrage til kundskabsproduktion, er det nødvendigt, at de er forsynet med forskellige oplysninger om tegningernes tilblivelse. Det kan være oplysninger om, hvor og hvornår de er tegnet, af hvem (f.eks. pige, dreng, alder, evt. social situation), gerne i hvilken type situation (f.eks. i en klasse i skolen, hjemme, i fængsel, på flygtningeskib), hvilke tegnematerialer der har været til rådighed og er blevet anvendt, og hvordan tegningerne er blevet opbevaret.⁷ Hvilke oplysninger, der er nødvendige og relevante for at kunne anvende tegningerne som datamateriale, afhænger af undersøgelsens kundskabsambition: Hvad sigter undersøgelsen mod at skabe viden om?

Ved anvendelse af historiske og andre allerede eksisterende tegnematerialer er undersøgelsen henvist til at nøjes med de eksisterende oplysninger om tegningerne, men ved design af undersøgelser er der ofte mulighed for at forbinde børns tegninger med relevant yderligere information på forskellige måder: Forskeren kan observere barnets tegneaktivitet, forskeren kan tale med barnet om tegningen, og forskeren kan tale med eller få fortællinger fra andre om barnets tegneaktivitet.

7 Flere af disse oplysninger svarer til dem, som Rose (2007) finder væsentlige at have for at anvende fotografier som datamateriale i undersøgelser.

3. Fortællinger til belysning af tegningers indhold

I en del undersøgelser bliver børn bedt om at tegne noget bestemt. Det kan eksempelvis ske i en lektion i skolen, hvor børnene først tegner og derpå fortæller om tegningen til forskeren eller en anden, der kan notere, hvad tegningen handler om (se f.eks. Bruselius-Jensen, 2011; Kragh-Müller & Nielsen, in prep.). Fortællingerne om tegningerne ligger i sådanne tilfælde i umiddelbar forlængelse af tegneaktiviteten og er ofte knyttet til et bestemt emne for tegneaktiviteten. Det betyder, at fortællingerne bliver til i en kontekst, hvor emne og i nogle tilfælde også motivet er defineret. Det, fortællingerne skal supplere tegningerne med, er de tegnende børns oplysninger om, hvad de forskellige elementer i tegningen betyder, og hvad barnet forsøger at udtrykke om emnet i sin tegning. I en sådan sammenhæng bidrager fortællingen til at afklare, hvordan forskeren kan afkode det tegnede i forhold til det emne, forskeren har bedt børnene tegne om.

Fortællingerne kan udvikle sig i samtaler mellem børnene, eller voksne kan spørge det enkelte barn om indholdet i dets tegning. Fortællingerne udfoldes imidlertid altid i et andet medium, typisk verbalsprog, end tegningernes visuelle medium. Tegninger kan udtrykke engagement og perspektiv på visuelle sanselige måder, som ikke altid er lette at gøre rede for eller 'oversætte' til verbalsprog, snarere er der tale om, at tegningen kan uddybes i fortællinger. Det så vi eksempler på i billedsamtaler i en børnehave.

3.1. Billedsamtale i tegnesituationen

I en billedsamtale i en gruppe med tre 5-årige børn i en børnehave bad vi⁸ dem om: *at tegne og farve og måske male et billede, der handler om noget, der er sket i dag. Det kan være i morges derhjemme. Det kan også være på vej herhen til børnehaven, eller det kan være noget, der er sket i børnehaven. Det skal bare være noget, der er sket i dag.*

Børnene tænkte sig om, før ham, vi kalder David, begyndte at fortælle om en drøm samme nat. Så begyndte pigen, vi kalder Stine, at tegne huset, hun bor i. Hun fortalte, at hun ville tegne sit hus, hvor hun bor i lejlighed, og senere udfoldede hun fortællingen med, hvordan hun spiste morgenmad ved bordet i køkkenet i nr. 6 med sin mor samme morgen (fig. 5).

Drengen, vi kalder Johan, begyndte at tegne et gennemsigtigt hus med et rum, et spisebord og nogle figurer (fig. 6).

Han tegnede koncentreret. Da han blev spurgt, hvad han tegnede, fortalte han med stor fryd, hvordan hans storebror samme morgen havde tabt sin skål med cornflakes på gulvet. Deres mor så på, og han fortalte, at hun havde

8 Undersøgelsen blev gennemført i samarbejde mellem Kirsten Fink-Jensen og Anne Maj Nielsen under titlen *Læring og udtryksformer i indskoling*, se f.eks. Fink-Jensen & Nielsen, 2000; 2004, og Nielsen, 1999.

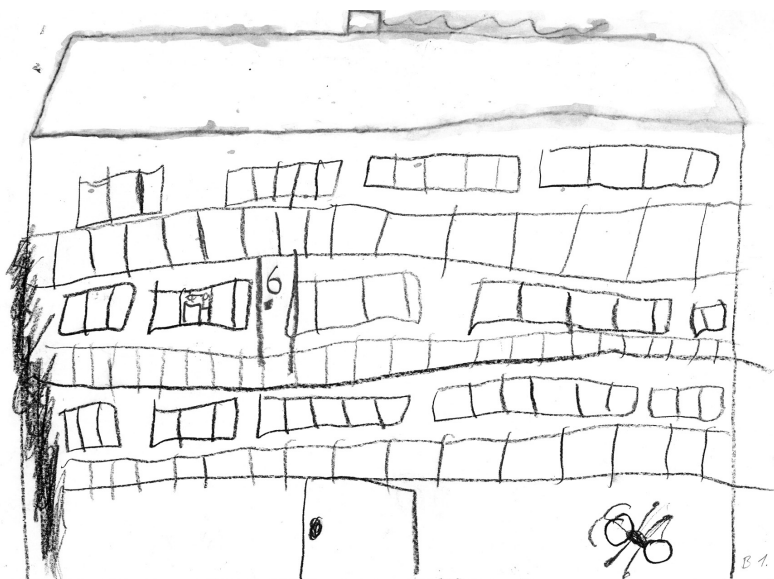


Fig. 5



Fig. 6

fået helt nyt rødt hår. Lidt senere tilføjede han et blåt rum på sit gennemsigtige hus, der står han selv og hans bror (de er tegnet 'ovenpå').

Johans fortælling bidrager til at fastslå, hvad han har tegnet. Den åbne opgave: at tegne 'noget fra i dag' sætter forskellige ideer i gang hos de tre

børn, og samtidig inspirerer deres motivvalg og fortællinger hinanden. Det ser ud til, at disse unge tegnere forsøger sig frem med tegneudtrykket og undervejs bliver inspireret af både deres egne og hinandens tegninger og fortællinger til at definere, hvad deres tegninger handler om.

Deres tegninger og fortællinger artikulerer nogle af de følelser, oplevelser, stemninger, relationer og situationer, der har betydning for børnene, og som kan blive vitaliseret⁹ og genkaldt i tegneaktiviteten. Når børnene tegner, aktiverer de erindringer og erfaringer med det, de tegner, og de giver form til noget, de fornemmer og er følelsesmæssigt berørt af (jf. Funch, 1996a; 1996b; 2012). F.eks. bliver Stine undervejs under tegningen af sit hus optaget af at tegne en cykel, som er parkeret foran huset, og som svarer til den, hun har kørt på til børnehaven. Det er imidlertid ikke så let for hende at tegne en cykel. Hun forklarer, mens hun tegner:

Man kan ikke så godt se denne her cykel, for jeg kan jo ikke så godt vende denne her herved ad! (Hun løfter papiret og viser, hvordan det skulle have haft tre dimensioner, hvis tegningen af cyklen skulle have lignet). Det der, det er sadlen, og det der (her former hun et cykelstyr med hænderne i luften) – det ligner ikke rigtig ... (cyklen ses i nederste højre hjørne af tegningen fig. 5).

Stine fortæller ikke kun med ord. Hun bruger kroppens bevægelse til at undersøge og illustrere, hvordan cykelstyret er. Hun kan ikke huske, at det kaldes et styr, men omtaler det senere som 'rattet', og hun er heller ikke tilfreds med sin fremstilling af det på billedet. Hun ville gerne have tre dimensioner til sin rådighed på papiret, ligesom hun har i bevægelsen. Hendes bevægelse og fortælling undersøger og definerer det, hun beskæftiger sig med i tegningen – nemlig fremstilling af en cykel, som den ser ud og opleves at cykle på. Hun ved mere om cykler, end hun kan tegne i to dimensioner. På lignende måde kan børn i tegning forsøge at finde et passende formudtryk til at artikulere en følelse, oplevelse, fornemmelse eller forestilling. Artikulationen i det fremstillede formudtryk bidrager til at tematisere følelsen, oplevelsen etc., og deres fortællinger kan uddybe og supplere det, der artikuleres i tegningen.

Børns fortællinger til deres tegninger kan både være verbalsproglige, de kan være kropslige bevægelser, og de kan være følelsesudtryk som Johans frydefulde stille smil, da han fortæller om sin storebrors uheld med morgenmaden. Tegneaktiviteten ser ud til at bringe de tegnede situationer til live i børnenes erindring og give mulighed for at tematisere oplevelser gennem artikulation og formgivning i tegningen. Sammen med deres fortællinger kan det aktivere associationer til det, tegneaktiviteten handler om og kom-

9 Vitaliseret: 'gjort levende', 'genoplevet'.

mer til at tematisere for dem. Det betyder, at tegninger i undersøgelser med børn både rummer muligheder for at skabe fyldige og mangfoldige udtryk for børns følelser, oplevelser og perspektiver, og også rummer muligheder for at børnene inspirerer hinanden på måder, der er helt anderledes, end forskeren havde forestillet sig.

I det nævnte eksempel udfolder børnenes fortællinger om tegningerne sig som led i tegneaktiviteten. Som forskere har vi her både observeret og ført samtaler med børnene undervejs. Det er en meget arbejdskrævende fremgangsmåde, og ofte er der ikke tid eller mulighed for at følge børns aktiviteter så tæt på. Derfor kan det i nogle tilfælde være relevant at inddrage fortællinger til og om børns tegninger på andre måder.

3.2. Erindringssamtaler om tegninger

I undersøgelsen af pigers og drenges tegninger søgte jeg samlinger, der kunne belyse enkelte pigers og drenges tegneudvikling gennem barndommen for at se, hvornår og hvordan i barnets tegneudvikling det var tydeligt at identificere kønsforskelle på deres motiver og tegneudtryk. Det var næsten umuligt at finde samlinger af enkelte børns tegninger, hvor betænksomme voksne havde holdt et bestemt barns tegneproduktion samlet og anført tegnerens alder og navn eller køn. Jeg fik adgang til samlinger af to pigers tegninger, som opfyldte kravene til, at de skulle være samlet med eksempler på barnets tegneaktivitet gennem hele barndommen, og der skulle være anført alder på tegningerne.¹⁰ Jeg brugte den ene piges, Mettes, tegninger i undersøgelsen. Samlingen omfatter eksempler på hendes første tegninger, fra hun er 2 år gammel, og eksempler frem til de sidste fra hun er 11 år.

Da jeg inddrog denne samling tegninger i undersøgelsen, var Mette 27 år gammel. Det var altså mange år siden, hun havde tegnet samlingens tegninger. Jeg ville gerne have indblik i hendes oplevelser og fortællinger om tegningerne, kende til hendes barndom, og hvor hun tegnede. Derfor valgte jeg en række eksempler på motiver, temaer og tegnemåder i Mettes tegninger ud og bragte udvalget med til en samtale dels med Mette og dels med hendes mor. I samtalen med Mette fik jeg hendes fortællinger om erindringer og associationer til hendes tegninger. I samtalen med hendes mor fik jeg beskrivelser af, hvordan Mette havde tegnet, gennem eksempler på situationer, hun havde tegnet i, og fortællinger om, hvordan hendes forældre havde forholdt sig til hendes tegneaktivitet. Mettes mor fortalte også om Mettes barndom, bl.a. hendes reaktion på forældrenes skilsmisse, da hun var 8 år gammel, hendes venskaber, skolegang og engagement i dyr som hund og heste.

10 De to samlinger var i min familie, hvor det viste sig, at min mor havde samlet dels mine og dels min søster Mettes tegninger, så de udgjorde et anvendeligt materiale. Jeg brugte Mettes tegninger i undersøgelsen efter aftale med hende. For nærmere diskussion af håndtering af et datamateriale fra et familiemedlem, se Nielsen, 1994, kap. 1 og 4.3.

Disse fortællinger gav biografiske oplysninger om tegneren, personen, barnet, pigen, Mette, og ud fra disse fortællinger og Mettes tegninger kunne jeg forsøgsvis konstruere en historie om hendes engagementer, udvikling og tilblivelse.¹¹ En af tegningerne i denne historie er fig. 7:

Denne tegning skiller sig ud i Mettes samling ved at være mere enkel og perspektivmæssigt 'primitiv' end mange af hendes andre tegninger i samme periode. Den er tegnet med blyant og ikke farvelagt, hvilket mange af hendes andre tegninger er. Hun tegnede i denne periode flere forskellige 'tegneserier'.

I samtalen med Mette om denne tegning beskrev hun den som en tegneserie med en pige, hvor alt er i stykker, og hun ser trist ud, og en anden pige, der gør rent, har orden i hjemmet og ser glad ud. Mette havde ellers ikke særlige associationer til tegningen.

Mettes mor forbandt tegningen med en fortælling om Mettes stærke reaktioner på, at hendes far var flyttet: Hun gik en hel sommer som 8-årig med en af hans gamle hatte og udtrykte ofte, at hun hadede ham. Mettes mor fortalte også, at hun selv var meget ked af skilsmissem og havde svært ved at få hverdagen 'til at hænge sammen'.

Disse fortællinger om den livskontekst, hvor Mette tegnede, kan give forslag til, hvad tegningen handler om, hvad den er inspireret af, og hvad den har været med til at bearbejde. Det er forslag til, hvad betragteren har

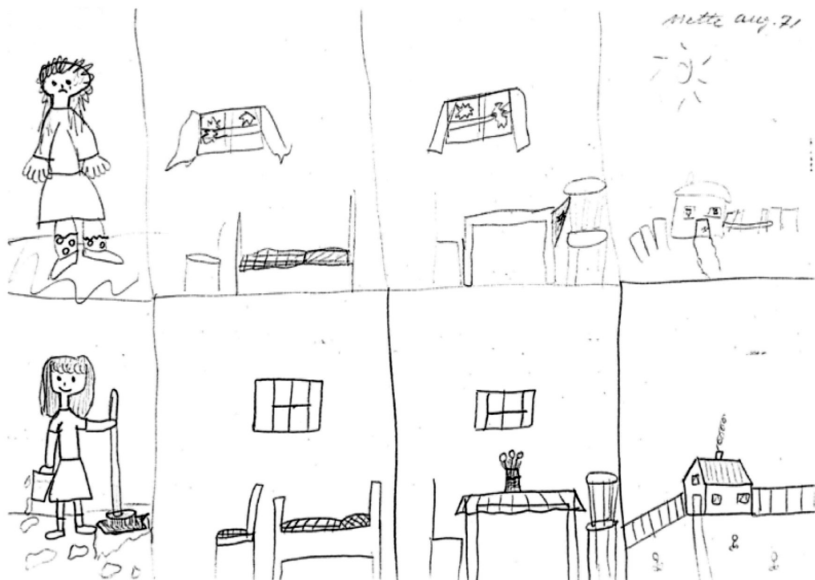


Fig. 7

¹¹ Denne historie findes i Nielsen, 1994, kap. 1.

set og konstrueret betydninger af i tegningen på baggrund af viden om børns tegninger og om pigen Mette og hendes situation. Betragterens (forskerens) perception¹² og meningsproduktion ud fra tegningen er informeret af forskellige former for faglig og personlig viden og erfaring og gør det muligt at percipere, opleve og skabe mening med tegningen på særlige måder.

Ud fra et fagligt fokus på børns brug af visuelle koder og konventioner kan forskeren fremhæve, hvordan Mettes tegning demonstrerer hendes kendskab til visuelle tegn, så hun kan illustrere personer, genstande og rum i billedet, hendes kendskab til visuelle konventioner for, hvordan en tegning kan organiseres, f.eks. som en 'tegeserie', og hendes orientering i forhold til konventioner om pigers motiver, der i langt højere grad omfatter tegninger af personer, interiører og huse som 'hjem' end drenges motiver. Jeg har tidligere karakteriseret dette som et fokus på et kulturelt konventionelt symbolag i børnetegninger (Nielsen, 1994).

Tegningen kan også blive oplevet som meningsfuld ud fra forskerens kendskab til barnets aktuelle livssituation. I Mettes tegning kan dette perspektiv fremhæve Mettes fremstilling af familiens kaos, da hendes far flytter, og hendes mor er fortvivlet, efterfulgt af en renselse, istandsættelse og ny orden, da Mettes mor eller Mette igen får hverdagen til at hænge sammen. Jeg har tidligere karakteriseret dette som et fokus på et lokalt symbolag i børnetegninger (Nielsen, 1994).

Tegningen kan også betragtes som artikulation og bearbejdning af Mettes eksistentielle oplevelse af at miste sin far og sin mors glæde i hverdagen og hendes artikulation af komplekse følelser af tab, sorg, forvirring og vrede i fremstillingen af kaos og uorden. Samtidig fremstiller tegningen også en ny orden og en helet og handlekraftig person med redskaber til at sørge for denne orden. Tegningens dobbelte betydning kan ses som artikulation af Mettes oplevelse af muligheden for eller forestillingen om, at hun selv og/eller hendes mor igen kan skabe eller har skabt eksistentiel mening, handlekraft, orden, sammenhæng og glæde i sig selv og i hverdagen. Her inddrages oplysninger om hendes aktuelle livssituation på tegnetidspunktet og om andre følelsesartikulationer, som hendes mor beskriver. Jeg har tidligere karakteriseret dette som et fokus på et personligt eller eksistentielt symbolag i børnetegninger (Nielsen, 1994).

Der kan kun være tale om forslag til tolkninger, for vi har ikke mulighed for at be- eller afkræfte disse forslag. Det samme gælder i tegneterapeutiske

12 I perceptionen bliver sanseindtryk filtreret og ordnet i mønstre. Perceptionsmønstre læres og udvikles gennem sanselige erfaringer og træning. F.eks. kan en klaverstemmer skelne mange toner, fordi auditiv erfaring og træning udvikler de auditive perceptionsmønstre. Gennem visuel iagttagelse og erfaring trænes og udvikles visuelle perceptionsmønstre, så nogle kvaliteter bliver umiddelbart genkendelige, mens andre træder i baggrunden. Afhængigt af erfaring kan forskellige mennesker umiddelbart percipere forskellige betydningsgivende kvaliteter i den samme tegning.

forløb: Det er muligt, at tegneudtryk kan artikulere noget vanskeligt og give muligheder for at bearbejde og forholde sig til det vanskelige. Hvordan tegneudtrykket fungerer som led i sådanne processer, kan vi kun antage og forsøge at forklare teoretisk og hypotetisk ud fra tegneaktivitetens praktiske virkninger i tegnerens hverdagsliv (se f.eks. Bastrup-Madsen, 2001; Hostrup Larsen, 1987; Jensen, 2012a; 2012b).

I et forskningsperspektiv kan erindringsfortællinger om tegninger bidrage til at forankre tegningen i et menneskes oplevede livsverden. Måske kan tegneren selv blot beskrive motivet og tematiseringerne som i Mettes tilfælde. Her¹³ har jeg inddraget en anden, Mettes mors, erindringer, og med dem som baggrund foreslået fortolkninger af Mettes tegning ved at sammenligne den med hendes øvrige tegneproduktion og inddrage teorier om tegneudtryk og tegningers terapeutiske virkninger, dvs. teorier om, at tegneartikulationen i sig selv har psykologiske virkninger.

3.3. Tegnesamtaler i forskning

I forskning kan inddragelse af tegnerens (og andre relevante informanternes) fortællinger bidrage til at afklare og definere tegningers indhold i form af motiv, tematisering og tegnerens associationer til tegningen. Hvis undersøgelsen omfatter videre analyse og fortolkning af mening og betydning i det tegnede og fortalte, sker det gennem anvendelse af teorier og andre former for relevant viden på undersøgelsens område.

Det gør sig også gældende i forhold til det sidste perspektiv, jeg vil fremhæve her, nemlig materialitet i anvendelse af børns tegninger som forskningsmateriale.

4. Materialitet i tegnematerialer

Det kan forekomme indlysende at selve materialerne har indflydelse på, hvordan tegninger og andre visuelle udtryk bliver, men det er ikke synderlig undersøgt og tages ofte ikke i betragtning, når tegninger inddrages i børneforskning (Braswell et al., 2007). Forskellige materialer tilbyder forskellige muligheder og rejser forskellige udfordringer (Müller & Nielsen, 1999). For eksempel er det lettere at tegne præcise streger med blyant eller tuschfarve end med pensel, men det er lettere at farvelægge flader med pensel end med tuschfarver. Det giver andre udtryksmuligheder at arbejde med flydende farver end med tørre farver, men det er ofte vanskeligere at styre flydende farver. På lignende måder er der forskel på udtryksmulighederne med pastelskridt, oliekskridt, farveblyanter, dækfarver, akvarelfarver, blyant eller pen med

13 Dvs. oprindelig i min ph.d.-afhandling *Køn og symbollog i børns billeder* (Nielsen, 1994).

blæk. Desuden har det betydning for tegningerne, om børn kender til tegnematerialet og har erfaringer med materialernes forskellige virkemidler.

4.1 En tegneaktivitet med nye materialer

Som led i undersøgelsen af Læring og udtryksformer i indskolingens undersøgte vi, hvordan 5-årige børn tegnede til en opgave med en ny form for materiale, som de fik introduceret sammen med en opgave. Ni 5-årige børn, fire drenge og fem piger, indgik i undersøgelsen i grupper med tre børn i hver.¹⁴ De var børnehavens ældste generation, og vi skulle følge alle ni børn gennem de kommende tre år for at undersøge, dels hvordan børnene brugte forskellige udtryksformer i deres hverdag, og dels hvordan de lærte forskellige udtryksformer i relation til, hvad der var væsentligt meningsskabende og betydningsfuldt i deres hverdags forskellige kontekster.

Denne tegneaktivitet fandt sted i et lokale i børnehaven, hvor vi kunne lukke døren og arbejde i ro for institutionens andre aktiviteter. Midt i lokalet ved et rundt bord i børnehøjde samlede vi papir, farver, pensler og vand. Der var plads til tre børn og to voksne ved bordet. Vi havde planlagt gruppesammensætningen, så børnene tre og tre var sammen med nogle, de kunne lide. Vi ønskede at børnene skulle engagere sig i den opgave, vi ville stille dem: At tegne/male noget, der var hændt i dag, det kunne være i morges derhjemme, på vej til børnehaven eller i børnehaven, før vi samledes til billedsamtalen. Introduktionen til alle tre grupper var:

Se her, vi har taget noget nyt papir og nogle nye farver med i dag. Kender I den slags papir og sådan nogle farver? Det gjorde de ikke, så jeg demonstrerede og fortalte imens: Med de her farver kan man tegne ligesom med almindelige farver. Bagefter kan man gøre farven våd, og så kan man male med den. I bestemmer selv, om I bare vil farve med farverne, eller om I også vil male med dem. Vi vil bede jer om at tegne og farve og måske male et billede, der handler om noget, der er sket i dag. Det kan være i morges derhjemme. Det kan også være på vej herhen til børnehaven, eller det kan være noget, der er sket i børnehaven. Det skal bare være noget, der er sket i dag.

Kirsten¹⁵ filmede, og jeg instruerede børnene og talte med dem om hvad de tegnede undervejs. Hver gruppe arbejdede i en time.

David, Stine og Johan (se fig. 5 og 6) forholdt sig til den stillede opgave og inspirerede hinanden i deres tegninger og fortællinger, som jeg har beskrevet tidligere i denne artikel.¹⁶

Jens (i en anden gruppe) var stærkt optaget af at farve med farvekridtet og derpå blande farverne med pensel og vand, male og se den magiske forvand-

14 Det tidligere omtalte eksempel med David, Johan og Stine handler om en af disse grupper.

15 Fink-Jensen.

16 Eksemplet er yderligere udfoldet i Nielsen, 1999.

ling af farverne. Han malede med kraftige strøg og meget våd pensel, det blev ikke til figurer, men farveblandinger. Han skiftevis stod og sad, og han fortalte om sit billede:

“En tryllehval, en haj og en hajunge, så kommer der en far-haj, den stærkeste af alle, og en trolde, den lille er den frække!”

Mens han fortalte klatrede han rundt på stolen og pegede ivrigt. Både hans dramatiske billede, bevægelser og fortælling fremstillede følelser og stemning knyttet til helte, eventyr, magi og forvandlinger. I denne stemning fortalte han samtidig om væsentlige relationer, nemlig forældre og børn, mor og unge hører sammen, far er stærk, og den lille (muligvis ungen?) er fræk. Hans engagement var rettet mod de dramatiske farveskift, som hans maleaktivitet med det nye farvemateriale skabte, og den dramatiske stemning blev udtrykt i både billeder, bevægelser og fortælling. Farvematerialiteten appellerede til Jens' dramatiske forvandlingsforestillinger, og hans billedaktivitet blev en dramatisk farveleg suppleret med fortællinger om figurer, han var fascineret af. Billedprodukterne var brunlige farveblandinger uden genkendelige figurer, se fig. 8.

To piger i den tredje gruppe fortalte, at de tegnede – “vulkaner på Mallorca” (fig. 9). De havde begge først siddet og tegnet og malet, før de rejste sig og malede stående, afbrudt af at de løb rundt om bordet, hen til hoppemadrassen og var vulkaner, der sprang. Den ene af dem havde været på Mallorca på sommerferie, den anden var med på fællesskab og leg, så ideen om vulkaner og stemningen i billeder og bevægelse blev fælles. Den



Fig. 8

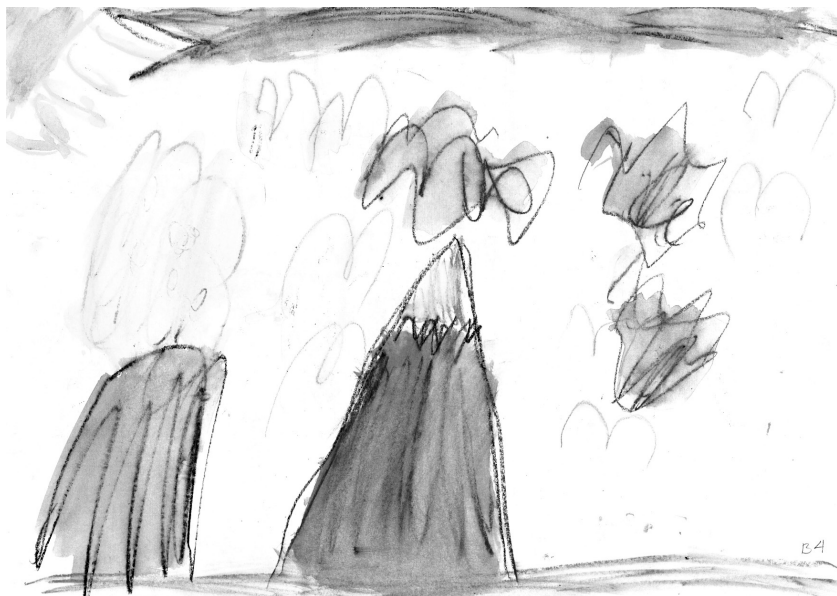


Fig. 9

enes oplevelse af vulkaner blev i denne kontekst til en fælles ide og engageret billedleg, hvor billede, talesprog og bevægelse indgik i en aktivitet, børnene udviklede på stedet.

Disse 5-årige forholdt sig meget forskelligt til den stillede opgave. I den første gruppe fik vi flest tegninger og fortællinger om 'noget fra tidligere samme dag'. Denne gruppe tegnede også som en af dagens første aktiviteter, så det var ikke længe siden, børnene var hjemme, og det var hændelser fra deres hjem samme morgen (og drøm om natten), som de tegnede og fortalte om. I de to senere grupper blev flere af børnene så optagede af selve tegnematerialet, at deres leg med farverne blev grundlæggende for både deres tegninger og fortællinger.

I to af de tre grupper blev det meget tydeligt tegne- og malerredskaberne, der i kraft af deres materielle tilbud fik indflydelse på børnenes aktivitet. Det kan blandt andet forklares ved, at børn i denne alder ofte orienterer sig i forhold til den umiddelbare perceptuelle omverden i lige så vid udstrækning, som de med brug af ord og tegn bringer udvalgte erindringer i fokus for hukommelsen (så de f.eks. kunne tegne noget fra tidligere i dag), ligesom de har begrænsede erfaringer med tegneudtryk og farvematerialer, hvilket gør opgaven vanskelig. De nye tegnematerialer var tilgængelige aktivitetstilbud i deres umiddelbare perceptuelle omverden, og de engagerede sig i aktivitet med disse nye materielle muligheder. På grund af børnenes alder og kognitive

udvikling havde det også betydning for deres tegneaktivitet, hvor længe der var gået siden den morgen, som opgaven spurgte til. Desuden fik tegnematerialerne særlig stor betydning, fordi børnene havde begrænsede erfaringer med at tegne, male og bruge forskellige materialer.

4.2. Forskningsdesign og tegnematerialer

I et forskningsperspektiv kan eksemplet give os anledning til at overveje nøje, hvilke materialer der er gode til tegneaktiviteter med en given aldersgruppe af børn og til en given undersøgelse. I den forbindelse er det relevant at undersøge, hvad de børn, man gerne vil have til at tegne, kender til og har erfaringer med at bruge i tegneaktiviteter. Afhængigt af undersøgelsens formål kan det være at foretrække at tilbyde materialer, som børnene kender godt og er vant til at bruge, eller det modsatte: at tilbyde dem materialer, der byder på overraskende nye muligheder. I begge tilfælde er det relevant at tage med i bearbejdning og analyse af tegningerne, hvordan selve tegnematerialet har særlig indflydelse på tegningerne.

5. Børnetegninger som forskningsdata – afslutning

Børns tegninger, malerier og andre visuelle artikulationer er både resultater af børns følelser, oplevelser, intentioner, engagementer og perspektiver, og de er udtryk for, hvordan børn lærer at anvende kulturelle koder og konventioner for, hvordan man ser, artikulerer og kommunikerer visuelt gennem aktiv deltagelse i sociokulturelle visuelle symbolske udtryksformer (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978). Børns tegninger må betragtes i et dobbelt perspektiv: Som artikulation af følelser og oplevelser og som anvendelse af sociokulturelle koder.

Barnet kan i tegning artikulere noget følelsesmæssigt og oplevet betydningsfuldt, der endnu ikke er tematiseret og formgivet. I tegningen kan sådanne følelser og tematiseringer konkretiseres og tematiseres, sådan som det er muligt for barnet at artikulere og forme fremstillinger i et bestemt materiale og med barnets repertoire – der blandt andet er inspireret af kulturelle visuelle koder og barnets kendskab hertil.

Gennem deltagelse i tegneaktiviteter lærer og udvikler børn også visuelle udtryksformer, ligesom de lærer f.eks. talesprog og skriftsprog. De forskellige former for tegn og koder, børn på denne måde lærer at anvende, kan ikke siges at vise noget mere autentisk eller før-kulturelt end andre former for kulturelle udtryk, men tegninger kan på sanselige måder artikulere og tematisere barnets følelser og oplevelser. Dermed kan tegninger som visuelle frembringelser demonstrere og fastholde, hvordan børn lærer og udvikler symbolske betydningssystemer med særlige repertoarer for artikulation og tematisering i den sociokulturelle kontekst og de relationelle samspil, hvor de tegner og maler.

Her betragter jeg børn, der tegner, som subjekter, der engagerer sig i aktivitetsfællesskaber om 'at tegne'. Det er for at få et særligt analyseperspektiv frem. Ved hjælp af dette analytiske perspektiv bliver det muligt at konstruere nogle snit eller områder, som forskeren kan rette blikket imod, og samtidig lade andre snit eller områder glide i baggrunden. De analytiske begreber kan bruges til at organisere en analysestrategi eller analysemetode. Imidlertid er begreberne ikke bare 'metodebegreber'; de er begreber i teori om, at mennesker bliver til som subjekter i kraft af deres aktivitet og relationelle samspil i sociokulturelle praksisfællesskaber.¹⁷

I teksten har jeg flere gange brugt begrebet 'kulturelle' og 'sociokulturelle' – om praksisfællesskaber og betydninger. Kultur kan ikke observeres direkte i tegninger eller handlinger i praksisfællesskaber eller i diskurser (diskurser kommer til udtryk i f.eks. verbale fortællinger, dialoger og visuelle konventioner for tegn- og symbolbrug). Kultur er bagvedliggende eller 'iboende' koder for betydning (Geertz, 1973; Søndergaard, 2000). Begrebet 'kultur' betegner derfor en analytisk implikation,¹⁸ og det betyder, at kulturelle betydninger kan analyseres frem i subjektets handlinger og i diskurser (f.eks. i tegneaktivitet og tegninger). Når jeg flere steder skriver 'sociokulturelle', er det for at understrege, at kulturelle betydninger produceres og reproduceres i social og historisk aktivitet (Stetsenko & Arievitich, 2004).

Med denne teoretiske tilgang har jeg lagt vægt på, at børns tegninger præsenterer spor af deres orienteringer og intentioner artikuleret i det visuelle kulturfællesskab, de tegner sig ind i – både den eksisterende visuelle kultur og de visuelle tegnefællesskaber, som børnene aktivt bidrager til i f.eks. familie, daginstitution og skole.

Et barns tegning viser spor af, hvad barnet har været følelsesmæssigt berørt af og engageret sig i at artikulere i motiv og tematisering. Børns tegninger præsenterer også spor af deres bevægelser, spor af de materialer, børnene har haft til deres rådighed og har anvendt og spor af de visuelle koder, det enkelte barn har haft til rådighed i sit repertoire og har anvendt i den enkelte tegning.

Barnet kan have intentioner om at tegne noget bestemt, og samtidig kan tegneaktivitetens bevægelser, materialitet og dialog med det visuelle udtryk, der bliver til, bidrage til tegningen på mangfoldige måder. I tegnesituationer med flere børn sammen kan deres relationelle samspil og udtryk også bidrage på mangfoldige måder til det enkelte barns orientering, f.eks. gennem

17 Dette teoretiske perspektiv er baseret på Culture-Historical Activity Theory (CHAT) (Vygotksy, 1978; Stetsenko & Arievitich, 2004; Braswell, 2006) og inddrager tillige kundskaber og dynamiske forestillinger, som er udviklet inden for fænomenologisk og psykodynamisk baserede teorier om oplevelse og betydning (Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Hostrup Larsen, 1987; Zahavi, 2003).

18 Se udfoldet diskussion af begreber om kultur hos Geertz, 1973, pp. 3-30 og hos Søndergaard, 2000, pp. 43-46.

inspiration eller kritik. Tegninger, der er fremstillet i tegnefællesskaber som f.eks. en klasse, kan betragtes som spor af børnenes visuelle forhandlinger, der kan omfatte både motivvalg, tematisering, materialebrug, farvevalg m.m.

Børns tegninger kan vise spor af børns orienteringer, sådan som de blev til i tegnesituationen. Det er både spor af tegningens tilblivelse og af tegnerens tilblivelse. Tegningen kan betragtes som spor af tegnerens tilblivelse, fordi tegningen artikulerer tegnerens engagement i tegneaktiviteten. Når et menneske engagerer sig i en aktivitet, er det nødvendigt at tilegne sig en række forudsætninger for at kunne deltage i aktiviteten. Forudsætninger for at kunne deltage i tegneaktivitet kan handle om at kunne holde en blyant, forstå at linjer og punkter kan afkodes som motiver, og forstå, at man selv som pige eller dreng kan genkendes og forstås ved at tegne prinsesser (piger) eller superhelte (dreng). Samtidig er menneskets subjektive engagement nødvendigvis også et særligt skabende bidrag til aktiviteten – f.eks. holder det enkelte barn blyanten på sin særlige måde og former og oplever linjer og punkter i sin unikke tegning af sine særlige prinsesser eller superhelte, som både kan ligne andre børns tegninger og som er forskellige og bidrager med særlige artikulationer.

Børns tegninger ses i dette perspektiv som spor, der både viser børns artikulation og tilegnelse af betydninger, ligesom tegningerne viser spor af subjektets tilblivelse igennem deres engagement i tegneaktiviteten (Nielsen, 1993; 1997). Det er ikke alene tegningerne, der bliver til, også det tegnende barn bliver til som et særligt subjekt eller 'selv' igennem artikulation og tematiseringer i deltagelse i tegneaktivitetens visuelle kulturfællesskab.¹⁹

På dette grundlag kan børns tegninger betragtes som spor af deres eksistentielle og sociokulturelle tilblivelse. Med inddragelse af datamaterialer bestående af børnetegninger kan forskningen skabe viden om nogle af de eksistentielle og sociale betydninger, de tegnende børn har oplevet, artikuleret og tematiseret gennem anvendelse af visuelle materialer og koder som led i deres tegneaktivitet.

- Det kan være betydninger af sociokulturelle visuelle koder og anvendelse af dem.
- Det kan være betydninger af motiver og temaer i børnenes relationelle livsverden.
- Det kan være betydninger af at være et subjekt i tilblivelse i en særlig eksistentiel situation.
- Det kan også være tilegnelse og anvendelse af materielle muligheder for artikulation i tegnematerialer, rum og aktivitetsfællesskaber.

19 For en udfoldet diskussion af et sådant perspektiv på tilblivelse og 'selvet', se Stetsenko & Arievidtch, 2004.



Fig. 10 + 11

Her to af Mettes prinsesser: 'med tænder' og 'med prins' (fra Nielsen, 1994).

Hos helt små børn (og mennesker uden erfaringer med at tegne) er det ofte selve det at tegne og undersøge, hvad materialerne kan, der dominerer aktiviteten. Efterhånden som de lærer at bruge tegneudtrykkenes forskellige former for tegn, bliver tegneaktiviteten rettet mod at artikulere og fremstille bestemte følelser, emotioner, oplevelser, temaer og motiver – her har forskningen fortrinsvis belyst fremherskende temaer og motiver i børns tegninger i den vestlige verden (Braswell & Callanen, 2003; Braswell, 2006). Børns motivvalg, tegnbrug og tegnemåder er forbundet med de visuelle redskaber og inspirationer, de møder i deres hverdag. Disse redskaber og inspirationer bidrager til barnets tegneudtryk, og når man i forskning inddrager børns tegneudtryk som datamateriale, må man derfor forvente at finde spor af oplevelser, alder, erfaring, mange inspirationskilder og materialiteter, som på komplekse måder influerer på hinanden.

For børneforskeren er det derfor nødvendigt at kende til, hvordan de børn, der bidrager med tegninger og andre visuelle fremstillinger til et projekt, anvender og har lært at anvende visuelle artikulationsformer og materialer i deres hverdag, herunder:

- hvad de kan med forskellige redskaber og materialer til visuel fremstilling
- hvordan de forstår redskabet og materialet
- hvordan de forstår opgaven eller meningen med at bruge redskaber og materialer: hvad skal de kommunikere om?

I den praktiske tegneaktivitet producerer barnet visuelle udtryk gennem aktivering af forskellige fornemmelser, følelser, emotioner, associationer, erfaringer, forestillinger, lyster, bevægelser og processer med til- og fravalg. Tegninger kan ses som fastholdte spor af disse processer og orienteringer. Det er kun i konstruktionen af analyser og fortolkninger, det giver mening at

forsøge at differentiere særlige perspektiver og betydninger, der kan træde frem ved at fokusere på særlige aspekter, snit eller brud i tegningerne.

Fra det forskningsperspektiv, jeg har anlagt i denne artikel, er børns visuelle artikulationer forbundet med sociokulturelle aktiviteter, koder, betydningssystemer og sanselig og materiel meningstilblivelse. For at kunne indgå i kommunikative dialoger med den slags visuelt materiale er det nødvendigt at søge kendskab til, hvordan mening og betydning sanseligt og materielt bliver til, og have kendskab til det sociokulturelle aktivitets- og betydningssystem, som den enkelte artikulation er forbundet med. Det kan f.eks. være gennem fortællinger om tegningens motiver og temaer, gennem observation af dialoger og tegneaktivitet eller gennem inddragelse af andre artikulationer af sammenlignelige betydninger i den historiske tid og kontekst, som tegningen blev til i.

Dette forskningsperspektiv gør ikke rede for forskerens arbejde med sanselige oplevelser af tegninger. Det belyser jeg i artiklen 'Forskerens oplevelser af og arbejde med børns tegninger som forskningsmetode' (Psyke & Logos, 2012 (2)).

REFERENCER

- Bastrup-Madsen, L. (2001). En dreng, der ikke må leve. In P. Skogemann (Ed.), *Symbol, analyse, virkelighed*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Boyatzis, C. J., & Albertini, G. (2000). A Naturalistic Observation of Children Drawing: Peer Collaboration Processes and Influences in Children's Art. *New Directions for Child and Adolescent Development*, no. 90, Winter 2000. Jossey-Bass, a Wiley Company.
- Braswell, G. S., Rosengren, K. S., & Pierrousakos, S. L. (2007). Task Constraints on Preschool Children's Grip Configurations during Drawing. *Developmental Psychology*, DOI 10.1002/dev, Wiley InterScience: www.interscience.com.
- Braswell, G. S. (2006). Sociocultural Contexts for the Early Development of Semiotic Production. *Psychological Bulletin*, 132 (6), 877-894.
- Braswell, G. S., & Callanen, M. A. (2003). Learning to Draw Recognizable Graphic Representations During Mother-Child Interactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (4), 471-494.
- Bruner, J. (1990). *Mening i Handling*. Århus: Klim.
- Davies, B. (2003). *Shards of Glass – Children reading & writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press, Inc.
- Eng, H. (1961). *Barne- og ungdomstegningens psykologi*. Oslo: Cappelen.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2000). Udtryksformer og situeret læring. *Forskningstidsskrift for Danmarks Lærerhøjskole – tema: Læringslandskaber*, 4. årg. Nr. 5. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2004). Læring og udtryksformer – børn som kulturdeltagere. In B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Eds.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). Æstetiske læreprocesser på tværs af fag – tankemodeller. In K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Eds.), *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.

- Funch, B. S. (2010). *Matissekapellet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures – Selected Essays*. New York: Basic Books/Perseus Books Group.
- Gulbrandsen, L. M. (Ed.). (2009). *Opvækst og psykisk udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Hedegaard, M. (1995). *Tænkning, viden, udvikling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, L. M. (2012). Terapien der ikke ville dø. *PsykologNyt*, 1, 10-13.
- Larsen, H. H. (1987). *Tegneterapi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1972). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, (1).
- Kragh-Müller, G., & Nielsen, A. M. (in prep.). Drawing as method in research with children.
- Müller, L., & Nielsen, A. M. (1999). *Krop og billede*. København: Dansk lærerforeningen.
- Nielsen, A. M. (1993). Børn, billeder og personlighedsdannelse. *Psyke & Logos*, 2.
- Nielsen, A. M. (1994). *Køn og symbollag i børns billeder*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, A. M. (1997). Billedfremstilling som læring i virkeligheden. *Psyke & Logos*, 1.
- Nielsen, A. M. (1999). Læring, udtryksformer og symbolfelter. *Forskningstidsskrift for Danmarks Lærerhøjskole – tema: Didaktisk refleksion*, 3. årg. Nr. 4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, A. M. (2012). Forskerens oplevelser af og arbejde med børns tegninger som forskningsmetode. *Psyke & Logos*, 2.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pedersen, K., & Köhler, R. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Pedersen, K. (1990). Udvikling af billedpædagogikken. *Nordisk Pædagogik*, 1-2. Stavanger: NFPF/Universitetsforlaget.
- Pedersen, K. (1993). Den billedsproglige handling som æstetisk læreproces. *Psyke & Logos*, 2.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's Billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv – unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies*. Second ed. London: Sage. Pp. 1- 27, 237-256 & 257-262.
- Stern, D. (2005). *Det nuværende øjeblik – i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag. USA: Lennart Sane Agency AB).
- Stetsenko, A., & Arievidt, I. (2004). The Self in Cultural-Historical Activity Theory. *Theory & Psychology*, 14 (4), 475-503. Sage Publications, DOI: 10.1177/0959354304044921, www.sagepublications.com.
- Søndergaard, D. M. (2000). *Tegnet på kroppen*. København: Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. S. / Ed.: Cole et al. (1978). *Mind in Society*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. København: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.