

Kommunikation och identitet- om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv

Elisabet Malmström

Förord

Denna rapport innehåller min bestämning av bilden som pedagogiskt verktyg. Stort tack till Skolverket som delfinansierat ett inledande forskningsår och gjort denna artikel av bildens teori möjlig och som ska ses som en del i avrapporteringen av projektet *Bilder för en annan skola* – om att förändra skolkultur.

Projektet ingår i Sölvesborgsprojektet som startade år 2000, en satsning på samverkan mellan Högskolan i Kristianstad och Sölvesborgs kommun. Det ligger i linje med de utökade uppgifter som högskolor och universitet fått; att aktivt samverka i utvecklingen av det omgivande samhället.

Kristianstad oktober 2002,
Elisabet Malmström

Kommunikation och identitet- om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv

Elisabet Malmström

abstract

Föreliggande artikel kastar ljus på koloniseringen av den egengjorda bilden, som lätt blir osynlig i vår tidsanda. Avsikten är att tänka kring individens lärande och med bild som redskap lyfta fram kommunikation av erfarenheter i vardagen. En bildlärande diskurs innebär att använda för området specifika begrepp som definieras. Intersubjektivitet d v s samtalets kommunikativa och socialiserande funktion genom bildspråket, grundar sig i pragmatisk semiotik.

Fokus i artikeln är ett förhållningssätt till begreppskvartetten individen – bilden – omvärlden och åskådaren. Att ge bildens språkliga funktioner tid för samtal och reflektion innebär samtidigt att stimulera individens identitet och relation till kontext och respondent som kan vara handledare och kamrater.

Ett pedagogiskt bildsemiotiskt fält ska uppmärksamma och utveckla den pedagogiska verksamhetens språklighet. Värdet av olika teorier bakom mitt förhållningssätt till bild är att de mer eller mindre betonar människa och kultur. En fördel med att kombinera Peirces mer allmänna teckenmodell, Habermas mer specifika teori om kommunikativt handlande, Vygotskys språk teori samt Jungs individuationsteori är att de fokuserar alla på både människan och kulturen men lägger tyngdpunkterna olika. Peirce lägger tyngdpunkten på mediering, Jung på sändarens individuation, medan Habermas och Vygotsky lägger tyngdpunkten i kommunikationen, i samvaron mellan kommunikator (elev) och respondent (handledare och kamrater); i individens medskapande av kultur. I artikeln diskuteras bildens tolkningsnivåer och tolkning av bildens olika språkfunktioner, samt vad en bildpedagogiskt inriktad samvaro och verksamhet kan innebära samt handledningens betydelse. Till sist en idé om dokumentation av elevbilder i boken *JAG SJÄLV och individens behov av att sätta spår*.

Nyckelord: vidgad språksyn, mediering, artefakt, bild, tecken, saklig- normativ- unik och estetisk kod, kommunikation, individuation, dokumentation.

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| Inledning | 6 |
| Bakgrund – kolonisering av barns fantasi | 6 |
| Språksyn och diskurs | 7 |
| Syfte | 8 |
| Individuation och identitet | 8 |
| <i>Internalisering respektive externalisering</i> | 9 |
| Kommunikativt förhållningssätt till barns bilder | 10 |
| Bildens roll i Livsvärlden | 11 |
| Det betecknande och det betecknade i bildspråk | 12 |
| Bildspråk som handling, intuition och metakunskap | 13 |
| Ett pedagogiskt bildsemiotiskt fält | 13 |
| Semiotisk mediering | 14 |
| Bildens artikulations- och tolkningsnivåer | 15 |
| Bild i handling ..art ef act | 17 |
| Bild och språkutveckling | 19 |
| Förteoretisk användning av bildspråk kopplad till redan etablerad | 19 |
| Dokumentation i boken JAG SJÄLV | 21 |
| Handledning av bildens språkliga funktioner | 22 |
| Metakognition och zonen för proximal utveckling | 23 |
| Individens behov av att sätta spår | 24 |
| Litteratur | 26 |

Inledning

Att skriva om bild och pedagogik, d vs om uppfostran, undervisning och utbildning med särskild hänsyn till bildens behandling inom dessa verksamheter, låter sig inte lätt göras. Det är en intressant sysselsättning och min förhoppning är att läsaren instämmer. Det kan dock innebära en del nya begrepp, väl valda med tanke på att artikeln behandlar en bildlärande diskurs.

Bakgrund – kolonisering av barns fantasi

Anledningarna till att bildens roll som språkredskap ska uppmärksammas mer är mångfaldiga. Bildens roll behöver relateras till nya samhällliga, sociala och kulturella villkor som inte minst utbildning, undervisning och fostran påverkas av.

Bildspråk har att göra med språkutveckling. Genom språket skapar individen kunskap i sociala relationer. I undervisningssammanhang är det därför av vikt att rätt sorts pedagogik används för att den lärande ska utvecklas mot att bli självstyrd.

Med en förmedlande pedagogik blir relationen mellan pedagog och den lärande inte symmetrisk, men med en pedagogik som möjliggör att den lärande är medskapande utvecklas en symmetrisk relation och den lärande kan ge sitt bidrag till ett gemensamt kunskapande.

Bildspråk handlar om kunskap om världen och människorna och sist men inte minst om bildskaparen själv. I ett samhälle som vårt där individen lätt blir osynlig och alienerad, är det av vikt att lyfta fram bildens medierande resurser, som ett komplement till andra språkliga yttringar. Elliot W. Eisners ord ”Tanken att konst kan förmedla kunskap är en idé vars tid ännu inte har kommit.” (Eisner 1988) belyser den oförståelse för den egengjorda bildens kraft som kunskapsverktyg som ligger i tiden.

Det är pedagogiskt att visa barn respekt genom att ta hand om barnens bilder och sätta upp dem. Men vi sätter inte upp våra egna bilder. Här saknas vuxna förebilder. På så vis lär barnen sig att bildskapande är en ”barnslig” företeelse. Sådant gör inte vuxna utan egenproducerade bilder hör barnvärlden till (Aronsson 1984). Det tar tid att lära sig förstå bildkoder och fantasin behöver få ett dagligt och naturligt utrymme. Bildutveckling har kopplingar till annan språkutveckling och barns bilder förändras i takt med att det verbala språket gör

det. En bildspråklig kompetens växer ur en tillvänjning och inskolning av hur bilder fungerar språkligt (a a).

Koloniseringen innebär att barn lär sig att vuxna inte gör bilder, därför är det inte meningsfullt för barn heller att arbeta med sina bilder (a a). Det är ingenting som barnet anser att det kommer att få användning av i framtiden. Eftersom vuxna inte gör bilder utan använder det verbala språket, plus att medias välgjorda bilder sköljer över oss innebär detta att den egengjorda bildens status är av underordnad betydelse jämfört med det verbala och massmediala.

Inte bara det specifika innehållet i små barns bilder är intressant utan hela bildkompositionen är ofta utförd med en åskådlig konkret stil som kan upplevas konstnärligt intressant. I brist på tid och uppmärksamhet i form av handledning tar viljan att arbeta realistiskt över och till sist tappar barnet lusten eftersom det finns bättre bilder att titta på än de själva kan göra (Ahlner Malmström 1998).

Den mediala bilden koloniserar våra egengjorda bilder som i jämförelse förefaller tafatta. Det måste till en synvända och en emancipatorisk pedagogik. Det innebär att pedagoger ska verka för att ge den svaga makt och identitet genom att erbjuda meningsfulla aktiviteter, god handledning samt utveckla verksamhetens språkliga kvalitet. Det ska innebära att verksamheten genomsyras av en bredare språklig plattform och ett vidgat synsätt på språkbegreppet.

Språksyn och diskurs

Det finns tre språksyner som kan benämnas *segregerad*, *utvidgad* eller *integrativ* och som genererar olika diskurser som innebär att den egengjorda bilden blir *osynlig*, *synlig men oviktig* respektive *synlig och använd* (Ahlner Malmström 1998).

Samhället genomsyras av en segregerad språksyn och med den följer att individen måste acceptera att översköljas av medias bilder vilket bidrar till att individens egna gjorda bilder känns mindre slagfärdiga. Dessutom måste hon vara duktig verbalt, så att hon kan kommunicera bra den vägen. I undervisningssammanhang är vi alla lika inför det verbala språket. Därmed får det verbala språket stort utrymme medan den egengjorda bilden förblir osynlig.

I samhället finns även en vedertagen utvidgad språksyn som utgår från individen, när vi talar om kunskaper, känslor och kommunikation i bildspråk. Vissa individers bilder blir därmed synliga. De elevers bilder som har lättare än andra att uttrycka sig bildskapande. Det finns en allmän uppfattning i samhället att en bildskapande förmåga är medfödd. Det är just denna vedertagna syn som måste förändras och jämföras med att det inte är lika vedertaget att prata om

medfödd begåvning när det gäller det skrivna språket. I undervisningssammanhang är vi inte lika inför det icke verbala bildspråket. Därmed får bildspråket allmänt sett litet utrymme i pedagogiska verksamheter.

Med den tredje vägens emancipatoriska syn följer en bilddidaktisk integration. Individen får utrymme med sina bilder. Det är av vikt att i verksamheten lyfta fram kommunikation och samförstånd i användningen av bilder och göra kopplingar mellan bildspråk och verbalt språk, samt mellan olika typer av bilder; barn-, vuxen-, konstnärs-, och massmediabilder. I undervisningssammanhang kommunicerar och skapar eleven kunskap med bild som medel i symmetriska relationer. Hon är medskapande av kulturell gemenskap. Hennes bilder får gehör och hon kan känna en stärkt identitet. Bildspråket ges stort utrymme (a a).

Syfte

Syftet är att närma mig bilden inom pedagogiken utifrån ett fenomenologiskt och semiotiskt perspektiv och lyfta fram kommunikation av erfarenheter i vardagen, med bild som medel. Avsikten är att tänka kring individens lärande, med bild som redskap. Jag kommer att fokusera på kommunikatorns tolkning av kultur och bildhandling samt tolkning av bildhandling. Jag förhåller mig till begreppskvartetten *individen – bilden - omvärlden och åskådaren*, mellan en individs relation till ett lärandeobjekts *vad*, meningsskapande, samt vid variationer i *hur* lärande om detta kan uttryckas i bild, analyseras och tolkas d v s diskursens logik.

Individuation och identitet

Carl Gustav Jungs teori om människans *individuation* bygger på att det finns en förbindelse mellan ett hos människan medvetet *jag* och ett omedvetet *själv* (Stevens 1992). I sökandet efter en identitet strävar hon efter att förstå självet, det ännu ej medvetna. Individens identitetsutveckling eller individuation (Jung 1993) ska förstås som en differentierings- och utvecklingsprocess av personligheten. Den förutsätter anpassning till de kollektiva normer som är nödvändiga för att leva i en kultur (a a s 156 ff). Men drivkraften bakom människans personlighetsutveckling är att hon drivs av att förstå sig själv bortom det medvetna jaget i sökandet efter självet som omfattar både den medvetna och omedvetna delen av psyket (Jung 1994). Människan söker harmoni och inre jämvikt. En strävan efter syntes mellan det medvetna och omedvetna, då det medvetna och omedvetna inom en människa lär känna varandra (Ståhle 1996). En strävan efter helhet och mening driver individuationsprocessen. I denna förståelseprocess är egengjorda bilder betydelsebärande.

Betydelsebärande tecken och symboler betraktas av Vygotsky som de mest väsentliga av alla kulturprodukter och kulturbärare (Bråten 1996).

Tecken och symboler är å ena sidan något överindividuellt, som tillhör den kulturella världen utanför den enskilda individen som en *social realitet och inriktning*. Å andra sidan kommer tecken och symboler genom utvecklingen att också existera i den enskilde individens medvetande. Språk men även andra tecken och symbolsystem (konst) är viktiga för bildandet av högre psykologiska processer. Allmänt kan sägas att tecken och symboler successivt inarbetas i individens psykologiska processer och lyfter dem till ett högre plan, för de är invävda i den sociala interaktionen som individen deltar i som också har en bestämd historisk förankring (a a).

Högre psykologiska processer bildas med hjälp av den kultur som utvecklas genom historien och kommer till uttryck via en rad tecken- och symbolsystem av varierande komplexitet. Dessa tecken- och symbolsystem överförs till individens medvetande och blir till vad han kallar psykologiska tankeredskap, eftersom de genomsyrar samspelet mellan individen och dess sociala sammanhang.

Så är de sociala samspel som i början understöder barnets högre psykologiska processer starkt semiotiskt laddade, bland annat av det skälet att det rör sig om språkliga samspel. Ordet semiotik går tillbaka på det grekiska ordet för tecken = *semaion*. Social och semiotisk mediering bör uppfattas som integrerade aspekter vid bildandet av högre psykologiska processer.

Internalisering respektive externalisering

Individen är i sig internaliserad kultur. Individen rekonstruerar kulturen genom en medierad aktivitet, genom att skapa artefakter. I en artefakt, en bild utgör medieringen behandlingen av materialet och utformningen av bildrummet i relation till ett innehåll d v s individens meningsskapande så som detta kan tolkas.

Omvärldens kulturella och allmänna teckensystem påverkar barnets tankeinhåll. Kulturen påverkar individen. Samtidigt har barnets intellektuella tänkande en bibehållande social funktion. Barnet påverkar kulturen t ex genom att vuxna får ökad insikt om barns kunskapande arbete i bild.

I bilders förvandling och förmedling av betydelse, sker barnets *transformation*, in i kulturen. Barnet som gör bilden gör en tolkning. Transformationen mellan internaliserade vanor och språkuttryck till representerade och externaliserade (egentolkade- att ge något en begriplig form) vanor och språkuttryck, är relaterade till den sociala världen, till normer, värderingar och språk (Jarvis 1992 s 24).

Barnens bilder om något uppmärksammat objekt blir möjliga med hjälp av "lånad" erfarenhet och vidgar på så vis barnens erfarenheter. Vygotsky uttrycker sig om detta, när han poängterar att bilder barnen gör inte nödvändigtvis enbart har en personlig, emotiv funktion, utan bilder förmedlar det barn externaliserat kulturellt.

"Art is the social within us, and even if its action is performed by a single individual, it does not mean that its essence is individual." (Vygotsky 1924/1971 s 249)

Vygotsky fördjupar sig dock inte i hur betydelser uppstår i de artefakter som individen skapar genom mediering och detta kritiserar han för. Wertsch (1985) kritiserar Vygotsky för att han inte studerat tankeinhåll som transformerats.

"His studies really focused on how the child masters sociocultural modes of mediation and said nothing about the elementary mental functions that are transformed" (a s 8)

Individens tankeinhåll kan sökas utanför individen i konventioner (Wertsch 1991), kunskap som Wertsch (1993 s 10) efterlyser. Då måste man undersöka själva artefaktens förmedling av betydelse, vilket bildtolkande och utforskande av bildspråkets språkliga funktioner handlar om.

Intersubjektiviteten finns i bilden, som aspekter av tanken. Samtal om bilder visar att de har kulturella kommunikativa betydelser. De rör normer och värderingar eller har med materialet att göra eller är mer unikt kopplade till individens inre.

Kommunikativt förhållningssätt till barns bilder

Den pedagogiska forskningen har i industrialiseringens vagga, genomgått en utveckling med slagsida åt det naturvetenskapligt psykologiska och senare ett sociokulturellt forskningsintresse och paradig.

Det finns andra vetenskaper som sysslar med bildförståelse. Konstvetenskapen är en och semiotiken, vetenskapen om hur betydelser uppstår, en annan. Ett konstvetenskapligt förhållningssätt är inriktad på *sändaren*, på konstnärens förmåga att med konstverkets form, förmedla en inre och djupare betydelse. Ett semiotiskt förhållningssätt å andra sidan betonar *mottagarens upplevelser* och *bilden som bruk i en viss situation*. Av den allmänna semiotiken utgör bildsemiotiken en del.

Ett *kommunikativt förhållningssätt* tar hänsyn till de anspråk en kommunikation präglas av. Kommunikativt handlande implicerar att de inblandade inte är inriktade på att nå egna mål, utan att de vill uppnå *inbördes förståelse* (Habermas 1990). En slutsats av detta är att en kommunikation i bild sker med egengjorda bilder (eller egenvalda bilder) *för samtal*. I en egengjord bild som

används i undervisningspraxis bör tyngdpunkten vara att uppnå samförstånd angående bildens *sakliga* och *normativa* samt *unika* och *estetiska funktion* (koder och betydelse). Allt för att nå en god utveckling av barnets totala språkliga förmåga, *kommunikativa kompetens*.

| | | |
|---|--|---|
| <i>Förhållningssätt och tyngdpunkt på:</i> | | |
| <i>sändaren</i> djupare betydelse | <i>mottagaren</i> denotativ och konnotativ betydelse | <i>samförstånd,</i> <i>mellan</i> kommunikator och respondent om att <i>nå inbördes förståelse</i> |
| <i>konstvetenskaplig</i> | <i>semiotisk</i> | <i>kommunikativ</i> |

Med verbalt språk kan det vara lättare än när kommunikation sker med bildspråk, eftersom tolkningsmomentet är svårare, mer tidskrävande och ställer krav på en annan typ av hermeneutiska färdigheter (Bernstein 1991 s 252). En tolkning kräver att den som tolkar förstår de skäl som ligger bakom deltagarnas ståndpunkter för att kunna försvara kommunikationens giltighet (a a s 247). Det innebär att mottagaren och respondenten, som ofta är handledaren ska förstå temat i bilden och den kontext bilden är producerad i. Upplevs något oklart eller svårbegripligt ska förklaringen sökas i den mest rimliga tolkningen.

Bildens roll i Livsvärlden

Livsvärlden är ett begrepp som kan stå för begreppsparet upplevd verklighet. Livsvärldsbegreppet härstammar från Edmund Husserl (1989) och ska beteckna den verklighet individen tar för given. Hon kan inte skilja på livsvärlden och verkligheten eller kulturen. Livsvärlden är det varseblivna. Individen ser. Hon gör och tänker därefter.

Från tanke

till att tala ...

VERKLIGHET

till att rita talet....

till att tala ritet

LIVSVÄRLD

till att skriva ritet

och ...tänka nytt

Vad är då bildens roll i livsvärlden? Varför är den frågan viktig att ställa? Därför att bilden har kommit att bli ett mycket viktigt medierande verktyg med ett djupgående inflytande på människor i vårt samhälle.

Definitionen medierande innebär att verktyget, bilden, en artefakt i den sociokulturella begreppsapparaten, betecknar något och är uttryck för en handling (konst - art i handling - act) vars *avsikt* är tolkningsbar. I den här artikeln ses den *egengjorda bilden* som ett språkverktyg att förmedla sin personliga omvärldsuppfattning med i vardagen.

Forskningen visar att det görs mycket bilder men det talas lite om dem (Marner 1997) och det visar sig att det saknas strategier hos lärare för att se, läsa och tillvarata bildens språk (Jonsson 2001). Många barn lägger ner oerhört mycket tid och intresse på sina bilder men vuxnas nonchalans ger otydliga signaler om bilden som språkhandling (a a). Problematisering och reflektion i samtal bör vara lika centrala inslag som skapandet i sig.

Ofta hörs pedagoger beklaga sig över att de inte är bra nog på att hjälpa sina elever i deras språkliga utveckling när det gäller att ta tillvara bildspråk och hitta utvecklingsmöjligheter. De ser det därför som angeläget att ge bilden mer tid, bildämnet bättre status och i detta arbete ligger att kunna föra ett samtal om och tillsammans tolka barns bilder som de gör i vardagen, i skolarbetet. Vanliga upplevda problemställningar kan belysa svårigheterna:

Hur engagerar jag eleverna, för att få elever att stanna upp inför bilder, ge bilden tid för användning? Allt ska gå så fort.

Hur får man eleverna att tycka om det de själva har presterat?

Hur tolkar jag elevernas bilder?

Hur använder jag bild mer än på bildlektionerna?

Dessa frågor berörs i den texten behandlar, även om de inte besvaras explicit.

Det betecknande och det betecknade i bildspråk

En bild säger mer än tusen ord. Med detta ordspråk menas att en bild betecknar ett innehåll som kan beskrivas med ord. Det *betecknade* kan sökas i samtalet om bilden, med den som skapat den. I undervisande sammanhang finns bildskaparen närvarande, en elev i gruppen och det går att nå bildens budskap och innehåll på ett sätt som inte lika lätt låter sig göras med konstbilden t ex. Det *betecknande* är ett begrepp för bildens uttryck och avser bildelementen. Denotation betyder beteckna och kommer av latin ”denotare”. Bildens konnotation avser kulturella

associationer till bilden och kommer av latin "cum" = med samt "notare" = beteckna. Man brukar tala om bildens medbetydelser. Kulturella tecken förhåller vi oss till. Vi lever i en teckenvärld och bilden kan ses som ett tecken och avser teckenrelationen uttryck/innehåll Cornell m f 1 (1999).

Bildspråk som handling, intuition och metakunskap.

Språkhandlingar utgör de främsta redskap med vilka individen kan nå självmedvetenhet och intentionen med en uttryckt *språkhandling* är att minska glappet mellan omedveten och medveten handling (Peirce 1990). Bildspråket har med tänkande att göra och processen inom barnet, individen handlar om att klargöra för sig själv hur världen är ordnad. I detta tankearbete får hon kontakt med det som hon först är okunnig om och kommer fram till preliminära svar om detta.

Peirce talar om abduktivt tänkande, vilket innebär att människan orienterar sig i livet med hjälp av intuition. Abduktion beskrivs som en kvalitativ slutledningsförmåga som styrs av intuition (a a), ett gissningsförfarande där de olika stegen fram till insikt inte är logiska. Det barnet kanske först bara *anar något om* kan det med hjälp av sin bildspråkshandling få en närmare *relation till* och *nya insikter*. Tanken förlöper i bildspråket. Intuitionen har en viktig roll i arbetsprocessen och har en framtidsorienterande funktion (Ahlner Malmström 1998, Malmström 2001).

Tänkandet och intuitionen rör bildens innehåll och referens å ena sidan och det språkliga uttrycket å den andra. Tanken handlar **om** språket. Den betecknade, omvärldsuppfattningen och den ökade medvetenheten om hur bildens uttryck betecknar, handlar om *metakunskap*. Vad är det i bildens olika delar, i linjerna, färgerna och i kontrasterna som gör att den kan förstås på olika sätt? Nu några fler användbara begrepp för bildförståelsens praktik.

Ett pedagogiskt bildsemiotiskt fält

Peirce riktar uppmärksamheten mot kulturens "*teckenfält*" som omger människan och påverkar henne. Habermas, som tagit intryck av Peirce är i pedagogisk anda, med kommunikationsteorin, mer inriktad på *förändring* med avseende på såväl människans *livsvärld* som samhället som *system*. Han syftar till emancipation. I individuationen lägger han en betydelse av ett växande oberoende i förhållande till sociala system. Vygotsky och Jungs teorier har tillfört bidrag och förståelse för *människans inter- och intrapsykiska språk* samt *expressiva och andliga strävanden* (Ahlner Malmström 1998).

Röd färg väcker allmänt idéer och känslor som har karaktär av revolution, kaos och kärlek. Människor använder den olika, på ett personligt individuellt sätt. Samtidigt är färgen ett konventionellt kulturellt tecken för förbjudet och stopp.

Färgen kan användas som kontrast och komplementfärg. Funktionen kan då bli att den förändrar och förstärker en bilds budskap (Sonesson 1992).

Olika undersökningar ska kunna bedrivas för att komplettera varandra och klarlägga ett pedagogsemiotiskt fält. Att förändra skolan t e x, kan innebära att explicit utveckla och bredda dess *språkliga verksamhet*.

Habermas förhållningssätt till vetenskapen förändrades över tid mellan två kunskapsteoretiska traditioner, dels en kritisk som ska leda till emancipation dels den kommunikativt handlande rationaliteten. Dessa traditioner vars skaparkraft och inflytande härstammar från olika tider i Habermas liv, ska ses integrerade med varandra. En framtidshorisont kan inte leda till emancipation om den inte utvecklar en kommunikativ rationalitet; dvs om den inte hela tiden förändrar en strategisk rationalitet, som präglar kommunikationen i systemvärlden, till förmån för en kommunikativ rationalitet som präglar kommunikationen i livsvärlden. Med det menar jag att attityder måste förändras.

Syftet med Habermas tankegångar måste vara att den kolonisering av barnens fantasi i livsvärlden, som sker i kulturen ska förändras och bli så svag som möjligt och som bäst upphöra. Denna uppfattning bottnar i kunskaper förmedlade av många forskare (Peirce 1990, Sjölin 1993, Sonesson 1992, Säljö 1992 a, 1992 b, Fritzell 1996 mfl). Bildens utrymme i förskola och skola kan med detta perspektiv ses som ett föränderligt språkligt fenomen. En ökad förmåga att förstå och uttrycka uppfattningar av omvärlden, att kommunicera detta med bild, är en fråga om språkutveckling. Bildspråket påverkar talspråket i takt med växande bildkunnighet och kompetens. När elever ges möjlighet att lära om bildgrammatik påverkas inte bara bildspråket utan också talet. Men talet påverkar i sin tur bildspråket, förser det med nya färger och linjer, övas ett oavlåtligt tryck på vad som kan anses rimligt och riktigt att uttrycka. För att kunna identifiera den bildspråkliga kompetensen måste man uppfatta och erkänna ett bildbeteende och bedöma det utifrån vissa kriterier som man ställer upp. Genom att identifiera olika kriterier på bildspråk i skilda sociala sammanhang får man också underlag för att undervisa, uppfostra och utbilda om dessa ting.

Semiotisk mediering

Semiotisk mediering innebär att ett budskap förmedlas med språket, en språkhandling, uttryckt med hjälp av ett redskap, en artefakt t e x en bild eller en text. Semiotik, av grek ”semaion”, tecken, är den vetenskap som tyder tecken och i den meningen är bilden ett medierande tecken med uttryck och innehåll (Sonesson 1997)

Genom bildspråket synliggör bildskaparen sin *omvärldsuppfattning*. Med hjälp av bildspråk transformeras barnet in i kulturen. Lev Vygotskys språkteori

bygger på att språk utvecklas *interpsykiskt* via sociala medierade relationer och genomgår en metamorfos och *transformeras* till ett individuellt *intrapsykiskt* språk med hjälp av god handledning, som en social samvaro kan erbjuda (Wertsch 1979).

I sina sista arbeten hävdade Peirce att medieringen skulle vara semiotikens ämne. Om hur människan i bilder kan associera det varseblivna till en helhetsupplevelse, på grundval av den bakgrundskunskap hon har med sig i bildseendet (Sonesson 1997).

Semiotiken talar om konventionella tecken som är skapade efter en viss överenskommelse, en konvention som t ex det skrivna språket. Bildsemiotik utgår från bildspråkliga teckens egenskaper och olika bilders språkliga funktioner. Många forskare hävdar att det finns en poäng med att relatera till det skrivna språket för att bättre förstå bildspråk. Även bildspråk har konventionella drag. Det förra är dock linjärt och det senare mer mångdimensionellt (Sonesson 1992, Sjölin 1993).

Bildens artikulations- och tolkningsnivåer

En typ av bildkoder har med material och bildens *ytskikt* att göra, andra är *föreställande*. En bild, vilken som helst, är med linjer och färger komponerade på ett *visst* sätt.

Betydelse är något man kan tolka. Koder artikuleras med hjälp av de tecknade och målade delementen i bilden som tolkas till betydelser i olika delar av bilden och till en sammanfattande helbetydelse. Därmed har det skett en betydelsebildning, uttrycket har förenats med ett innehåll. Den tolkade helbetydelsen av uttrycket innebär detsamma som en innebörd av innehållet. Bildens *uttryck* är det som syns och som man har att utgå från vid tolkning. Det är bildens syntax. Bildens *innehåll* är bildens mål eller det budskap vi kommer fram till vid tolkningen av semantiken.

I semiotisk litteratur används begreppet *grunden* för att benämna hur en individ i text presenterar och representerar sin idé, om det hon skriver eller ritar och anger relevanta drag i en människas tolkning av ett objekt (CP 2.228, Johansen/Larsen 1994, Parmentier 1985, Peirce 1990, Houser/ Kloesel 1992, Gorlée 1994). Det handlar om språkanvändning (Gorlée 1994 s 101). Grunden är relaterad till den kontext som en bild är gjord i (a a s 13). En bild är mångtydig och kan förstås på olika valideringsnivåer. Den är ett *tecken* med *ikoniska*, *indexikala* och *symboliska* egenskaper. Ikoniskt *liknar* bidelement verkligheten, genom att ritade attribut ser ut, så gott det går, som i verkligheten. De liknar sin förebild och kan benämnas som ikoniska tecken. Den *sociala gemenskapen* avspeglar sig i bildens element indexikalt. Den visar på sociala relationer eller andra

normativa spår av verkligheten. Linjer och färger kan tolkas som indexikala samband. En människa kan vara vilken människa som helst, men med en pekpinne i handen tolkas människan till ”pedagog”. Pekpinnen är index och markör samt det *dominerande* delementet som förvandlar bilden till betydelse. Sjölin (1993) talar om en särskild tolkningsnivå, *den verbala*, när en text eller bildens titel är inskriven i bilden. En byggnad på en bild kan i detta sammanhang förvandlas till ett index för skola och symboliskt till individuellt knutna ”spår”. Barnet har te x skrivit ”stängt” på en skylt som hänger på dörren in i byggnaden och avser med det att inte behöva gå in i byggnaden ”skolvärlden” för att det, mot bakgrund av sin erfarenhet, inte vill.

Bilder kan tolkas på tre valideringsnivåer och på varje nivå bör uppmärksamhetsskiftet ske mellan *vad* som syns, *hur* det ser ut och vilken *betydelse* eller avsikt som kan tolkas.

- ”Ikonisk nivå: Bilden tolkas utifrån om den är förebildstrogen, ”lik” sitt objekt.
- Indexikalisk nivå: Bilden utpekar något utan att detta behöver utsägas i ”bildlighet”. En hund kan ha överdrivet stora tänder som indikerar ”farlighet”. Tanderna utgör alltså en markör för något.
- Symbolisk nivå. Ett tecken står för något annat genom en konventionaliserad och ibland godtycklig koppling. Ett hjärta utmärker exempelvis kärlek.”
(Aronsson 1997 s 99)

Det är dock viktigt att tillägga att den symboliska tolkningsnivån resulterar i en tolkning av det symboliska tecknet som innebär en tolkning av *intentionalitet*.

Bild 1. Ett svar på frågeställningen: ”Nästa höst ska Du börja skolan. Vad tänker Du på när Du hör det? Rita och berätta med en bild!”

Man har alltid målet med bilden i åtanke när betydelsen av bildspråket ska tolkas. I en tolkning och utsaga **om** bildspråket bör ingå en *estetisk* bedömning.

Att förhålla sig till bildens uttryck innebär att säga något om och förhålla sig till hur materialet är använt, utnyttjat. Hanteringen av pennan. Vad det har givit för resultat. Pojken har täckt ytor med blyerts. Det gör ett kraftfullt intryck och får betydelse som komplement till den fria vita ytan till höger. Det innebär också att förhålla sig till hur människorna är framställda, tecknade. Vilka knep som pojken använt sig av för att uttrycka människornas uttryckta känslor. Och jag kan förhålla mig till vissa linjeval och koppla dem till denna unika person. Han har t e x framställt framför/bakom.

Att förhålla sig till bildens innehåll innebär att med erfarenhet av den kontext bilden är gjord i, förhålla sig till pojkens referens och nå samförstånd. Det innebär att vara förtrogen med den bakomliggande kontexten. Pojken har en unik relation till just den bilden han har valt att göra, av alla tänkbara bilder han hade kunnat göra. Om detta kan han uttrycka sig även verbalt: ”Man sitter två i samma bänk. Jag tänker på vilken fröken jag ska ha.” Den ena pojken på bilden ser nöjd ut. Den vänstra just frågande. Den fria vita ytan till höger kan symboliskt vara markör för de erfarenheter som väntar pojken i framtiden, men som han ännu inte har.

Bilden är ett personligt uttryck och att göra en *estetisk bedömning av helheten* innebär att handledaren inleder en dialog och lyfter fram det goda; pekar ut hos föremålen antingen en uppenbar ordning och balans mellan elementen hos företeelsen eller något omedelbart fascinerande i färgen, formen eller ljuden (Sörbom 1999). I bild, 1 innebär en estetisk bedömning av helheten, att lyfta fram något om det uttrycksfulla i pennstrecken, det markerade förhållandet framför/bakom, obalansen och det myckna vita på pappret som kontrast och eventuell markör för förväntade erfarenheter.

Bild i handling....art ef act

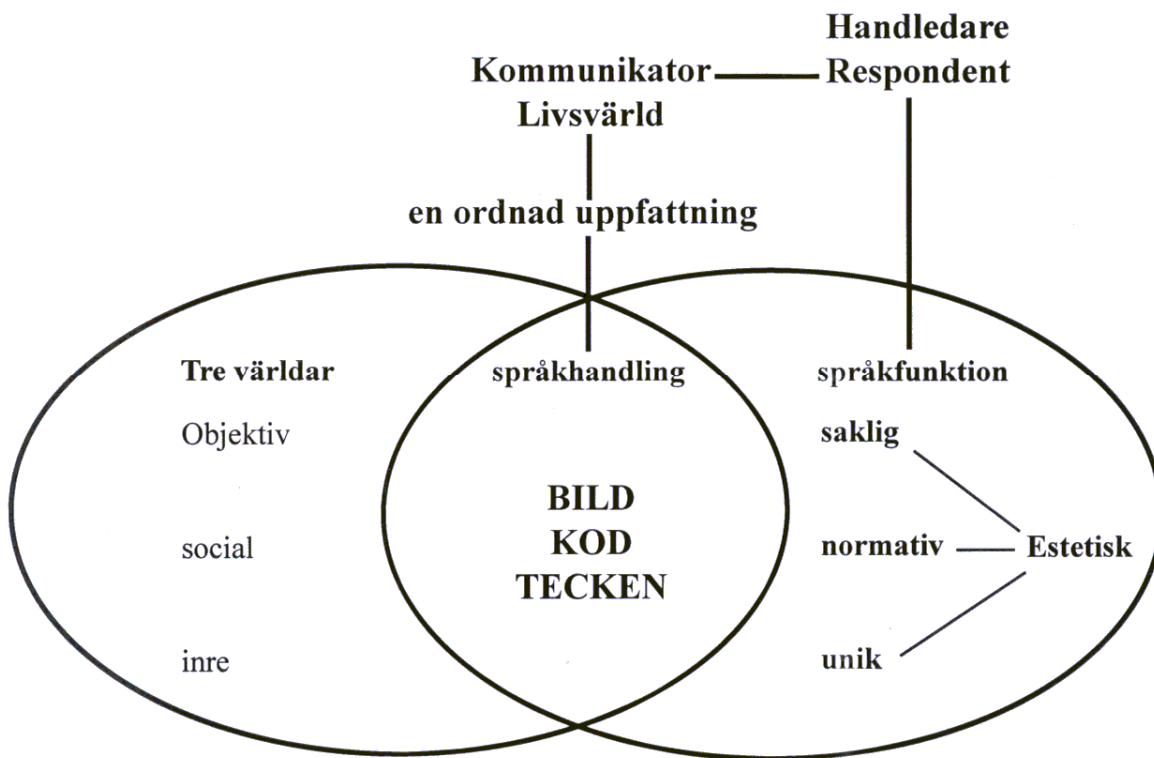
Begreppet *bildhandling* innebär att bakom ett genomförande av en bild ligger en avsiktlig handling vars betydelse är tolkningsbar. Bildens *kod* avser kulturella regler som gör att respondenten kan koppla mellan bildens uttryck till ett innehåll.

Kommunikatorns *transformation* avser kommunikatorns förändrings- och delaktighetsprocess in i kulturen. *Livsvärld* är den värld kommunikatorn tar för given, upplever som lika naturlig som språk och utgör grundläggande förväntningsstrukturer.

Habermas menar att människan förhåller sig till *tre olika världar*, även om dessa världar ständigt sammanförs i vardagslivet (Habermas 1990, Månsson 1995).

Tre världar avser att kommunikatorn förhåller sig till en objektiv, en social och en inre känslomässig värld. Genomgående måste man skifta uppmärksamheten

mellan bildens uttryck, innehåll och ta ställning för en synvinkel från vilket uttryck och innehåll förenas, dess tillämpning, betydelse.



Vilken kod är dominant i bilden? Jacobsson (1974 s 120) använder begreppet *dominant* som betecknar den komponent som bestämmer ett individuellt verks karaktär av redskap och transformerar individen till delaktighet. D vs det är möjligt att koppla bildinnehållet eller det bildspråkliga uttrycket till redan befintlig kulturell upplevd verklighet. Ett exempel kan belysa detta: Ett bord i en bild kan förstås som vilket bord som helst tills man tolkar en lutande linje som bänkklock, eftersom kontexten är skolan. Man kan skilja på svaga eller starka koder. De senare möjliggör entydiga meddelanden som bör tolkas på ett sätt.

Bild 2. Exempel på stark och svag kod. Den svaga koden som naturligt kan tolkas "lärare utan huvud" är med hjälp av barnets verbala utsaga "frökens bord".

Indexikala tecken står för betecknade relationer som t ex rök är index för eld och fotspår i sanden för en människas framfart. Betydelsen av det indexikala tecknet har i den semiotiska litteraturen vidgats att omfatta även sociala betecknade samband (Greimas 1987) och kan kopplas till individens förhållningssätt till den sociala, normativa världen.

Värdet av olika teorier är att de mer eller mindre betonar människa och kultur. En fördel med att kombinera Peirces mer allmänna teckenmodell, Habermas mer specifika teori om kommunikativt handlande, Vygotskys språkteori samt Jungs individuationsteori är att de fokuserar alla på både människan och kulturen men lägger tyngdpunkterna olika. Peirce lägger tyngdpunkten på *mediering*, Jung på *sändarens individuation*, medan Habermas och Vygotsky lägger tyngdpunkten i *kommunikationen*, i samvaron mellan kommunikator (elev) och respondent (handledare och kamrater) samt i individens *medskapande av kultur*.

Bild och språkutveckling

Att uttrycka sig behöver individen ett språk för. Och språk kan vara via handlingen, via rörelsen men det kan också vara via bilden och texten. Inom semiotiken talar man om bilden som text och i takt med tidsandan har skolverket skrivit fram och vidgat textbegreppet (Alexandersson 2000). Barns bilder handlar om språkutveckling och därmed är det lika viktigt att vårda dessa som att vårda barns joller och kräver ett engagerat möte och intresse från betraktaren av bilden.

Det finns i ett humanistiskt samhälle behov av, att återerövra demokratitankens ursprung om jämlikhet och medbestämmande. I detta arbete har individens *i vid bemärkelse språkliga utveckling* betydelse. Språk är makt. Med en vidgad syn på språk vilar barns skrivande i grunden på barns bildberättande. De kan göra en bild i stället för att skriva, eller komplettera skrivandet med att göra egna bilder/bildberättelser (Jonsson 2001).

Enligt Vygotsky (1935/1978) kan barns tidiga teckningar liknas vid verbala begrepp i det att barnen kommunicerar de väsentliga dragen av en föreställning om ett objekt. Att uttalat uppmärksamma barnen på möjligheten att välja bildens uttryck komplementärt till det talade och skrivna kan befrukta bildspråket, men även det skrivna språket. Man ska se det som att genom att *integrera barns verbala språk och eget bildspråk ges* näring till barnens förmåga att uppfatta nya vägar till **både** det skrivna språket **och** bildspråket.

Förteoretisk språkanvändning kopplad till redan etablerad

Barnet internaliserar kulturens bildspråk och genom sina externaliserade språkhandlingar synliggör barnet inte bara sin syn på världen utan även sitt sätt att använda redskapet och uttrycka bildspråk.

Alla vet att gult, orange och rött väcker tankar på glädje. Bilden talar till dig direkt. Därför finns det även bilder som är skadliga, som förstör och påverkar i farligt syfte. För att bli bra på att hantera andras och egna bilders inre liv, är vägen dit att utveckla den *förteoretiska och omedvetna språkanvändningen*. Habermas (1990) talar om att vi har en förmåga att använda språket utan att explicit förstå dess överföringsregler eller grammatik.

Särskilt barn har en god förmåga att använda språket pragmatiskt och intuitivt. I Piagets teori om barns inlärning och utveckling benämns en utvecklingsfas mellan 4 och 7 år som den intuitiva fasen och övergår i en symbolisk. Denna övergång hänger sannolikt samman med att barn när de börjar skolan tvingas att tänka logiskt diskursivt i samband med att de ska lära sig det skrivna språket. Bildspråket kommer därmed i skymundan och undersökningar visar att bildskapandet avtar i och med inträdet i skolan och bildens pedagogik har fått stå tillbaka för det skrivna språkets pedagogik (jfr Nordström 1989, Wetterholm 1991, Thomaeus 1977, 1980 Sandberg 1978 mfl).

| | | |
|-------------------|---|-----------------------|
| | BILDPEDAGOGISK | |
| LIVSVÄRLD | SAMVARO | SAMHÄLLSSYSTEM |
| utvidgad språksyn | integrativ bildsyn | segregerad språksyn |
| | individuation | |
| TOLKA | kommunikativ kompetens | |
| ANALYSERA | bildspråklig medvetenhet | Förändring |
| | medvetet regelmedvetande | |
| BESKRIVA | intuitivt förteoretiskt regelmedvetande | |
| | <i>uttryck (linjer och färger) = metaspråk</i> | |
| | <i>= syntax, pragmatik och semantik</i> | |
| | <i>massmediabilder, barnbilder konstbilder</i> | |

Fig 1 Genom att vara delaktig i en bildspråklig samvaro och verksamhet, har barnet möjlighet att "få syn på" sitt intuitiva bildspråk och bli mer och mer medveten om sitt bildspråk.Handledaren hjälper barnet att förändra sin förteoretiska kunskap till att bli mer medveten kunskap och en metakognitiv förmåga kan utvecklas. Barnets bildspråkliga medvetenhet hjälper det att nå en utvecklande bildkommunikativ kompetens till fromma för individuationen.

Genom att stödja barnets intuitiva språkanvändning i tal men i detta fall i bild ger handledaren eleven förutsättningar att bli bildspråkligt mer medveten och öka sin kommunikativa kompetens som har betydelse för barnets individuation.

När det gäller barn eller människor i allmänhet, som har en begränsad förmåga att uttrycka sig verbalt, är just bilden ett lustfyllt och utmärkt redskap att förmedla sitt personliga urval av verkligheten med. Bild föder många tankar. Först har människan många tankar som hon inte kan göra ord av och då gör hon en bild om hon är en människa som kan uttrycka sig i bild. Hon gör en bild i stället. När hon har gjort den bilden, kommunikationen, och tittat på den kan hon gå vidare. Bilden blir viktig i individens förståelseprocess i sökandet efter en identitet, i medskapande av kultur.

Det betyder att även en uttrycksmässigt anspråkslös bild kan stödja elevens individuation och förtjäna en god bedömning utifrån en kommunikativ avsikt. En sådan bild kan vara utgångspunkt för varierande ”bilduttryck” på samma tema och en estetisk diskussion kan spira. Pedagogiska samtal inom ramen för verksamhetens praktik och barns spontana och intuitiva bildskapande och kompetens, kan utveckla en mer *medveten bildspråklig allmänkompetens*.

Dokumentation i boken JAG SJÄLV

Skriftspråkets utveckling vilar på bildspråkets utveckling som i sin tur vilar på talspråkets utveckling som i sin tur vila på gesternas utveckling (Vygotsky 1935/1978).

Den egengjorda bilden föder många tankar. Först har människan många tankar som hon inte kan göra ord av och då gör hon en bild om hon är en människa som kan uttrycka sig i bild. Hon gör en bild i stället. När hon har gjort den bilden, kommunikationen, och tittat på den, samtalat om den, kan hon gå vidare. I detta uttryckande får hon stöd i skolan av pedagoger, handledare, genom samtal och tolkande reflekterande.

Inspirerad av Freinéts arbete med *Fri text* (Schneuwly 1990) och min egen långa bildpedagogiska erfarenhet från b la förskolan, kan en idé med *Fri bild* och dokumentation i *Boken JAG SJÄLV* utveckla en verksamhets bildspråklighet. Filmen *Bildbarnen* (Wedin 1992) skildrar en typ av bilddokumentation i egengjord bok från beskriven verksamhet i Ahlner Malmström (1991) *Är barns bilder språk?*

”Fri bild” innebär att varje barn har möjlighet att rita, måla om vad det vill och när det vill göra så, när det känner för att rita/måla/ d v s på det sätt han eller hon väljer. För att denna speciella aktivitet ska bli effektiv måste vissa villkor vara uppfyllda:

- Bild - produktionen måste vara totalt fri; inga som helst pålagor styr denna särskilda aktivitet.
- Fri Bild måste alltid produceras för andra, för lärare och kamrater som deltar i klassens sociala liv. Det kommunikativa målet måste vara närvarande.
- Konkret bör det innebära att Bilden ”läses” och diskuteras i klassen; den bör vara länken mellan skolans liv och erfarenheten av det sociala livet utanför, den bör påverka klassens liv, leda till inläring, aktiviteter och reglera det sociala samspelet.
- Bilden visas också i skolan på utställningar för att på så sätt nå en större publik (andra klasser, föräldrar närområdet..etc) och ökar på så sätt sitt kommunikativa värde. Alla bilder duger.
- Fri Bild blir föremål för reflektion, de analyseras, tolkas, kritiseras och det betydelsebärande och uttrycksfulla ”skärskådas” och associeras till i sitt sammanhang. Målet är att ”den som yttrar sig” dels ska lära sig något om sig själv i relation till andra dels om språk i vid mening d v s om bildspråkets språkliga funktioner.

Målet är att motivera eleverna att vilja uttrycka sig i bild.

Enligt Vygotsky (1930/1991) fördjupas, förstoras och belyses det emotionella livet samtidigt som språket tillägnas och människans inre värld överförs i tanken och känslan.

Utställning utvecklar barns uppfattning om bildens kommunikativa funktion. Efter utställningen bör bilderna och texterna dokumenteras i boken JAG SJÄLV. Genom att dokumentera bilder blir språket varaktigt. Barnet dokumenterar sin egen ”historia” som går att läsa av andra och av föräldrar som får en inblick i sitt barns vardagliga liv i skolan (Ahlner Malmström 1991). Barnet får syn på sig själv i relation till omvärlden och kulturen.

Handledning av bildens språkliga funktioner

Från tanke till bild och från bild till tanke. De i början trevande försöken med bildskapandet måste kompletteras. Vuxna måste skapa ett socialt utrymme i elevens omgivning, i vilket eleven uppmuntras att vilja uttrycka sig i bild och text. Slutmålet måste vara att hos barnet skapa ett behov att vilja rita/måla och att hjälpa honom eller henne att erövra medlen för att kunna använda språk i bild.

Barnet lär sig, därför att det märker att det som det forskar och undersöker är meningsfullt. Genom att följa den verkliga betydelsen av vad något står för lär sig barn, att det finns, att det finns en anledning för deras existens. Barn tillägnar

sig denna avsikt. Handledaren orienterar eleven så att integrering till en social grupp tillhörighet sker. I detta sociala sammanhang behövs detta specifika barn. Han eller hon måste känna sig behövd, känna sig till för någon/någoting.

Differentieringen av bildspråkfunktioner beroende på kommunikationssituationer och återkoppling mellan bildens olika artikulationsnivåer kräver en handledning långt bortom trail and error pedagogiken. Elevens utveckling av en bildspråklig kompetens måste ske genom en omformning och differentiering av bildspråkets tre tidigare nämnda språkliga funktioner; saklig, normativ, unik och estetisk funktion.

Metakognition och zonen för proximal utveckling

För att kunna handleda i bildspråk, måste pedagogen och handledaren vara förtrogen med redskapet, artefakten, men också barnets utvecklingspotential. Vygotsky riktar sökarljus på vad som händer mellan handledare och barn, på den tankegemenskap som gör att elevens spontana begrepp kommer i kontakt med vuxnas vetenskapliga begrepp. Det är en process från att elevens bildutförande är styrt och reglerat av handledaren (andrerulerat språk) till att bildutförandet mer är styrt av eleven själv (Wertsch 1979). Detta samspel mellan det spontana och vetenskapliga bildar den viktigaste grunden för individens utveckling av medvetenhet om och kontroll över sin kunskap = metakognition (Bråten 1996). I Vygotskys teori innebär zonen för proximal utveckling i praktiken att eleven först utför bildaktiviteter med motivation och stimulans från handledaren. Pedagogen kartlägger djupet av barnets närmaste utvecklingszon och lägger upp aktiviteterna på ett sådant sätt, att de utförs med gradvis mindre insats från den vuxne och motsvarande större insats från barnet självt. Därmed har en inre motivation bildats som gör att drivkraften att göra bilder verkligen kan realiseras i uttryck.

Metakognition styrs av individens inre motivation, av att utnyttja strategier för att lättare lära och komma ihåg. Pedagogens kunskap om elevens metakognition d vs kunskap om elevens bildspråkliga medvetenhet och uppmärksamhet på elevens förmåga att reglera sina bildhandlingar styr dialogen i handledningen enligt detta sätt att se på metakognition.

Handledarens metakognitiva kunskaper rör kunskap om eleven, om avsikten med bildens tema och om kunskap i varierande bildspråkliga strategier, material och metoder. Men också kunskap om elevens proximala utvecklingszon och därmed elevens förmåga att reglera bildhandlingen och med ett visst material och en viss estetisk förmåga realisera ett tänkt bilduttryck. Handledaren måste passa elevens tid (Malaguzzi 1988, personlig kommunikation).

Individens behov av att sätta spår

Att vara i besittning av estetisk kvalitet är vi alla någon gång i livet (Dewey 1916). Med det menas i detta sammanhang att alla gör en bild och förhåller sig till något med estetisk kvalitet. "Någon gång i livet" tillägger Dewey. Jag tolkar det som att individen i detta ögonblick känner på ett meningsfullt sätt inför det hon gjort. Hon har genomfört en meningsfull aktivitet. En bilds estetiska kvalitet ska ses i relationen mellan individen och det hon i bilden uttrycker något om.

All undervisning som utvecklar individens makt att delta effektivt i ett socialt liv är moralisk (a a). Eleven gör inte uppgifter för att han eller hon ombetts göra dem, utan för att de är genuint intressanta för elevens utveckling. Eleven har genom denna goda undervisning blivit intresserad av vad Dewey benämner kontinuerlig återanpassning som är viktig i all personlig utveckling; "Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest"(a a).

Min tolkning är att Dewey vill framhålla att en verksamhet som stimulerar ett visst socialt och estetiskt klimat är detsamma som att verksamheten fostrar goda människor. Det förhållande pedagogen har till sin egen verksamhet, den mentalitet eller kognitiva dissonans som utvecklas, den för pedagogen över till eleverna. Ett förhållningssätt som genomsyras av att de spår eleven sätter av, i sitt skapande, gör att eleven blir duktig på att skapa mening kan stimulera eleverna att utveckla en estetisk kompetens.

Lindahl (2002) lyfter fram Vygotskys estetiska forskningsinriktning inom det sociokulturella perspektivet och definierar en estetisk position, som länken mellan diskursens logik och individens meningsskapande. Ingrids estetiska position rör konst i en vid betydelse. Visserligen behandlar Ingrids avhandling barns problemlösning med bild och form, men det kunde lika gärna vara någon annan estetisk verksamhet. Hon går inte in i artefakten, bilden och studerar transformeringen. Estetiken rör inte bilden som språkredskap utan hon håller sig till handledningssamtalens diskurs. Hon gör en intressant koppling i empirin till det kreativa samtalet i ett handledningsförhållningssätt som leder fram till "ett estetiskt möte" mellan handledare och barn.

Detta estetiska möte ska helst "landa i " en god handledning av *barnets estetiska position*. Genom att *tolka* kopplingen mellan bildens uttryck och individens meningsskapande intention och avsikt kan handledaren göra en helhetsbedömning av bildens *estetiska funktion* utifrån bildens sakliga, normativa och unikt personliga funktion.

Blir eleven berörd av det egna skapandet och i bild uttryckta, får hon eller han kontakt med sitt eget liv och på så sätt får eleven också näring till sitt liv. "Skolan måste ge eleverna flera språk" (Alexandersson 2000). Verksamheten

ska hjälpa eleverna att sätta spår genom att skapa artefakter. Alla spår duger. Att vara amatör t ex tolkas vanligen i betydelsen "inte riktig konstnär" är emellertid enligt Alexandersson att glädjefyllt arbeta med något som han eller hon har ett förhållande till. Amatör kommer av "amare" som betyder att älska det man gör och kommer från grekiskan och latinet (a a).

Termen används mest inom konstvetenskapen för att sätta gränser för ett revir. Inte vem som helst kan kalla sig konstnär. Man brukar till och med i folkmun tala om barnet som konstnär. I skolan däremot ska bilden inte ses som ett konstverk, även om bilden ska ges en estetisk helhetsbedömning. Framförallt är det språket i bilden som ska "besvaras" genom att bilden används inom verksamheten för att berika den på ett eller annat sätt. Genom att t ex få en elev att uppleva en unik känsla av glädje över att en annan kamrat intresserar sig, på ett visst sätt, för just hans eller hennes bild.

Skolan måste hjälpa eleven att gestalta erfarenheter i världen. Att gestalta innebär att en abstrakt konstruktion, en bildidé, i den egna inre världen, tar uttryck i ett realiserat material. Skapande verksamheter kan på ett tydligt sätt lyftas fram och betona barnets inneboende kreativa förmåga. Elever kan utveckla sina tankar om bildspråk genom sina känslor och genom kunskaper om bildspråk kan detta utvecklas både som form och mål, avsikt.

Alexandersson diskuterar vad kunskap är och poängterar att de estetiska arbetsprocesserna kan bidra till att skapa mening i skolans värld. Mening hänger samman med det engelska ordet *meaning*. John Dewey skrev I *Democracy and Education* 1916: När något har en mening för människan menar hon det hon gör. Hon har en avsikt. Samtidigt kan individen upptäcka sig själv i den värld hon utforskar.

LITTERATUR

Ahlner Malmström Elisabet(1991) *Är barns bilder språk?* Malmö: Carlsson

Ahlner Malmström Elisabet (1998) *En analys av sexåringars bildspråk – bilder av skolan* Lund: Studentlitteratur

Alexandersson Mikael (2000) De estetiska arbetsprocesserna i skolan *Skolverket Dnr 98:1734*

Aronsson Karin, Cederblad Marianne, Dahl Gudrun, Olsson Lars, Sandin Bengt (1984) *Barn i tid och rum* Kristianstad: Gleerups

Aronsson Karin (1984) Bildkod och barns bilder - om den organiserade fantasin. I: Aronsson, m fl. (1984) *Barn i tid och rum* Kristianstad: Gleerups

Aronsson Karin (1997) *Barns världar – barns bilder* Stockholm: Natur och Kultur

Bernstein Richard J.(1991) *Bortom Objektivism och Relativism – vetenskap, hermeneutik och praxis* Göteborg:Daidalos

Birgerstam Pirjo (ed) (2001) *Pedagogik för intuition* Lund: Universitetspedagogisk centrum.

Bråten, Ivar (red) (1996) *Vygotsky och pedagogiken* Lund: Studentlitteratur

Cornell Peter, Dunér Sten, Millroth Thomas, Nordström Gert Z, Roth- Lindberg Örjan (1999) *Bildanalys – teorier metoder begrepp* Malmö: Gidlunds

Dewey John (1916) *Democracy and Education* The Macmillan Company

Eisner Elliot W. (1988) *The Celebration of Thinking I: Art as a Tool and Conveyor of Knowledge*. INSEA: Stockholm 1988

Fritzell Christer(1996) *Pedagogical Split Vision Educational Theory Vol 46 nr 2 s 203 – 216*

Gorlée Dinda L. (1994) *Semiotics and the Problem of Translation* Amsterdam: Atlant

Greimas Algirdas J. (1987) *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory* Minneapolis: Univ. of Minnesota Press

Habermas Jurgen (1990) *Kommunikativt handlande Texter om språk, rationalitet och samhälle* Uddevalla: Daidalos

Houser Nathan, Kloesel Christian (ed)(1992) *The Essential Peirce – selected Philosophical Writings* vol 1(1867 1893) Indiana Univ. Press

Husserl Edmund (1989) *Fenomenologins idé* Uddevalla: Bohusläns grafiska

Jacobsson Roman (1974) *Poetik och lingvistik- litteraturvetenskapliga bidrag valda av Kurt Aspelin och Bengt A. Lundberg* Stockholm: Nordstedt och Söner

Jarvis Peter (1992) *Paradoxes of Learning on Becoming an Individual in Society* San F: JB Co

Johnsson, Carin (2001) Barnbildens livfulla vinkande. *Lärarytelse och Forskning nr. 1/2001*

Jung Carl Gustav (1993) *Psykologiska typer* Falun: Natur och Kultur

Jung Carl Gustav (1994) *C.G. Jung – Psykets dynamik och struktur* översättning. Hansson S. och Wiking, P. Stockholm: Natur och Kultur.

Lindahl Ingrid (2002) *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet – Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form.* Lärarytelsen: Malmö Högskola

Malmström Elisabet (2001) En rörelse mellan aning och insikt om framtiden I: Birgerstam Pirjo (ed) (2001) *Pedagogik för intuition* Lund: Universitetspedagogisk centrum.

Marner Anders (red) (1997) *CD – semiotiskt – semiotik och moderna medier i bildämnet* Umeå: Umeå universitet

Mertz Elisabet, Parmentier Richard (ed) (1985) *Semiotic Mediation – Sociocultural and Psychological Perspectives* Orlando: Academic Press

Parmentier Richard J. (1985) Signs in Medias Res: Peirce's concept of Semiotic Mediation I: Mertz Elisabet, Parmentier Richard (ed) (1985) *Semiotic Mediation – Sociocultural and Psychological Perspectives* Orlando: Academic Press

Månsson Per (red) (1995) *Moderna samhällsteorier Traditioner riktningar teoretiker* Smedjebacken: Rabén Prisma

Månsson Per (1995) Jürgen Habermas och moderniteten I: Månsson Per (red) (1995) *Moderna samhällsteorier Traditioner riktningar teoretiker* Smedjebacken: Rabén Prisma

Peirce, Charles S. (1931- 1966). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* Charles Hartshorne, Paul Weiss, and Arthur W. Burks (eds) 8 volymer (I texten refererat CP följt av nummer på volym samt paragraf och sidhänvisning)

Peirce Charles S. (1990) *Pragmatism och kosmologi* Uddevalla: Bohusläns Grafiska

Sandberg Gunnar (1978) *Barnets bildvärld* Stockholm: Natur och Kultur

Schneuwly Bernhard (1990) Freinet, Vygotsky och skrivandet *KRUT Kritisk Utbildningstidskrift Nr 69 (1-93)*

Sjölin, Jan-Gunnar (red)(1993) *Att tolka bilder* Lund: Studentlitteratur

Sonesson, Göran (1992) *Bildbetydelser* Lund: Studentlitteratur

Sonesson (1997) Den visuella semiotikens system och historia I: Mårner, Anders (red) (1997) *CD – semiotiskt – semiotik och moderna medier i bildämnet*. Umeå: Umeå universitet

Stevens Anthony (1992) *Jung – om hans liv och hans verk* Stockholm: Gerdins Förlag

Ståhle Göran (1996) *Sten Dunér – Drömmens bilder och Själkets manifestationer* Borås: Carlsson

Säljö, Roger (1992 a) Kunskap genom samtal *Didaktisk tidskrift 2-3/1992*

Säljö Roger (1992b) Kontext och mänskligt samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och Demokrati 2/1992*

Sörbom Göran (1999) Estetik I: Cornell Peter, Dunér Sten, Millroth Thomas, Nordström Gert Z, Roth- Lindberg Örjan (1999) *Bildanalys – teorier metoder begrepp* Malmö: Gidlunds

Thomaeus Jan (1974) *Vart tar alla begåvade barn vägen?* Stockholm: Esselte Studium.

Vygotskij Lev S (1924/1971) *The Psychology of Art* Cambridge, Mass: MIT

Vygotsky Lev S (1930/1991) *Fantasi och kreativitet i barndomen* Göteborg: Daidalos

Vygotsky Lev S (1935/1978) *Mind and Society* Cambridge: Harvard University Press

Wedin Ria (1992) *Bildbarnen* Film om verksamheten beskriven i Ahlner Malmström Elisabet(1991) *Är barns bilder språk?* Malmö: Carlsson

Wertsch James V.(1979) From Social Interaction to Higher Psychological Processes *Hum. Dev.* 22: 1 – 2

Wertsch James V.(1985) The Semiotic Mediation of Mental Life: L.S. Vygotsky and M.M. Bakhtin. I: *Language Thought and Language: Advances in the study of Cognition* Academic Press

Wertsch James V.(1991) *Voices of Mind – a Sociocultural Approach to mediated Action* Cambridge: Harvard Univ. Press

Wertsch James V.(1993) Ett sociokulturellt perspektiv på mental handling I: *Spov 20- studier av pedagogiska väven.*

Wetterholm Hans (1991) *Bildämnet på låg- och mellanstadiet i läroplaner, teorier och praxis.* Rapport D, 1991: 1 Kalmar: Inst. för lärarutbildning

