

Genuin natur eller massmedial kultur i barns billedskapande

EN KOMMENTAR TIL BODIL HAVSKOV JENSEN

Af Gert Z. Nordström

I denne lille artikel diskuterer Gert Z. Nordström læse- og skriveindlæring kontra billedskaben og massemediebilleder. Anledningen er en bog af Bodil Havskov Jensen: Børns billeder. Erkendelse af form og betydning, (Borgen 1986. 272 sider, kr. 168,-). Den får nogle kritiske kommentarer hen ad vejen, men fungerer derudover som afsæt for nogle mere principielle betragtninger af såvel pædagogisk som videnskabs-teoretisk karakter.

Av mellankrigstidens många betydande barnbildsforskare intresserar mig fransmannen G. H. Luquet mest. Hans definition på realism är fortfarande något av det bästa som sagts: "Barnet tecknar i överensstämmelse med sina föreställningar". Det är därför inte helt riktigt som Bodil Havskov Jensen påstår i sin bok Børns billeder - Erkendelsen af form og betydning att Luquet därmed bara avser barnets psykologiska intention. Föreställningar skapas i högsta grad också av miljön och intryck från bl.a. den massmedievärld som omger barnet.

Och i dag gäller detta också för den utvecklingsfas i barnets bildskapande som Luquet kallade kognitiv realism och som startar i 4 års åldern och varar till 6-8 års åldern. Det är under denna period som barnet är som mest engagerad i semantiska och syntak-

tiska bildövningar. Det upptäcker nya sätt att skapa djupverkan, experimentera med "genomskinlighet" (skildra vad som också finns bakom och inuti föremål och figurer) samt laborera med olika synvinklar för att beskriva människor och miljöer.

Barnet börjar nu också intressera sig för handlingar och tidskeden och utvecklar därför olika metoder för det grafiska berättandet. Berättelsen kan göras symbolisk (en scen får representera hela handlingen) eller byggas som en serie delbetydelser där huvudpersonerna ibland återkommer i flera olika situationer och ibland bara beskrivs vid ett tillfälle. Barn står inte främmande för simultana återgivningar och man förstår att deras oförbehållsamma och på sitt sätt rationella bildtänkande kom att inspirera många av modernismens pionjärer; Picasso, Klee, Miro, Dubuffet m.fl.

Som Havskov Jensen uppmärksamt noterar använder sig barn i dessa åldrar inte spontant av det euklidiska rumsbegreppet, dvs. det rumstänkande som den grekiska geometrin krävde för sina "objektiva" mätningar och som sedan renässansens bildmakare vidareutvecklade i bl.a. centralperspektivet. Barnet tänker inte i instrumentella banor när det står inför sina konkreta och praktiska problem; att få bildberättelsen att fungera på en tvådimensionell yta eller i ett tredimensionellt material. Men de undgår inte att ständigt konfronteras med det i sin omgivning.

Bruket av kamerateknologin innebär också en fortsättning på denna "logiska" och instrumentella tanketradition som betraktar världen utifrån och ser den som ett objekt för användning. Det är denna grundläggande bildkod med sina vidhängande kulturuppfattningar som behärskar så gott som allt som barnen möter på tv-skärmen, på filmduken, i tidningar, barnböcker osv. Det lämnar dem inte opåverkade och det inverkar på deras eget bildskapande. De slits i sin bildspråkliga praktik mellan sin egen natur och samhällets dominerande kultur.

Alltför få barnbildsforskare är i dag medvetna om problemets vidd och djup. Antingen struntar de i det jag här kallar den grundlägg-

gande bildkoden eller också gör de som strutsen, gömmer huvudet i sanden. I båda fallen blir den pedagogiska konsekvensen den samma; man avhåller barnet från tv och den förhatliga massbilden samtidigt som man intensivt satsar på ett som man tror ursprungligt bildskapande. Helst skulle man vilja göra som en Rousseau eller Gauguin fly till den ofördärvade landsbygden eller primitiva söderhavsön men då detta är ogenomförbart i praktiken väljer man att isolera barnen mitt i den civiliserade kulturen.

Det vore kanske fel att helt beskriva Bodil Havskov Jensen som en konstpedagogikens "naturalist". Men då hon bara ägnar högst ytliga resonemang åt barns bildsocialisering och ofrånkomliga beroende av massmediernas inflytande, befinner hon sig onekligen nära den traditionen. Detta hindrar emellertid inte att hon och jag på en väsentlig punkt är rörande överens. Och det gäller den principiella (dock inte metodiska) inställningen till bildundervisningen på just det stadium som Luquet benämnde kognitiv realism, dvs. åldrarna 4-8 år.

Mot slutet av denna period får de flesta barn lära sig läsa och skriva vilket innebär en radikal förändring i deras tankeliv. De skall nu lära sig tänka logiskt och diskursivt, allt sker från vänster till höger, rad för rad. Subjekt och predikat skall samordnas på ett annat sätt än när de bara talar. Sagt med psykoanalytiska förtecken; barnet förflyttas nu från primärprocessens ostrukturerade och driftsstyrda tänkande upp till sekundärprocessens vuxna och normerade. En förflyttning som de gärna accepterar. Att kunna läsa betyder en viktig plats i de äldres gemenskap. De står inför ett första mandomsprov och även barn med vissa lässvårigheter vill klara av det.

Samtidigt som barnet är i sin mest kreativa ålder när det gäller bildskapandet skall det således också lära sig skriva och läsa. Och även om syntaxen i bilderna nu börjar stramas till (delbetydelseorna radas gärna upp på linje) behöver det inte ses som något negativt, eftersom barn kan lära sig flera saker parallellt. Nej det verkliga problemet finns på ett annat plan. Det har med samhälleliga värderingar och berörda myndigheters atti-

tyder till språkliga färdigheter att göra. Trots att vi lever i en kultur där både bild och ord sköljer över oss satsar skolan enbart resurser på det förstnämnda. Och konsekvensen av detta har blivit att vi generellt saknar lärare som är insatta i barnens bildtänkande och därför inte kan ta sig an detta parallellt med läs- och skrivinläringen. Bodil Havskov Jensen påtalar dessa skevheter vilket är ett viktigt budskap i hennes bok.

Men samtidigt gör hon halsbrytande iakttagelser. En handlar om semiotiken och "billedlingvisterne" som hon uttrycker det. Att semiotiken inte är klanderfri är en sak (det är ingen vetenskap) men några av de mest förutfattade misstagen måste motsägas. Dit hör bl.a. vad hon reducerar den till. Jag tror hon blandar samman semiotik med semantik. Men det senare är bara en av semiotikens tre huvudområden. Utöver semantiken, betydelseläran, består den också av pragmatik (studiet av kommunikationsprocessen, sändare respektive mottagare) och syntax (studiet av relationerna mellan olika delbetydelser). Och Havskov Jensen går faktiskt ännu längre i sin iver att göra den obetydlig och menar att det semantiska studiet huvudsakligen bygger på en positivistisk grundsyn. För att belysa det tar hon hjälp av den österrikiske filosofen Carnap. Men på liknande grunder skulle man kunna beskriva kristendomen eller marxismen genom att enbart hänvisa till Paulus eller Stalin.

Men man förstår drivfjälde. Havskov Jensen är en närmast omåttlig beundrare av jungianska teorier och arketyppiska resonemang och detta vill hon försvara mot vad hon uppfattar vara värsta fienden inom det vetenskapliga fältet, semiotiken. Men hon slåss i fel riktning. Generellt sett är semiotiken ingen motståndare till vare sig jungianska eller freudianska teorier.

Utifrån ett sådant misstag hamnar man lätt i två andra; man anser att semiotiken bara duger som teoribildning till verbala ut-sagor och inte visuella (Därav beteckningen bildlingvister). Och vidare, att den möjligen kan brukas till de figurativa massbilderna men inte till de komplicerade konstbilderna eller barnbilderna. Men tar man en sådan ställning avfärdar man samtidigt hela

den tradition som startade med de ryska formalisterna, förlängdes in i väst med Roman Jakobson och bildade grund för de franska strukturalisterna Barthes och Greimas. Och jag vet ingen vetenskapsgren från 1900-talet som varit mer engagerad att utreda konstens och poesins väsen som den.

Och frågan är om inte detta misstag vilar på ett som är ännu mer grundläggande. Havskov Jensen drar nämligen en dogmatisk gräns mellan det hon kallar den logiska empirismens symbolbegrepp (Carnap, Wittgenstein, Russell) och det icke-diskursiva symbolbegrepp som hon hämtat från främst Susanne Langer. I och för sig är det en viktig distinktion men den får olyckliga konsekvenser när den samtidigt programmatiskt och utan betänkligheter överförs till verbalspråk respektive bild. Det finns ej någon sådan självklar åtskillnad mellan dessa två uttryckssätt. Och de kan därför lika lite hänvisas till et självklart antingen eller i hjärnans två heimisfärer.

Det poetiska tänkandet och skapandet är kanske det bästa exemplet på detta eftersom de bygger mer på associativa och paradigmatiska kopplingar än logiska och syntagmatiska. Visuella fenomen har mer med det förra att göra medan tal och framför allt text i prosaform är beroende av det senare. Så långt är det med stor sannolikhet korrekt. Men gränsen är inte definitiv och det gäller även för barnens sätt att uttrycka sig visuellt eller verbalt. Och av den anledningen är det mer fruktbart att se både den mänskliga kommunikationen och barnens uttrycksbehov som en helhet. I det sammanhanget menar jeg att man kan ha god hjälp av en humanistisk semiotik som kan visa vägar till såväl påtagliga överensstämmelser som väsentliga skillnader mellan visuella och verbala uttrycksmedel.

Gert Z Nordström er professor ved Konstfackskolan i Stockholm

Massekommunikation er kommet i gymnasiet - eller er det?

Af Claus Westh

Hvilke muligheder ligger der i gymnasiet for undervisning i massekommunikation?

Claus Westh reflekterer over de faglige og pædagogiske muligheder. Med udgangspunkt i den kommende bekendtgørelse gennemgår han nogle af mulighederne i danskfaget. Han giver især ideer til emner hentet fra TV's sendeflade.

Claus Westh kaster også et blik på de andre fag og på mulighederne for tværfagligt samarbejde.

Hans konklusion er at der er muligheder, men elevernes samlede beskæftigelse med massekommunikation i løbet af gymnasiet's tre år kan godt gå hen og blive meget minimal.

Gymnasiets danskfag skal have ny bekendtgørelse. Selv om initiativet til dette nok har haft kulturarven som sin største interesse, er der dog i ajourføringen af faget også sket det at massekommunikation har fået sin plads i danskundervisningen. Det er for så vidt ikke noget nyt. Siden "det brede tekstbegreb" blev knæsat i begyndelsen af 70'erne har man kunnet undervise i alle sider af massekommunikationen i Dansk.

Det nye er at nu er det obligatorisk. Ikke med nogen overvældende vægt, nemlig kun et halvt semester ud af de seks, 24-30 timer, men dog så meget at alle elever i gymnasiet nu vil få sig en portion mediekundskab, og også så meget at massekommunikation skal figurere til eksamen med et par spørgsmål. Det vil måske vise sig