

DEN BILLEDSPROGLIGE HANDLING SOM ÆSTETISK LÆREPROCES

Kristian Pedersen

Institut for billedkunst, håndarbejde, mediepædagogik og musik
Danmarks Lærerhøjskole

Artiklen beskriver en billedteori, der kan anvendes til at forstå den æstetiske læreproces i børns billedfremstilling. Teorien forsøger at beskrive processen som en interaktion mellem børn, kulturens billedformer og den virkelighed, der forsøges repræsenteret i billeder. I den forbindelse overvejes forholdet mellem følelse og rationalitet, kunst som symbolisering, børns billedarbejde inden for et billedsprogligt fællesskab med voksnes kulturformer og den æstetiske rationalitet og dannelse.

Baggrund

I denne artikel skal jeg først og fremmest beskæftige mig med den æstetiske læreproces i forbindelse med børns og unges tilegnelse af et billedsprog, fordi det er denne billedvirksomhed, som jeg i særlig grad har beskæftiget mig med. Som det vil fremgå har jeg imidlertid forholdt mig til denne proces på en måde, der rækker hånden ud imod andre typer af æstetiske læreprocesser og imod læreprocesser i det hele taget.

Jeg har beskæftiget mig med børns og unges billedvirksomhed i skolen og uden for skolen gennem følgende aktiviteter:

1) gennem en børne- og ungdomsbilledforskning, hvis hovedformål har været at rekonstruere teorien om børns og unges billedsprog – og teorien om den virksomhed, der fører frem til deres billedsprog (Köhler og Pedersen 1978, Pedersen 1990 og Hasse Hansson et. al. 1991).

2) gennem foreståelse af en række billedpædagogiske udviklingsarbejder, hvor der har været arbejdet med forskellige typer af æstetiske læreprocesser på det billedsproglige område (Pedersen 1990).

3) gennem studier af den billedteori og den billedpædagogik, der har været anvendt i forskellige billedpædagogiske strømninger i Skandinavien i de seneste 50 år (Pedersen 1990).

Udover at have det formål at komme på sporet af en mere nutidig og pædagogisk anvendelig billedteori, har hele dette arbejde også tilsigtet en rekonstruktion af billedpædagogikken, så den kan gøre sig bedre gældende i skolens arbejde på en konstruktiv måde. Arbejdet har stået på siden 1975, og det er løbende blevet formidlet i artikler, bøger og udstillinger,

og jeg er nu i færd med en mere samlet fremstilling af hele dette forsknings- og udviklingsarbejde.

Udgangspunkterne for den samlede virksomhed var nogle forhold i den hjemlige billedpædagogik i 70'erne, som jeg fandt klart utilstrækkelige i en moderne billedundervisning. I denne forbindelse kan følgende forhold nævnes:

1) Den anvendte teori om børns og unges billeder var i overvejende grad en psykologisk teori med naturfilosofisk overbygning, der anbefalede skolens lærere at lade børns og unges billedsprog blive til i deres eget lysthus uden pædagogisk påvirkning – udover at sørge for gode såkaldte naturlige omstændigheder. Væk med den pædagogiske pegefinger, og væk med kunsten som læremiddel, lød anvisningerne i en del faglitteratur og pædagogisk praksis¹.

Børn og unge havde gennem deres billedsprog ikke noget kulturfællesskab med voksne, og det var ikke skolens opgave at tilstræbe sligt. Teorien erkendte en del udmærkede ting om børn og unge, men den så helt bort fra, at det, som man kendte til, var børns billedsproglige formuleringer om sig selv og deres verden. Der var et fuldstændigt fravær af teoretisk interesse for at erkende billedsprogets mediering af deres erfaringer.

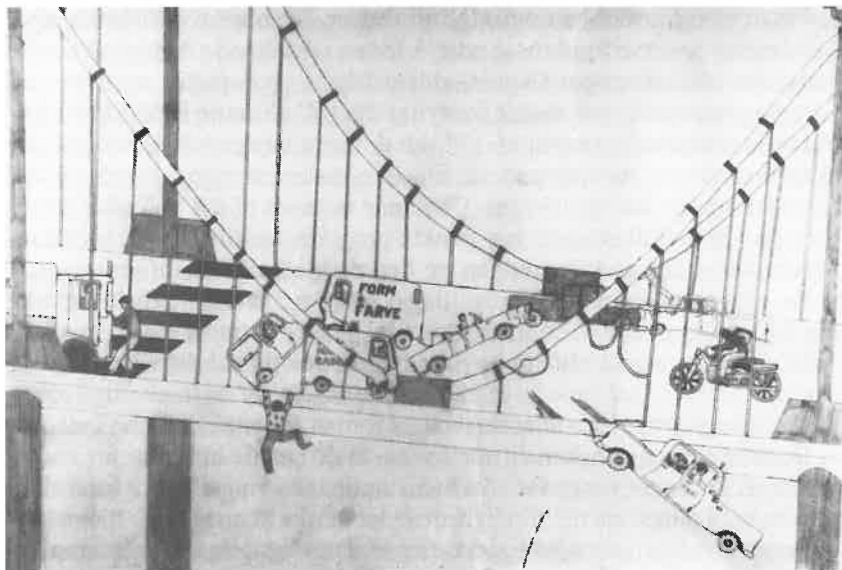
2) Der var en overvejende tendens til at forstå børns og unges billeder på den skildrede eller lignende måde, at forstå massekommunikationens billeder i vareæstetikken billede og at forstå kunstens billeder ved hjælp af strukturalisme-orienteret teori. Det var således umuligt at se de sammenhænge, der vitterligt er på tværs af forskellige billedkategorier, og det var en gåde for mig, hvordan man ved en sådan tilgangsvej kunne løse en af skolens hovedopgaver: at invitere den opvoksede generation ind i samfundets og kulturens liv².

3) Der var tendenser til i de forskellige billedpædagogiske traditioner her i landet – og såmænd også i udlandet – til enten at psykologisere eller sociologisere, at naturalisere eller historicere og at pædagogisere eller fagligtgøre alle forhold og indhold i skolens billedundervisning. De reale forhold imellem individer, samfund og kultur, som man kunne forvente interesserede pædagogikken i faget, forekom det mig ikke muligt at komme i kontakt med gennem forståelsesformer, der var blinde for forskellige aspekter i billedpædagogikken.

Derfor iværksatte jeg et omfattende rekonstruktionsarbejde af den faglige og pædagogiske teori og praksis, hvis ambition var en nyformulering af billedpædagogikken³.

Nogle misforståelser

»Læring kan ikke ske i forbindelse med kunst. Det at involvere sig i kunst er hovedsagelig noget, som har med oplevelse at gøre«.



13 år, 4 mdr.: »Færdselsuheld på broen«. Fra undersøgelsen af »Bo's billeder«. I forestillingsbilledet indgår flere allerede tilegnede billedfærdigheder, som drengen har tilegnet sig ved efterligning og omformning af forskellige billedkulturer: den tredimensionale udformning af broen, den sagorienterede nøjagtige skildring af motorcykel og biler, den ekspressive udformning af sammenstød, mennesker i bevægelse. Tematik og skematik af forskellig art er omfattende udfoldet tidligere. Drengen længes bort – har planlagt et ophold i Spanien, der senere realiseres. I real forstand befinder han sig på en bro mellem to lande: ung eller voksen, hjemme eller langt borte. Der er sammenstød i familien, som sig hør og bør i den alder, og det er der også på broen. Drengens billedsprog fremstiller erfaringer fra mange kilder: psykiske-sociale, ubevidste-bevidste, billederfaringer og praktiske livserfaringer. Der sker livspraktisk syntetisering og rationalisering af følelser, sansninger, forestillinger, tanker og billedsproglige studier, hvorved oplevelse muliggøres. Det er en erkendelsesakt.

Således indleder David Best, der er professor i filosofi i Birmingham, sin artikel, »The rationality of feeling« i Peter Abbs (ed.): The symbolic order, Falmer Press, London 1989. Her har jeg oversat og citeret fra David Best: Følelse og fornuft i kunsten, Forming i skolen 5/91, side 4.⁴

Udsagnet bringes som et typisk udsagn fra nogle kunstpædagoger, der fremhæver, at det at skabe og værdsætte kunst har med subjektiv følelse at gøre, hvorved de forstår en slag umiddelbar fornemmelse, der er ufordærvet af erkendelse, forståelse og fornuftstænkning.

I lighed med David Best identificerer jeg misforståelsen til den sædvanlige antagelse om, at der er en modsætning mellem på den ene side oplevelse, følelse, kreativitet og individualitet og på den anden side erkendelse, forståelse, fornuft og kollektivitet. Således har kunst med følelser at gøre – og intet med erkendelse og fornuft. Det er det subjektivistiske dogme. På tilsvarende vis har videnskab noget med erkendelse, fornuft,

rationalitet og det objektive at gøre. Det er det objektivistiske dogme. Tilsammen er disse fordomme udtryk for en omfattende dualistisk tankegang, der stadig spørger i kunst, videnskab og pædagogik.

Jeg og mine kolleger mødte fornyligt disse fordomme i fuldt flor i forbindelse med evalueringen af 135 udviklingsarbejder i folkeskolen, der eksperimenterede med den praktisk-musiske-undervisning og dennes forhold til anden undervisning i skolen. De kunne udlæses af det politiske bestillingsprogram, Folketingets syv-punkts-program, opstillingen af problemfelter, planer for undervisningen og den praktiske gennemførelse.

En ofte forekommende forestilling var f.eks., at de praktisk-musiske fag kunne bidrage med en oplivende tilgangsvej til undervisningens indhold, og så kunne de såkaldt boglige fag møde op med det oplysende og saglige indhold. Der var ofte et fravær af forståelse af, at forskellige metoder og sprogformer formidler forskellige former for erkendelse og indhold.

Det virkede næsten som en anelse om, at den reelle hindring for undervisningens kvalitet var en for adskilt institutionalisering af to for forskelligt opfattede tilgangsveje til virkeligheden, der måske kunne berige hinanden⁵.

Det er en af de mest ødelæggende myter i pædagogik, at den menneskelige bevidsthed er sammensat af to klart afgrænsede områder: det kognitive eller rationelle på den ene side – og det affektive og kreative på den anden side.

Det er ikke David Bests ærinde at sige, at kunst ikke har med subjektivitet og følelser at gøre. Det har kunst selvfølgelig meget at gøre med. Det er derimod hans hensigt at sige, at deraf følger ikke, at den ikke har med erkendelse og fornuft at gøre.

»There is a complex relation between feeling and reason, in general and in the arts. My arguing, in Chapters 2 and 3, that there is a prevalent neglect of the importance of reasoning does not imply a depreciation of the substantive issue of feeling; my arguing here that understanding the arts depends ultimately upon non-rational attitudes and responses does not imply depreciation of reasoning. The natural responses give sense to reasons, yet reasons can open vast ranges of feeling which could not be experienced without them« (David Best 1985, side 10).

I sine analyser søger David Best på vægtig og lødig vis at undgå at bestyrke både det subjektivistiske og det scientetistiske dogme, idet han uafbrudt beskæftiger sig med forholdet mellem følelse og fornuft, det subjektive og objektive, det sansede og det erkendte gennem sprogbrug i menneskelig aktivitet – især i kunst og videnskab.

Et væsentligt sigte i hans arbejde er at fremholde, at kunstpædagoger ofte er deres egne værste fjender, når de krampagtigt holder fast i det subjektivistiske dogme. Hvorfor dog beskæftige sig med noget i undervisningen, der gror af sig selv uden pædagogisk hjælp?

Et andet væsentligt sigte med de filosofiske analyser er at påvise, at

kunstundervisningen kan begrunde sig helt anderledes betydningsfuldt ved at beskæftige sig med de nævnte relationer, idet der heraf udspringer dannelsesforestillinger, der også har betydning udover kunstundervisningen.

Hvordan kan man i det hele taget forestille sig et pædagogisk arbejde, der ikke tilsigter en eller anden form for fornuft, forståelse eller erkendelse? Det er forhåbentlig et hovedsigte med skolens arbejde.

Kunst som symbolisering

I bogen »Bevidstheden og det som er helt anderledes«⁶ forsøger Torsten Ingemann Nielsen at karakterisere forskellen mellem kunstnerisk og videnskabelig erkendelse på følgende måde:

Han karakteriserer den kunstneriske erkendelse som et arbejde med »Gennem symboliseringer (konkretioner) at gøre det muligt for mennesker at komme i nærmere kontakt med deres tilværelses temaer« (Ingemann Nielsen 1986, side 17).

Det centrale begreb er procesbegrebet symbolisering, erkendelsesinteressen er kontakt, og det antydes i formuleringen, at der gøres et erkendelsesarbejde, hvorved vi rimeligvis kan skelne mellem udbrud i forbindelse med sansning og udtrykt og formuleret oplevelse.

I sammenstillingen af den kunstneriske og videnskabelige erkendelse karakteriserer han dernæst sidstnævnte som et arbejde med »Gennem kategoriseringer (abstraktioner) at gøre det muligt for mennesker at kunne orientere sig bedre og dermed bedre kunne handle i forhold til deres tilværelses temaer« (Ingemann Nielsen 1986, side 17).

Her er procesbegrebet kategorisering, og erkendelsesinteressen er orientering og etablering af handlemuligheder. Det er et interessant særtræk ved TIN's overvejelser i teksten, at han anser psykologisk erkendelse og menneskekundskab som noget, der baserer sig på begge erkendelsesformer.

I denne sammenhæng er det forsøget på at karakterisere den kunstneriske erkendelse som en erkendelsesform, hvis medium er symboldannelse med de fordele og ulemper, der er knyttet hertil.

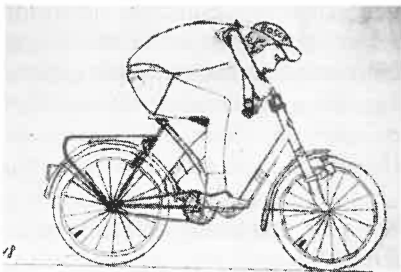
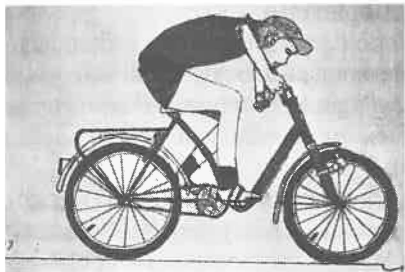
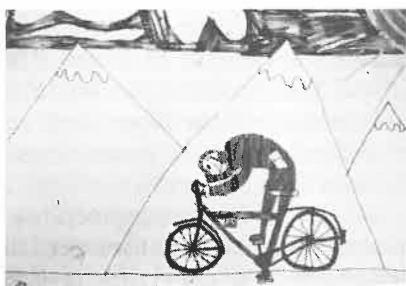
Som bekendt er fordelene ved brugen af kunstens symboler, at de kan fremstille personlige indhold i en kollektiv symbolik, og at det fysiske, psykiske og sociale liv samt det ubevidste og bevidste liv kan komme til udtryk i symbolikkens fortættede og mangetydige form.

Det skyldes en række forhold ved den billedmæssige repræsentation, som vi skal behandle mere indgående senere i artiklen: samtidigheden i det billedmæssige udtryk, den sanssemæssige undersøgelse som baggrund for billedarbejdet og den sanssemæssige formulering i et billedsprog, der har et metaforisk eller analogisk forhold til det, som det fremstiller af indre og ydre virkelighed.

Formidlingsprocesser i kroppen og psyken og mellem mennesket og kulturen etablerer således kontakt mellem forskellige menneskelige og

kulturelle potentialer, hvorved helhed og sammenhæng i oplevelsen er en mulighed som et resultat af et billedsprogligt erkendelsesarbejde, der kunne tænkes at have dannelsesmæssig værdi.

Kunstens formsprog er mangetydigt. Brugen af det er ikke egnet til at etablere den 'entydighed, der er kategoridannelsens sigte, men dens mangetydighed er egnet til at bringe det sammen, som i vores instrumentaliserede tilværelse skilles ad på u hensigtsmæssig vis for vores oplevelse eller erkendelse af verden. Det er noget af dette, som man kan mene, når man bruger vendingen »at kunst siger mere end mange ord«. Det er en slags sandhed, men selvfølgelig en sandhed med begrænsninger.



»Drømmen om at blive en cykel-helt«. Fra undersøgelsen af »Bo's billeder«.
Første billede (6 år, 1 md.): Drengen har lige fået en »rigtig« cykel. Hvordan fungerer det, når man tramper i pedalerne?

Andet billede (7 år): Han har lige set VM i TV. Cykelrytteren kører »for fuldt drøn op igennem bjergene«.

Tredie og fjerde billede (9 år): Har med forbillede i lokal professionel cykelrytter klædt sig ud i »rigtig« cykelryttertøj, men han fik problemer med at fremstille sig selv – set udefra. Praktisk løsning: lader sig fotografere og bruger fotos som forbilleder for de sidste to fremstillinger.

Æstetisk læreprojekt, hvori interaktion mellem direkte og indirekte erfaringer, mellem subjektive og objektive forhold finder sted.

I Susanne Langers symbol- og erkendelsesteoretiske arbejde (Langer 1942, 1953 og 1982) præciseres forholdet mellem symboldannelse og erkendelse i brugen af en diskursiv og præsentativ symbolik.

Den diskursive symbolik fremstiller tanken lineært, og den består af relativt selvstændige elementer, der er uafhængige af konteksten, ligesom

syntaksen kombinerer disse elementer efter veldefinerede regler. Dens fordel er, at den kan benævne en relation, uden at fremstille denne ved hjælp af en anden. Herved bliver den diskursive symbolik et velegnet redskab for analytisk og abstrakt tænkning i det videnskabelige erkendelsesarbejde.

Derimod er denne sprogbrug ikke velegnet til at karakterisere det subtile, det mangetydige og det mangedimensionelle, som den præsentative symbolik i billedkunst kan. Denne symboliks fremstillingsmåde er karakteriseret ved samtidighed og helhedspræg. Billedsprogets elementer er ikke selvstændige meningsbærere, idet det billedmæssige helhedsudtryk, formen, formsprogets grundskematik eller kompositionen, og de enkelte elementer som (eller skemaer for) f.eks. linie, flade, farve og rum karakteriserer hinanden og giver en kontekstafhængig mening.

I denne symbolbrug mister tanken sit redskab for analytisk og abstrakt tænkning. Derimod vinder den et redskab til at kunne konkretisere en mangetydig, kompleks og subtil virkelighed, der kan befatte sig med erkendelse af sanselivets komplekse forhold til den indre og ydre virkelighed – og herigennem med erkendelse af individets følelsesliv og følelsesmæssige forhold til verden.

Det er en af David Bests pointer i den før omtalte bog om følelse og fornuft i kunsten, at de to erkendelsesformer kan fungere supplerende i den menneskelige erkendelse.

Når vi taler om erkendelse eller rationalitet af forskellig slags i forbindelse med forskellig symbolbrug søger vi på ydmyg vis at forstå, at det, som vi får bevidsthed om, er vores symbolformidlede forhold til verden af indre og ydre art – vores beskrivelse af den. Uden at være særligt fagkyndig i naturvidenskab, har jeg bemærket en lignende pointe hos Bohr i hans meningsudveksling med Einstein, om det kan tænkes, at den menneskelige udforskning påvirker erkendelsesobjektet.

Min børnebilledforskning har også indeholdt tætte observationer af børns billedprocesser. I den forbindelse har det været muligt at beskrive de mentale operationer, der finder sted i forbindelse med deres praktiske og sansemæssige undersøgelse af motivets virkelighed. Når det drejer sig om disse operationer i forbindelse med den billedsproglige handling – altså om den bagvedliggende erfaring eller erkendelse, der fører til resultater – har det været muligt at identificere operationer af mental art, der har samme karakter som de operationer, der fremgår af Piagets teori. Den formelle operation spiller dog ikke en stor rolle i disse processer. Jeg er dog skeptisk overfor enhver stadieteori, idet jeg mere tror på udviklingslogiske skridt i erkendelsesns udvikling, end jeg tror på udviklingsstadier.

For at inddrage sammenhængen mellem det psykiske og det anvendte sprog har jeg i forbindelse med beskrivelse af den billedsproglige udvikling haft glæde af at inddrage især Vygotskys sprogpsykologiske tænkning, men også i den forbindelse er jeg hidtil vejet tilbage for en beskrivelse af stadier – både fordi jeg har set for mange tvivlsomme anvendelser af

stadieteorier i pædagogik, og fordi jeg tror, at de reelle forhold er mere komplekse, end disse teorier kan rumme⁷.

Det centrale er imidlertid i denne sammenhæng, at der i børns billedprocesser er nogle meget komplekse relationer mellem sansning, perception og kognition i symbolbrugen – og at den omtalte mangetydighed og kompleksitet finder sit udtryk i en livspraktisk syntese.

I billedteoretiske overvejelser har der længe været ført en diskussion, om perceptionen er »naturlig« eller »billedkodet« – om »billeder kommer af virkelighed« eller »billeder kommer af billeder«, som det undertiden er blevet formuleret.

I denne diskussion tyder min børnebilledforskning på, at der er noget om begge antagelser, og at Susanne Langers forestilling om perceptionen som formidlet af tegn el. perceptionsgestalter, der igen er resultatet af et sanseligt formuleret erkendelsesarbejde, kommer tættere på de reale forhold⁸, som jeg har undersøgt.

Under alle omstændigheder er det ikke sandsynligt, at den billedsproglige handling bevirker umiddelbar sansning og perception. Det er mere sandsynligt, at den bevirker medieret sansning, perception og kognition. Det betyder pædagogisk, at det ikke er ligeegyldigt, hvad det billedsproglige medium kan forholde sig til, idet forskellige typer af billedsproglige medier vil kunne forholde sig til forskellige slags virkelighed – afhængig af erkendelses-, udtryks- og formidlingsinteresser.

Billedpædagogisk forskning og udviklingsarbejde: Nogle resultater og overvejelser

I vores børne- og ungdomsbilledforskning på DLH har jeg dels fulgt enkelte børns billedprocesser i kortere og længere perioder og dels beskæftiget mig med mange børns billedprocesser i sammenlignende undersøgelser⁹. I denne forskning har jeg bl.a. især interesseret mig for at få undersøgt forholdet mellem de direkte erfaringer og de indirekte billederfaringer i deres tilegnelse af billedsprog.

Hvad dette forhold angår, har det været muligt at påvise flere forhold:

- at deres individualitet, subjektivitet og spontanitet finder deres udtryk i de billedmæssige formsprog, som voksne bruger til børn, og hvoraf de på omfattende vis tilegner sig et helt udtryksrepertoire af forskellige formsprog. Jo mere omfattende dette repertoire er – jo mere omfattende personlige træk kommer der til syne. Det må konstateres, at læremuligheder giver vækstmuligheder – indlysende nok.

- at der finder en omfattende socialisation sted i forbindelse med børns reception af voksnes kulturformer, som de tilegner sig gennem reproduktion, men at de samtidig over tid sætter sig igennem som børn, køn og forskellige personlighedstyper gennem valg af forbilledkultur og tematik og gennem aktiv omformning af de tilegnede former for billedsprog. Socia-

lisationen har altså karakter af en udveksling mellem børn og deres forbilledkulturer.

– at udtryksrigdom og erkendelsesindhold er afhængigt både af omfanget og arten af de direkte erfaringer med det, der fremstilles billeder om, og samtidig af omfanget og arten af de tilegnede billedsproglige former. Det at lære et billedsprog er ikke i sig selv grænsesættende, men det kulturelle tilbud kan være så meget smalkost, at det hæmmer den videre udvikling.

– at det billedsprog, som man tidligere har forstået som børns »frie« billedsprog, deres forestillingsbilleder – det, som de gør, når de tegner ud af hovedet uden nogen sansemæssig undersøgelse eller særlig optagethed af noget – er det mest konventionaliserede barnlige billedsprog overhovedet. Årsagen er ikke børn, men voksnes kultur til børn.

Når de fremstiller på grundlag af iagttagelse, aktiv imagination og aktiv læring af billedsprog, antager deres billed- og erkendelsesarbejde helt anderledes kvalitet. I nutidens massekultur skal der positiv pædagogisk frisætning til et frit barnebillede. Det kan bl.a. gøres ved, at man positivt bidrager til at give dem væsentlige og betydningsfulde forbilleder i billedkunst, der kan kvalificere deres sansning af verden. Det kan ikke være rigtigt, at vi frivilligt overdrager opdragelsesmandatet i kunstundervisningen til markedsøkonomien.



»Drømmen om at blive sportshelt«. Fra undersøgelsen af »Bo's billeder«.

Første billede (11 år, 3 mdr.): »Infigt i håndbold«. Blyant.

Andet billede: (11 år, 6 mdr.): »Infigt i basketball«. Blyant.

Der er nøje overensstemmelse mellem tematik og skematik i sportsreportagens billeder og Bo's billeder.

I længdesnitsundersøgelsen af Bo's billeder har det været muligt at doku-

mentere tilstedeværelsen af 5 billedgenrer, som er omfattende til stede i drengens billedvirksomhed, og det har været muligt at dokumentere, at disse genrer har sin rod i en omfattende efterligning af voksnes hverdagsæstetik til børn, som var til stede i hans lokale miljø.

De pågældende billedgenrer er i undersøgelsen betegnet som: 1) en sagligt beskrivende billedgenre 2) en emblematiske billedgenre 3) en aktionspræget billedgenre 4) en humoristisk billedgenre 5) en dekorativ billedgenre. Sidstnævnte er ikke meget udfoldet i hans billedverden, hvorimod de 4 andre er særdeles omfattende til stede. Vore undersøgelser tyder på, at den dekorative billedgenre stadig er en ret stor billedkategori i pigers billedverden.

Når jeg taler om omfattende udfoldelse og tilstedeværelse af en genre i drengens billeder, betyder det også, at der er en mangfoldig og varieret udfoldelse inden for genren, og at det er tilfældet både i det tematiske og det formsproglige. Endvidere er der en nøje sammenhæng mellem børns billeder og forbilledkulturer – både i genrens over- og underkategorier og i billedernes tematik og skematik.

Det er påfaldende at være vidne til, at en kultur udskiller både de tematiske og billedsproglige mulighedsbetingelser. Men det er også værd at bemærke, at det differentierede kulturtilbud giver forskellige muligheder for bearbejdning af personligt og subjektivt indhold.

Jo mere empirisk børnebilledmateriale fra nutiden mine kolleger på DLH og jeg er kommet i besiddelse af, jo tydeligere bliver det karakteriserede billede af situationen. Der tegner sig et overbevisende billede af, at børn og unge i dag lever i et billedsprogligt kulturfællesskab med voksne. I stedet for at være meget ked af det, kunne billedpædagoger bruge denne erkendelse til at se det som deres opgave at kvalificere dette kulturfællesskab gennem undervisning.

Det billedsproglige kulturfællesskab

Billedpædagogikken har således brug for en billedteori, der karakteriserer billedsprogets særlige karakter i et erkendelsesorienteret udviklende arbejde. Da erkendelse er afhængig af de muligheder for formulering, som forskellige sprogformer muliggør, er det af betydning for lærere, at de har indsigt i sammenhængen mellem erkendelsesformer og forskelligartet sprogbrug.

I det følgende skal jeg derfor skitsere en billedteori, der forsøger at fastholde billedsprogets sært, idet der dog antydes en mere generel sprogteoretisk ramme, der har betydning for al undervisning i skolen. Det er en teori, der er inspireret af mange sprog- og kunstteoretiske kilder, men den står især i gæld til E.H.Gombrichs og Arnold Hausers kunstteoretiske arbejder, til Vygotskys sprogpsykologiske forskning, til Nelson Goodmanns overvejelser over »Languages of Art« (1976, 1988), til Ellen Winners

sammenholdende studier af billedkunst, musik og litteratur i »Invented Worlds« (1982), til Løgstrups kunstfilosofiske tænkning, til Susanne Langers symbolteoretiske arbejde og til en bred semiologisk, kunst- og sprogvidenskabelig orientering. Men først og fremmest er jeg kommet frem til denne teori i et forsøg på at kunne beskrive, forstå og forklare de fænomener, jeg stødte på i min empiriske forskning og i undervisning og udviklingsarbejde. I denne sammenhæng må vi nøjes med en kortfattet skitse:

Billedsprog er en af de sprogformer, som mennesker i tidens løb har udviklet til at udtrykke og formidle sig. Udbredelsen af billedsprog har fundet sted gennem fortidens billedhåndværk og billedkunst – og i nutiden finder en stærk udbredelse sted gennem billedmæssige former i den visuelle massekultur. Der lægges vægt på at forstå sprogbrugen inden for den historiske kulturs sprogsystemer, og at begribe sproghandlingen og sprogsystemet i et dialektisk forhold, der også kan beskrive, forstå og forklare kultur som tilblivende betydningsproduktion¹⁰.

Når vi betegner billedsprog som en sprogform er det for at anskue dette på linie med litteratur, musik, teaterkunst, arkitektur og design. Det kan tjene til at skaffe os overblik over den samlede kultur- og undervisningssituation.

I hverdagskultur og kunst har disse sprogformer eksisteret hver for sig, men i den nutidige æstetiske kultur anvendes de desuden på mange forskellige måder i sammenhæng med hinanden.

En rockkoncert er således en overvejende musikalsk foreteelse, hvori der også bruges stærke islæt af visuelle, dramatiske og sproglige elementer. En video er en overvejende billedmæssig begivenhed, hvori der tillige anvendes lyd-mæssige, musikalske, scenografiske, dramatiske og sproglige elementer.

Hvad der sker med mennesker, der således gennem brug af »multitegn« rammes på alle sanser og på alle bevidste og ubevidste niveauer, ved vi ikke ret meget om. Det er formodentlig derfor, at Humanistisk Forskningsråd har sat fokus på problemstillingen i programmet »Lyd, billede, tekst og rum – det æstetiske i nutiden« (Strategiplan 1993-97, side 66-68).

Som sprogform er billedsproget imidlertid et formsprog på linie med det musikalske, det dramatiske, arkitekturens og designets sprog¹¹. Alle disse formsprog benytter en formgivning, der er anskuelige for den menneskelige sansning og perception. De benytter sig af perceptuelle koder eller skematikker i modsætning til verbalsproget, der benytter sig af begrebsmæssige koder. De tre første formsprog benytter sig af en repræsentations-æstetik – og de to sidste af en brugsæstetik. Der er forskelle og ligheder at betone i forskellige former for sprogbrug. Begge dele er interessante for forståelsen af, hvad der kan afstedkommes i læreprocesser.

I denne familie af formsprog er det særlige ved brugen af billedsprog, at man benytter sig af billedkoder, d.v.s. konventioner for udtryk og formidling, der er udbredt gennem den historiske brug af plane, rumlige og levende billeder.

Lad os se på et par eksempler på historiske billedkoder for at anskueliggøre deres måde at fungere på. Hosstående illustration af den danske kongerække kan eksemplificere en billedgenre, som E.H. Gombrich har kaldt for den emblematiske.



I Arrild Huitfeldts Danmarkskrønike (1652) findes den danske kongerække i illustreret form. Her gengives et udsnit af kongerækken.

Billedfremstilleren har selvfølgelig ikke vidst, hvordan de herrer har set ud, fordi vedkommende ikke har haft mulighed for personlige erfaringer med disse, og fordi der på den tid ikke var et tilgængeligt billedmateriale om dem. Da disse to sædvanlige forudsætninger mangler, må der konstrueres et billedsprog. Det fører til en brug af billedsprog, hvor grundskematik og billedkode kommer særligt frem – ligesom i emblemer.

For at skelne imellem kongerne er der anvendt en grundskematik i portrætskildringen, der varieres i position: forfra, fra siden, skråt bagfra, mv.

Dernæst skelnes der imellem de høje herrer ved forskellig anbringelse og anvendelse af emblemer, symbolske ting og klæder, der kan betegne kongelighed. Der differentieres yderligere ved hjælp af positurer og gestus, ved at differentiere ansigtstræk og ved at angive en variation i anvendelse af skæg, hår o.lign.

Denne emblematiske anvendelse af formsprog kan illustrere skematiseringens grundproblematik: anvendelse af en grundskematik, der varieres og differentieres ved hjælp af variation i anvendelsen af distinktive træk.

Denne billedkode eller billedskematik er fælles i en emblematiske brug af billedsprog fra forskellige tider. Den anvendes stadig i stor udstrækning i megen hverdagskultur – f.eks. i skolebøgers illustrationer af børn, når man lige skal angive »en frisk dreng« eller »en pæn pige« ved hjælp af øjne+næse+mund+ører+hoved+krop+ben+tøj+ting. Den er her ofte klichéfyldt, fordi den ikke vil andet en angivelse af typologi og summarisk angivelse af træk. Konventionerne dominerer i brugen af billedsprog, fordi der ikke er særlige udtryks- og formidlingsinteresser på spil. Det er en genre, der dominerer børns fritidsbilleder, når de fremstiller ud af hovedet, uden at have noget særligt for.

Vi kan illustrere børns brug af genren ved hjælp af foranstående selvportrætter fra en 3. og 7. klasse, der er sammensat som »klassens billede« og fungerede som fødselsdagshilsen til deres skoleleder på dennes 60 års fødselsdag. Børnene har i korthed signaleret, hvem der sender hilsen, samt tilkendegivet med flag og gestik, at de hilser og ønsker til lykke. Situationen er god nok – og skam få den skoleleder, der ikke bliver glad for den hilsen fra skolens klasser.

Der er mere overensstemmelse mellem disse børn og deres selvportrætter, end der formodentlig er mellem de faktiske konger og afbildningerne af dem i den viste kongerække. Noget kender børnene til sig selv. Alligevel er der en overordnet tendens af samme emblematiske karakter. Grundskematikken er ikke ligeså varieret som i kongefremstillingerne, idet der kun er anvendt frontalskemaer – til gengæld varieres der med helfigur, halvfigur og portræt. Indenfor denne grundskematik tilføjes ansigtstræk, beklædning, hårformer og emblemer til at betegne, at her er jeg, jeg hilser og ønsker til lykke.

Som det ses, er opmærksomheden omkring mode stor og tiltagende med alder. Som det ligeledes ses, bliver børnene mere opmærksomme på lige netop dette formsprog, efterhånden som de vokser til.

Til forskel fra begrebsmæssige koder repræsenterer de viste og andre billedkoder ved hjælp af analogi i stedet for vedtagelser om betydning og formsprog. Realistiske-naturalistiske billedkoder søger »ydre lighed« med, hvad vi ser og opfatter – ekspressionistiske billedkoder søger i særlig grad lighed med følelser. Således kan hestefremstillinger have hestes naturlige farver, men »hesten kan også være grøn i regnvejre« i analogi med poetisk oplevelse. Der er mange måder at sanse og opfatte på, der har fundet deres udtryk i forskellige måder at fremstille billeder på.

Disse måder finder deres tydelige udtryk i de historiske -ismer, der er fremstilling af forskellige tiders erkendelsesinteresse i billedfremstillingen. Synet på, hvad virkelighed er, og hvad der er af interesse i den, har skiftet fra tid til anden – og det har medført tilkomsten af forskellige billedsprog i tidens løb.

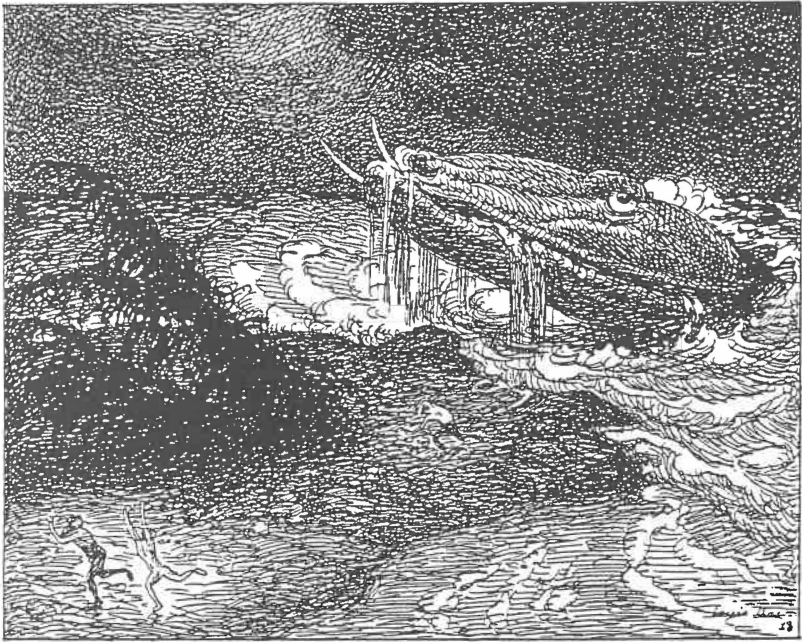
I »Billedets formsprog« (Gad 1981) har Lise Godtfredsen karakteriseret, hvordan forskellige billedtraditioner ville fremstille en appelsin ved hjælp af forskellige teknikker og konventioner for flade, form og farve. I E.H. Gombrichs bøger er foretaget meget grundige studier i forskellige typer af formsprog til forskellig tid – og den mest centrale af disse er måske stadig »Art and Illusion«, Phaidon Press, London 1959. Iøvrigt vil enhver kunsthistorie kunne anskueliggøre disse forskelligartede billedsprog.

Her kan vi ikke opholde os ved alle disse former, men vi skal alligevel bringe et par eksempler mere fra den historiske kulturarv for at drive anskueliggørelsen lidt videre.



Constantin Hansens fremstilling af de nordiske guder i »Danmarkshistorie for folket« af Fabritius.

I hosstående skildringer af de nordiske guder af Constantin Hansen er disse ansamlet på rad og række, så det formsproglige i skildringen bliver tydeligt. Som det ses, benyttes der en grundskematik for fremstillingen af de guddommelige skikkelser. Disse varieres i forskellige positurer, så styrke, listighed, godhed, klogskab og andre træk ved deres ophøjede væsen kan komme frem. Hertil føjes så symbolerne for deres særtræk: hammer, lur, våben, harpe, hunde og ravne. Vareæstetikken og symbolikken har en særlig karakter i Valhal.



Fra »Ragnarok« – en billeddigtning af Louis Moe, 1929.

Som i den øvrige romantik er formsproget egentlig et naturalistisk billedsprog – og som i denne bruges det på en idealiserende måde. Her sker det ved at idealisere »personerne« som guddommelige typer. I romantikkens naturbilleder aner man på tilsvarende vis ånden i naturen – naturen besjæles – og det sker forunderligt nok alene ved betoning af et naturalistisk billedsprog, der faktisk også bruges til at fremstille det modsatte sunspunkt: at naturen er materie.

På tilsvarende vis er Constantin Hansens personlige streg til stede i brugen af billedsproget. Som det ses i billedet af Louis Moe kan det samme billedsprog bruges til en helt anderledes dramatisk billedfortælling.

Hvis man sammenligner Constantin Hansens gudebilleder med antikkens romerske og hellenske menneske- og gudfremstilling, kan man finde mange lighedspunkter. Som andre på hans tid, har han ladet sig inspirere af denne kultur. Hvad skulle han ellers lade sig inspirere af? Der fandtes jo ingen righoldig kode for fremstilling af den specielle nordiske gudverden. Altså måtte han søge hjælp i en fremmed kultur. Det var dette romerske uvæsen, der oprørte Grundtvig på andre områder. Ved fremmed hjælp lykkes det dog Constantin Hansen ganske godt at være et ægte barn af sin tid.

Billedkoder er således kun norm eller konvention i det omfang, som

de, der bruger dem, akcepterer deres mest konventionelle indhold og form. Den viste naturalistiske-realistiske billedkode(mimesistraditionen), er således blevet brugt i højest forskellige tiders erkendelsesinteresser: i naturalismen, i romantikken, i den borgerlige realisme, i den socialistiske realisme og i ekstremrealismen. Som vi lige har set er anvendelsen af billedkoder ikke hindring for personlig brug af billedsprog. Individuel sprogbrug og tidens stemme kan sætte sig igennem ved at give den menneskelige oplevelse, spontanitet og konstruktivitet spillerum.

Det paradoksale ved billedsproget er, at det samtidigt kan være repræsentation for individuelle mennesker, for en billedsproglig kulturform, for en historisk tid og for utopier om det fremtidige liv. Hvad det sidste angår, er kunstens opgave i høj grad at forudgribe det, der er undervejs og ved at blive til.

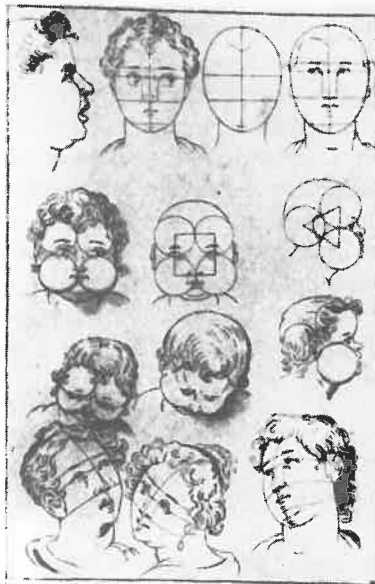
I spillet mellem de overleverede billedkonventioner og den menneskelige spontanitet i videreudviklingen af de historiske former for billedsprog finder den historiske proces sted. Det er denne proces, som vi alle må melde os ind i, hvadenten vi er voksne, unge eller børn – hvad enten vi er amatører eller professionelle.

Enkelte gange i historiens løb er bruddene med fortidens konventioner blevet så radikale, at helt nye billedkulturer har set dagens lys. Det skete f.eks. i renæssancen, hvorved en ny tid fik sin nye stemme. Sådanne kvalitative brud kan også ses i børns billedmæssige udvikling, når de erfaringer, som de gør, ikke længere kan rummes inden for de tidligere tilegnede former. Så bliver en ny stemme til i deres liv.

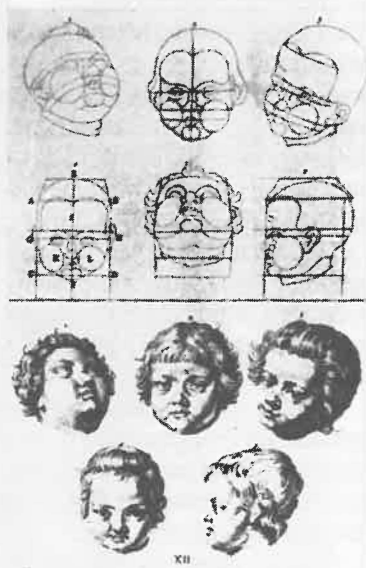
I den nutidige billedkultur vrimler det med forskelligartede billedkoder i kunstens billeder, legetøjets billeder, sportens billeder, filmens billeder, fjernsynets billeder, tegneseriernes billeder mv. Mangfoldige opfattelser er til stede i meget konventionel og i mere erkendelsesorienteret form. Der gøres mange forsøg på afsøgning af den kulturelle identitet gennem kodeskift, kodebrud, kodekombination, motivforskydning mv. I vores postmoderne tid virker det, som om alle tider og steder er til stede her og nu, når der kigges udover det flimrende billedlandskab. Det er svært at mangle næring til billedfantasierne i vor tid.

Den æstetiske rationalitet og dannelse

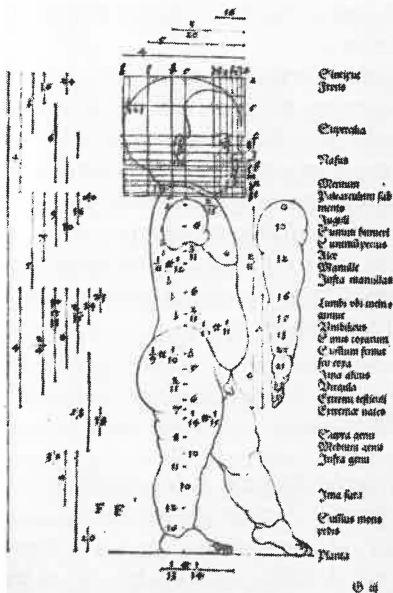
Af de forudgående afsnit skulle det nu gerne fremgå, at jeg anskuer det æstetiske i et socialisationsteoretisk perspektiv. Den følgende fremstilling står i gæld til artikler af Hansjörg Hohr: »Det estetiske i socialiserings-teoretisk perspektiv«, *Nordisk Pedagogik* 1/1992, side 41-50, og »Det estetiske og rasjonaliteten«, *Nordisk Estetisk Tidsskrift*, 5, 1/1990, side 55-69.



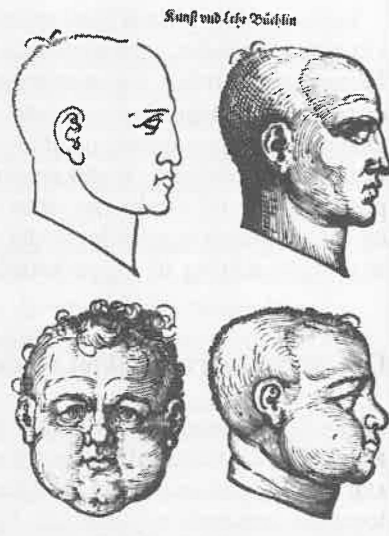
130. DE WIT: *Putti*. About 1660



131. VAN DE PASSE: *Putti*. 1643



132. DÜRER: *Proportions of a child*. 1532



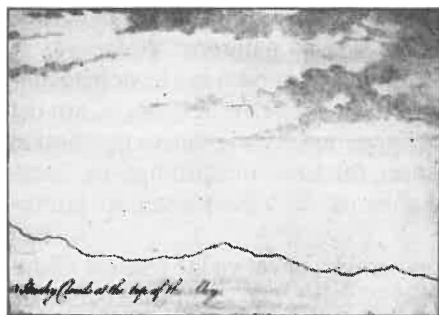
133. BEHAM: *Profiles*. 1565

Citater fra E.H. Gombrich: *Art and illusion*. Phaidon Press, London, 1959, side 142 og 151. Det æstetiske læreprojekt er et gammelt fænomen. Se også næste side.

Jeg anser Hohr for at have påbegyndt et arbejde med formuleringen af en æstetik, der har mere for sig end tidligere forsøg inden for den kritiske teori¹². Jeg har ikke i min forskningsproces haft denne teoretiske klarhed undervejs, men jeg har været inspireret af de samme kilder som ham, og jeg har søgt at inddrage overvejelser fra disse, når bearbejdningen af det empiriske materiale gjorde det nødvendigt for mig. Jeg er i store træk kommet til de samme konklusioner som Hohr. Det er dejligt at møde en åndsfrænde.

Som Hohr anser jeg det æstetiske for at være en særlig erkendelses-, udtryks- og kommunikationsform, der er grundlæggende for dannelsen af den menneskelige subjektivitet – og jeg har anskuet det æstetiske arbejde som en socialisationsproces, hvor udveksling finder sted mellem mennesker og samfundets kulturformer på en måde, der driver den historiske proces frem.

I min udforskning af børns billedsproglige udvikling har jeg været inspireret af Alfred Lorenzers socialisationsteori, der kræver, at mennesket må forstås som muliggjort af: 1) et ensemble af samfundsforhold 2) at det er et driftsvæsen 3) at det er et subjekt.



145. COZENS: *Pattern of sky*. 1785



147. CONSTABLE: *Drawing after Cozens*



146. CONSTABLE: *Drawing after 145*



148. CONSTABLE: *Drawing after Cozens*

I denne teori er begrebet om interaktion det centrale begreb, og interaktionen forstås som det formidlende led mellem samfundsmæssige og psykiske processer. En vigtig antagelse i interaktionsteorien er, at enhver interaktion forandrer forudsætningerne i de følgende interaktioner, og dens særlige fordel er, at den gør det muligt at undgå de tidligere nævnte former for subjektivisme og objektivisme.

I min sammenlignende udforskning af børns billedverden og deres kulturelle forbilleder har jeg beskrevet, hvorledes de dannes i interaktion med æstetiske kulturformer, og jeg har beskrevet disse billedkulturer som bestående af sanselige symboler, der er mangedimensionelle, mangetydige, helhedsprægede og komplekse udtryk for den individuelle erfaring i et kollektivt betydningsystem.

Den sanselige symboldannelse er et erkendelsesarbejde, der gør forsøg på at syntetisere mellem behov, normer og den faktiske virkelighed, der søges formuleret. Som et resultat af interaktionen dannes mennesket som et resultat af en formidling mellem en individuel erfaring og et kollektivt betydningsystem – og som et resultat af, at det kollektive, kunstneriske erkendelsesarbejde også handler om at komme på sporet af de endnu ikke opdagede, oplevede og forståede sansestrukturer i verden. Herved tilfører den kunstneriske erkendelse den æstetiske kultur nye aspekter ved virkeligheden. Således fungerer det æstetiske også som kritisk instans på baggrund af oplevelse af savn og mangler – så at sige på naturens vegne.

Det æstetiske er altså et kundskabsområde, som børn må have pædagogisk hjælp til at udvikle. Den æstetiske dannelse er en læreproces om det kvalitative forhold mellem menneske og verden, hvorigennem mennesket får kundskab om det menneskelige sans-, følelses-, forestillings- og fantasiliv – samtidig med, at det får kundskab om de kollektive æstetiske kulturformer.

Det æstetiske dannelsesprogram handler ikke om at vælge mellem »Education through art« og »Erziehung zur Kunst«, der i den internationale kunstpædagogik har betegnet to dannelsesbevægelser, der har karakteriseret deres dannelsesforestillinger uden særlig vægtlægning på henholdsvis dannelsesobjektet og dannelsessubjektet. Der må udvikles et dialektisk forhold mellem disse dannelsesbestræbelser, der i for stor udstrækning ikke er udviklet i et samspil i billedpædagogikken. Det er i hvert fald en kerneproblematik i en kritisk-æstetisk erfaringspædagogik, der er den platform, som jeg tænker og handler ud fra.

Til slut vil jeg give Hansjörg Hohr ordet i et længere citat fra artiklen »Det æstetiske og rasjonaliteten«, hvor han søger at definere »det æstetiske«. Han definerer og karakteriserer

»det æstetiske som en rekonstruksjon av interaksjonens sanselige struktur. I denne strukturen inngår to aspekter, den objektive verden og den subjektive følelsen.

Jeg vil foreslå å bruke begrebet »representativt symbol« som et analytisk

begrep for det estetiske og å betegne dets erkjennelsesform med »oplevelse«. Oplevelse er en erkjennelsesform der kunnskapen om den objektive verdens sanselige strukturer og den subjektive verdens emosjoner som knytter sig til disse sanselige strukturene danner en enhet. Ødeleggelser af presentativ symbolik betyr en tilsvarende mangel på oplevelser, især en manglende evne til at komme i kontakt med egne følelser.

Det estetiske representerer dermed en kvalitativ verdensoppfattelse som gir livet mening og helhet« (Hohr 1990, side 65).

Det er betragtninger af denne karakter, der har fået mig til at mene, at den æstetiske dannelse i billedkunst handler om kundskaber om det menneskelige sans-, følelses-, forestillings- og fantasiliv – og om billedkundskab om de former for billedsprog, der kan formidle dette.

Det er samtidig disse betragtninger, der har fået mig til at arbejde for en fagdidaktik, der giver et kvalitativt bud på et billedsprogligt repertoire, der kan mediere dette menneskeliv på differentieret og nuanceret vis. Det har medført, at jeg har bidraget til, at faget i skolen skiftede navn fra »formning« til »billedkunst«¹³.

I denne didaktik er dette kvalitative kulturtilbud middel til at forholde sig til en tematik, der både er af eksistentiel betydning for børn og unge i dag, og som samtidig er gennemspillet i den historiske billedkunst, fordi de eksistentielle temaer også har optaget fortidens kunstnere. Det er den opvoksende generations opgave at fortælle deres »nye historie«, men i deres kulturelle identitetssøgning er det samtidig af betydning for dem at finde ud af, hvad de er runden af.

NOTER

1. Disse synspunkter kom klart frem i Brittain og Lowenfeld: Kreativitet og vækst, Gjellerup 1971 og 1976, der var den mest anvendte tekst om børns billeder i læreruddannelsen.
2. Sammenlign f.eks. billedteorien i følgende tekster: 1) Brittain og Lowenfeld: Kreativitet og vækst, Gjellerup 1976. 2) Hasse Hansson et.al.: Billede og form, Gyldendal 1981. 3) Ole Schwalbe: Se på kunst, Borgen 1972.
3. En ny fagdidaktik har nu fundet sin praktiske udformning i ny vejledning for folkeskolen: Billedkunst 1991/4, Undervisningsministeriet. Desuden er jeg i færd med at lægge sidste hånd på en teoretisk nyformulering af billedpædagogikken: »Kunst som pædagogik«. Billedteorien kan i kortfattet form studeres i min artikel »Barns och ungdomars användning av bildspråk« i Bild skolan nr. 2 1990, side 6-16, men den omfattende forskningsmæssige dokumentation vil snart blive fremlagt i »Bo's billedbog«.
4. David Best har udfoldet sine analyser endnu grundigere i bogen »Feeling and Reason and in the Arts«, George Allen & Unwin, London * Boston * Sydney 1985.
5. Se Carl Johan Schnedler et. al.: Praktisk Musisk Undervisning, Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd, Danmarks Lærerhøjskole 1992.
6. Torsten Ingemann Nielsen: Bevidstheden og det som er helt anderledes, Psykolo-

- gisk Laboratorium, Københavns Universitet 1986.
7. Disse beskrivelser af den billedsproglige handling i en sprogpsykologisk grundopfattelse findes i Köhler og Pedersen: *Børns billedproduktion i en billedkultur*, Ulrika 1978.
 8. Se Susanne Langers overvejelser i »Philosophy in a New Key. A study in the symbolism of Reason, Rite and Art«, Harvard University Press, Cambridge * Massachuset, fifth print. of third ed., 1969, side 89.
 9. I Köhler og Pedersen: *Børns billedproduktion i en billedkultur*, Ulrika 1978, findes et studium af en piges billedfremstilling fra 2 til 11 års alderen side 119-148. I Hasse Hansson et.al.: *Children's Pictorial Language/Barns Bildspråk*, Carlssons, Stockholm 1991, findes formuleringen af et intensivt studium af en drengs billeder fra 2 års alderen til 16 års alderen i kapitlet »Bo's Bictures/Bo's billeder«, side 63-147. I førstnævnte bog findes reflekteringen af mange børns billedarbejde i undervisning og fritid. I Anne Maj Nielsens PHD.afhandling er der foretaget en forskningsmæssig bearbejdning af den undersøgelse af »Den frie barnetegning«, der indgik i projektet »Børns billeder-børns verden«, Vejle Museum 1981.
 10. Til et studium af billedsproget med hovedvægt på en forståelse af dette som et billedsprogligt system i semiologisk og kommunikativ belysning kan der henvises til Hasse Hansson et.al.: *Bildspråkets Grunder*, Almqvist & Wiksell 1992. I den billedteori, som jeg udviklede sammen med Rolf Köhler i »Børns billedproduktion i en billedkultur«, Ulrika 1978, var der en tilstræbt overvægt på en sprogpsykologisk opfattelse og en vægtlægning på den billedsproglige handlingens muligheder og begrænsninger. I Nordisk Billedpædagogisk Institut er der et aftalt samarbejde om udvikling af billedteori og om disse vægtlægninger, der også har noget at gøre med forskellige pædagogiske orienteringer i Sverige og Danmark.
 11. I Köhler og Pedersen: *Børns billedproduktion i en billedkultur*, Ulrika 1978, findes der en karakteristik af funktionen af det at tilegne sig verbalsprog, billedsprog og et dramatisk kropssprog i børns erkendelse. Se kapitlet »Sprogdannelsens funktion i den menneskelige erkendelse«, side 7-38.
 12. I den forbindelse har jeg ikke fundet nogen særlig hjælp i Habermass, Marcuse og Dale til konkretisering af, hvad den kunstneriske og æstetiske erkendelse er. Det virker, som om det mere er »hovedet« end »kroppen«, som de har haft inde i kunstens verden, omend de har bidraget med vigtige perspektiver. Det skal være dem tilgivet, da de har bidraget med så meget andet godt. Adorno har jeg til gode at begribe, hvad han egentlig har beskæftiget sig med i denne forbindelse.
 13. Jfr. *Billedkunst 1991/4*, Undervisningsministeriet/Statens Information, København 1991. Jeg var formand for dette udvalg, og udvalgsarbejdet tog form af en konkretiseret formulering af den fagdidaktik, der er blevet til i billedpædagogisk udviklingsarbejde i faget op igennem 80'erne - se min artikel »Billedpædagogisk udviklingsarbejde i firserne«, *Formning* 1-90, side 7-11.

LITTERATUR

- ANTONOW et al.: (1971): *Tænkning, sprog og handling*. Reitzel, København.
- BEST, DAVID (1985): *Feeling and Reason in the Arts*. George Allen & Unwin, London * Boston * Sydney.
- BEST, DAVID (1989): »Feeling and reason in the arts: The rationality of feeling« i *The symbolic order*, Peter Abbs (ed.), Falmer Press, London.
- BLOCH, VIBEKE og VEJLESKOV, HANS (1970): *Barnets imitation, leg og symbolbrug. Tekster fra Jean Piagets værker II*. Munkgaard/Hans Reitzel, København.

- BREDSORFF, THOMAS et al. (1980): *Til glæden – om humanisme og humaniora*. Gyldendal, København.
- CORNELL, PETER et al. (1985): *Bildanalys. Teorier * Metoder * Begrepp*. Gidlunds.
- DALE, ERLING LARS (1991): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet – om den esteti-
ske opdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.
- DEWEY, JOHN (1958): *Art as Experience*. Capricorn Books, New York.
- DROTNER, KIRSTEN (1991): *At skabe sig – selv*. Gyldendal, København.
- FAUSING, BENT (1977): *Fascinationsformer*. Gyldendal, København.
- GODTFREDSSEN, LISE (1981): *Billedets formsprog*. Gad, København.
- GOODMAN, NELSON (1988): *Languages of Art. An approach to a Theory of Sym-
bols*. Hackett Publishing Company, Inc., Indianapolis.
- GIBSON, J.J. (1950): *The Perception of the Visual World*. Miffling, Boston.
- GIFFHORN, HANS (1972): *Kritik der Kunstpädagogik*. Verlag M.DuMont Schau-
berg, Köln.
- GOMBRICH, E.H. (1972): *Kunstens historie*. Gyldendal. København.
- GOMBRICH, E.H. (1972): *Art and Illusion*. Phaidon Press. London. 4th. ed.
- HANSSON, HASSE et al. (1974): *Bild och Form*. Skolförlaget Gävle. Uddevalla.
- HANSSON, HASSE et al. (1991): *Barns Bildspråk. Children's Pictorial Language*,
Carlssons, Stockholm.
- HANSSON, HASSE et al. (1992): *Bildspråkets Grunder*. Almqvist & Wiksell. Hö-
ganäs.
- HARTWIG, HELMUT (1980): *Jugendkultur*. Rowohlt, Hamburg.
- HAUSER, ARNOLD (1974): *Soziologie der Kunst*. Verlag C.H. Beck, München.
- HABERMAS, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns 1+2*. Suhrkamp Verlag,
Frankfurt am Main, Zweite Auflage 1982.
- HOHR, HANSJÖRG (1990): *Det estetiske og rasjonaliteten*. Nordisk Estetisk Tids-
skrift 5, 1, side 55-69.
- JENSEN, JØRGEN PAULI (1988): *Børns udvikling og livsvilkår*. Gyldendal, Køben-
havn.
- KJØRUP, SØREN (1971): *Æstetiske problemer*. Munksgård, København.
- KJØRUP, SØREN (1983): *Hvorfor smiler Mona Lisa?* Gjellerup, København.
- KÖHLER, ROLF & PEDERSEN, KRISTIAN (1978): *Børns billedproduktion i en
billedkultur*. Ulrika, Bredsten.
- KÖHLER, ROLF (1981): »Børns billeder – børns verden * et pædagogisk udviklings-
projekt vedr. børnebilledets socialisation« i *Bild i skolan*, 3/81, side 8-13.
- LANGER, SUSANNE (1942): *Philosophy in a new key. A study in the symbolism
of reason, rite and art*. Cambridge * Massachuset. Harward University Press.
- LANGER, SUSANNE (1953): *Feeling and form. A theory of art developement from
Philosophy in a new key*. Routledge & Kegan Paul, London.
- LANGER, SUSANNE (1982): *An essay on human feeling 1-3*. John Hopkins Universi-
ty Press, Baltimore.
- LINDSTRÖM, SYLVIA et al. (1979): *Livets trær. Verden set barnets øjne*. Sesam.
- LORENZER, A. (1973): *Über den Gegenstand der Psychoanalyse. Oder: Sprache
und Interaktion*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- LORENZER, A. (1977): *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze
zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- LØVLIE, LARS (1990): »Den estetiske erfaring« i *Nordisk Pædagogik 1-2*, side 1-18.
- MARCUSE, HERBERT (1979): *Den æstetiske dimension*. Gyldendal, København.
- MCFEE, JUNE KING (1979): *Preparation for Art*. Wadsworth Publishing Company
Inc., Belmont, California.
- NIELSEN, ANNE MAJ (1993): *Køn og symbollag i børns billeder*. Danmarks Lærer-
højskole, København.
- NIELSEN, BENT (1973): *Praksis og Kritik*. Christian Ejlers' Forlag, København.
- NIELSEN, TORSTEN INGEMANN (1986): *Bevidstheden og det som er helt ander-*

- ledes*. Psykologisk Skriftserie, Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet.
- NORDSTRÖM, GERT Z. (1984): *Bildspråk och bildanalys*. Prisma, Borås.
- NORDSTRÖM, GERT Z. (1987): *Bilden i det postmoderne samhället*. Carlssons Bokförlag, Stockholm.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1990): »Barns och ungdomars användning av bildspråk« i *Bild i skolan nr. 2*, side 6-16.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1990): »Udvikling af billedpædagogikken« i *Nordisk Pædagogik 1-2*, side 30-44.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1990): »Billedpædagogisk udviklingsarbejde i firserne« i *Formning nr. 1*, side 7-11.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1991): »Bo's billeder« i Hasse Hansson et al.: *Barns bildspråk*, Carlssons, Stockholm, side 63-147.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1992): »Billedkundskab i skolen« i *Formning nr. 4*, side 8-11.
- PEDERSEN, KRISTIAN (1993): »Signalement af en fagdidaktik i billedkunst«. Didaktiske Studier, bind 5, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- READ, HERBERT (1956): *Uppfostran genom Konsten*. Natur och Kultur, Stockholm.
- SIGSGAARD, ERIK (1979): *Om børn og deres virkelighed. Set i perioder over 300 år*. Hans Reitzels Forlag. København.
- SCHOU, LOTTE R. (1990): »Undervisningens æstetiske dimension« i *Nordisk Pædagogik 1-2*, side 19-29.
- SCHNEDLER, CARL JOHAN et al. (1992): *Praktisk Musisk Undervisning*. Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd. Danmarks Lærerhøjskole.
- TUFTE, BIRGITTE et al. (1991): *Medieundervisning*. Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd. Danmarks Lærerhøjskole.
- WINNERS, ELLEN (1982): *Invented Worlds: The psychology of the Arts*. Harvard University Press. Cambridge * Mass.* London.
- WOLF, D. & PERRY, M.D. (1988): »From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development« i *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), side 17-34.
- VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH (1971/74): *Tænkning og sprog 1-2*. Reitzel, København.