

Erling Framgard

Undersøkende praksis

- tema- og prosjektorientert bildeundervisning

Sammendrag

På basis av fagkritiske holdning og sterkt inspirert av dansk billedpedagogikk, har jeg utviklet det jeg kaller Undersøkende praksis (UP). UP er tema- og prosjektorientert bildeundervisning og kan kort karakteriseres som prosessuell og problemløsende, der bildearbeidet blir lagt i et betydningsleie, og der vi forholder oss til at bilder har betydning og fungerer kommunikativt. En vesentlig forståelse er at bildebetydningene framkommer gjennom måten bildet er laget på. I dette arbeidet tilstrebes derfor et bevisst forhold mellom det som uttrykkes i bildene og måten det er uttrykt på. UP forsøker å syntetisere individorientert og disiplinorientert bildepraksis. Denne syntesen knytter seg til en tredje tradisjon som jeg kaller 'Den tredje vei i bildepedagogikken'. UP inkluderer bildedidaktikk, bildeteori og skapende bildepraksis. Som bildepedagogikk har Undersøkende praksis målsetting om å bidra til en ny eller fornyet pedagogisk bildepraksis.

Emneord: Undersøkende praksis, Den tredje vei i bildepedagogikken, lærerrolle, prosjektmetodikk, bildekommunikasjon, fagtradisjoner, intensjonalitet og bildespråklige virkemidler.

Innledning

Innen billedpedagogikkens historie finner vi både individorienterte og disiplinorienterte fagtradisjoner. Vekstpedagogikken, eksemplifisert ved Lowenfeld og Brittain (1971), er en elev- eller individorientert tradisjon, som tar utgangspunkt i individets vokster og utvikling; en biologisk individforståelse. I norsk kontekst utviklet denne seg i outrerte tilfeller til praksisformer der læring av kunnskaper og ferdigheter nærmest ble betraktet som suspekter; kanskje var disse mer i slekt med en romantiserende Rousseautradisjon (Myhre, 1972:209ff) enn f.eks. Lowenfeld og Brittain (1971). Jfr. Rousseaus Emile: Idealet om individets utvikling nærmest på utsiden av den kulturelle kontekst. Av disiplinorienterte tradisjoner kan nevnes vår tidligere tegning, sløyd og håndarbeidstradisjon. Et internasjonalt eksempel kan være Discipline Based Arts Education (DBAE), slik den framkommer i *The Quiet Evolution* (Wilson, 1997). I sistnevnte vektlegges særlig 'art history, art criticism, aesthetics og art making', der individaspektet vektlegges i mindre grad. En tredje tradisjon, som jeg benevner 'Den tredje vei i bildepedagogikken' (Den tredje vei), syntetiserer og videreutvikler de to andre tradisjonene. Den danske bildepedagogikk som jeg refererer til, mener jeg er eksempel på denne tradisjonen. UP er i stor grad utviklet på basis av dansk bildepedagogikk, og er mitt bidrag til Den tredje vei.

Når jeg nedenfor i Fig. 1, framstiller en metaforståelse av tradisjoner i bildepedagogikken som en dialektisk syntese, er det for å understreke at den Den tredje vei ikke framstår som kompromiss mellom tradisjoner, men som videreutvikling av de to øvrige tradisjonene.

Omdreiningspunktet i denne tradisjonen, dvs. det den pedagogiske virksomheten sentrerer omkring, er den praktiske skapende og reflekterende aktiviteten. Her må *individer* med nødvendighet være til stede. Individer er til vanlig ikke vokst opp i et sosialt vakuum, men er *sosialisert* inn i det samfunn og den kultur de er omgitt av, og kan på denne måten betraktes som *kulturindivider*. Disse trenger kultur- og disiplinorientering i form av faglige redskaper; kunnskaper, ferdigheter, innsikt i bildekonvensjoner, osv., til anvendelse i den praktiske og reflekterende virksomheten, dels for å oppøve og forbedre sine faglige uttrykksmuligheter, dels for å få fram det de intenderer i bildene sine. Dette kan beskrives som interaksjon mellom

individ og fag i en dialogisk relasjon. Her er både individorientering og disiplinorientering inkorporert, men annerledes vektlagt enn i de foregående tradisjonene. Slik også i UP.

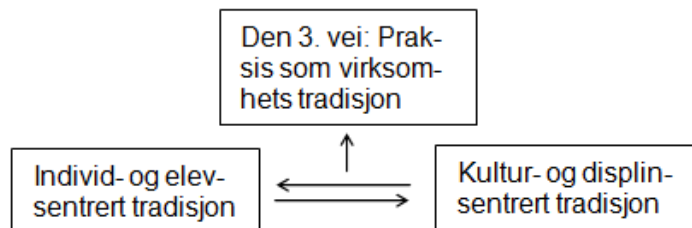


Fig.1. Tradisjoner i bildepedagogikken

Undersøkende praksis, nærmere betraktet.

Jeg skiller mellom praksis og det praktiske. Det praktiske anvendes om det en foretar seg rent praktisk i bildearbeidet, f.eks. å tegne og male. Begrepet praksis brukes som et relasjonsbegrep der samspillet mellom det praktiske og reflekterende i en bildeprosess inngår. Anvendelsen av praksisbegrepet i UP, er en direkte følge av at omdreiningspunktet i den pedagogiske virksomheten er både praktisk og reflekterende virksomhet, der individ- og kulturorienterte tradisjoner er inkorporert. I vekselvirkningen mellom refleksjon og det praktiske bildearbeidet oppstår et oppmerksomhetsfelt. Det er i dette interaktive spenningsfeltet at mye av drivkraften i UP ligger (jfr. Fig. 2, 3 og 4) Se også Illeris, 2006; Nielsen, 1973). Dette praksisbegrepet innbefatter også didaktisk refleksjon, bildeteoretisk refleksjon og det praktisk skapende.

UP er som en ser ikke bare det å kikke på planter og dyr når en tegner, men knytter seg til alle undersøkelsene, alle tegneforsøkene og all problematisering en kommer til å foreta seg i oppmerksomhetsfeltet rundt temaet en arbeider med. En undersøker fordi en holder på å ta stilling til eller finne ut av noe. Sentralt i UP er å få fram det individene intenderer i bildene sine. I den systematiske vekslingen mellom det produserende og reflekterende (se Fig. 3) arbeider en både analytisk og intuitivt i bildeundersøkelsene. I den reseptive, analytiske posisjonen kan bildelageren øke innsikten i relasjonen – *hvordan* er bildene uttrykt og *hvilke* bildebetydninger har uttrykksmåten resultert i. Dette kan bidra til økt bevissthet mellom det som uttrykkes i bildene og måten dette uttrykkes på. Her kan forståelsen for og innsikt i egne fascinasjoner øke og dermed mulighet for å endre oppfatning av det tema en studerer. Slik er UP erkjennelsesorientert. Praksisformen kan beskrives som møte mellom fag og individ i dialogisk relasjon. Et siktemål er også å fremme en emansiperende dimensjon, noe som kan realiseres gjennom bildelagerens forsøk på selvstendigjøring produktivt og reseptivt, for derigjennom å oppnå større innsikt og bevissthet både om egne og bildekulturens bilder.

Navnet UP er lånt fra de danske referansene (f.eks. Köhler i Framgard, 1995:75; Hansen, 1997:31). Disse bruker imidlertid benevnelsen ‘– i en undersøkende praksis’, noe som selvsagt kan implisere flere praksisformer. Selv om dansk billedpedagogikk har vært en stor inspirasjonskilde, er ikke UP som sådan en dansk bildepraksis, men min konstruksjon. Dette har bl.a. med de særlige betingelsene UP er utviklet i forhold til.

Utviklingen av Undersøkende praksis

I arbeidet med utviklingen av UP har en problemstilling vært: Hvordan arter en bildepraksis seg der individinteressen (det å gripe individenes fascinasjoner og interesser; det som oppleves nært, viktig og vesentlig) og faginteressen (det at individene må kunne tilegne seg bildefaglige kunnskaper og ferdigheter for å uttrykke sine fascinasjoner og interesser) interagerer?

UP har flere utgangspunkt. Kjennskapet til dansk billedpedagogikk var den direkte utløsende faktoren for igangsettingen. Medløpende i utviklingen var for det første møtet med en sokratiske metode (Ness, 1974:1361) gjennom dialogpedagogikk (Dale, 1972; Schyl-

Bjurman & Strömberg-Lind, 1977), med vektlegging av et likeverdighets forhold, eller subjekt – subjektforhold elev og lærer; forstått som motsetningen til et objekt – subjektforhold, der læreren objektgjør eleven. For det andre i møte med *dialektisk metode* gjennom marxistiske studier (f.eks. Marx, 1867/1970; Marx & Engels, 1848/1984) forsto jeg etter hvert at den dialogiske pedagogikken kunne utvikles dialektisk til en tredje tradisjon som kunne syntetisere de to øvrige tradisjonene. En liknende syntese kan en finne i den såkalte funksjonsanalysen, en form for designmetodikk som så langt jeg vet, ikke er inspirert av dialektisk pedagogikk (f.eks. Braut, 1977). Dette var utgangspunktet for det første UP prosjektet, mitt hovedfagstudium (master) (Framgard, 1985). Videre er UP i alt vesentlig utviklet i klassen Tegning og bildekommunikasjon, 3. klasse ved faglærerutdanningen, Institutt for forming og formgivning, Høgskolen i Telemark, i perioden fra 1985–2014. I undervisningen er dette forsøkt utviklet som en prosjektmetode for bildeundervisning. En kan merke seg at i UP utvikles problemstilling eller intensjon underveis og ved hjelp av veksling mellom refleksjon og produksjon (se Fig. 3), mens det er mer vanlig i prosjektmetodikk at problemstilling utvikles først (Aakre, Scharning, & Rundereim, 2010; Johannessen & Olaisen, 1995). UP er beskrevet og eksemplifisert tidligere (Framgard, 1985, 1992, 1994, 1995). I dialogen mellom studentenes skapende bildepraksis, studiebesøk i Danmark og litteraturstudier, er UP utviklet i særlig grad som fagdidaktisk virksomhet. Virksomheten skal derfor være tilrettelagt for å oppfylle fagutdanningens målsetting som skal gi kompetanse innen fagområdet for undervisning i den videregående skolen. Utviklingen av UP og dermed overveielserne i presentasjonen her, er altså i særlig grad erfaringsbasert.

Kompendiet: På veg mot en ny bildepedagogikk?

I utviklingen av UP, har jeg utarbeidet et kompendium, til anvendelse i undervisningen: *På veg mot en ny bildepedagogikk?* (Framgard, 1995). Ettersom dette så langt ikke har fått en offisiell utgivelse, men i stor utstrekning anvendes som referanse her, beskrives dette i kortfattet form: Kompendiet inneholder fire kortere studier.

Første studie. Dansk bildepedagogikk som inspirasjonskilde

Arbeidet i en fagkritisk gruppe, der Rolf Köhler var leder, resulterte i utstillingen *Børns bilder – børns verden* (1981) og utstillingskatalog med samme navn. Studiebesøk hos Hanne Köhler i dansk folkeskole dokumenteres. Etter at jeg kritiserte påstanden i boka *Børns billedproduksjon i en billedkultur* (Köhler & Pedersen, 1978) for at denne baserte seg på den dialektiske materialismen (les: marxismen), ble jeg en samtalepartner med Rolf Köhler. Rolf Köhler døde før han hadde rukket å skrive ned vesentlige sider av sine teoretiske og praktiske overveielser. Jeg hadde imidlertid tatt opp samtaler og mange av hans forelesninger på bånd. Det bør derfor framheves at studien inneholder vesentlig innsyn i hans studier og refleksjoner som ellers ikke finnes andre steder (Framgard, 1995, s.15-93).

Andre studie, Undersøkende praksis

Her redegjøres for arbeidsformer og pedagogiske prinsipper. Dessuten presenteres eksempler på studenters bildeprosesser som er tolket og relatert til disse arbeidsformene og prinsippene (Framgard, 1995, s.94-148).

Tredje studie, Bilde betraktet som språk

Utgangspunktet her er det jeg kaller 'Det manglende ledd' som betegner avstanden mellom verbalspråklig teori og bildespråklig teori. For å nærme meg en bildespråklig teori, studeres først bilde som fenomen og tegning som fenomen. Verbalspråklige kjennetegn og funksjoner blir videre drøftet og komparert med det bildespråklige. I en semiotisk tilnærming blir bildespråklig handling og betydningsrelasjoner drøftet. Dette eksemplifiseres også med egne

bildeframstillinger. Avslutnings-vis framstilles en billedspråklig grunnstruktur (Framgard, 1995, s.149-210).

Fjerde studie, På veg mot en ny bildepedagogikk?

Her innledes med ulike anskuelsesmodeller som kan beskrive pedagogisk utvikling. Videre blir ulike fagdidaktiske syntesedannelser drøftet. UP forsøkes analysert og framstilt som en slik syntesedannelse. Andre beslektede paradigmer samt relasjonen til videregående skole blir også behandlet. Avslutningsvis drøftes målsettinger for en ny bildepedagogikk, og en bildepedagogisk grunnstruktur framsettes (Framgard, 1995, s.211-253).

Polariserende pedagogikk

Ettersom *bildespråklig tenkning* er sentral i UP, bør det nevnes at bilde som språk var sterkt framme i den faglige diskursen på 1970- og 80-tallet. I egen utdanning oppdaget jeg hvor sterkt opptatt noen var av at bilder slett ikke er en form for språk, mens andre var like engasjerte i det motsatte synspunkt. Reelt grunnet nok uenigheten seg i politiske synspunkter, og var i høy grad relatert til den svenske 'Polariserende pedagogik' (Pol.ped), en sterkt politisert retning av bildepedagogikken (Nordström, 1976; Romilson & Nordström, 1978). Framtredende her er kritisk holdning til utviklingspsykologisk bildepedagogikk, og en marxistisk orientert politisk interesse i skolens bildepraksis, noe som var relativt utbredt innen venstreradikale miljøer: Ettersom de samfunnsmessige bildeframstillinger er av språklig karakter, må en ha kunnskap om bildespråk, både for å kunne avsløre det borgerlige og kapitalistiske innholdet i bildemedier, og også selv make å produsere bilder, gjerne motkulturelle bilder med polarisert innhold. Termen bildespråk kom derfor for mange til å reflektere en politisert pedagogikk.

Relatert til kategoriene individ- og disiplinorientering, kan Pol.ped karakteriseres som en disiplinorientert tradisjon (Pedersen, 1999b:279f). Nordström legger opp til en dialektisk pedagogikk (Nordström, 1976:14f), der fagstoffet, i en politisert kontekst, er omdreiningspunktet, men ut fra min oppfatning er barnet her objekt for det faglige innhold. Jeg oppfattet aldri denne form for politisert bildepraksis som tilfredsstillende, og tenker at skolen alltid vil stå i relasjon til samfunnet og dermed alltid vil fungerer i en politisk kontekst. Selv om jeg ovenfor viser til det dialektiske i forståelsen av fagtradisjoner, er ikke UP som sådan marxistisk inspirert. UP har derfor heller ikke denne type politiske ambisjoner, selv om politiske problemstillinger selvsagt kan bli tatt opp i studenters bildetemaer og intensjoner. Det mest progressive vi etter min mening kan gjøre i enhver skolesituasjon i ethvert samfunn, er å forsøke å oppdra til selvstendig tenkende og handlende individer: Kritiske individer som på den ene siden alltid kunne være nyttige for makthavere i ethvert samfunn, men på den andre siden også i stand til å reise kritiske problemstillinger i forhold til ethvert samfunn.

Dansk billedpedagogikk som inspirasjonskilde

Framstillingen nedenfor er et resultat av litteraturstudier, studiebesøk, forelesninger og samtaler, og av en kontinuerlig komparering mellom de danske kollegers overveielser og mine, og over de danske kollegers praksiser og mine.

I Danmark bruktes også termen bildespråk, men uten at dette hadde politiske overtoner. Det pedagogiske ståsted jeg fant i Danmark, oppfattet jeg som mere avansert enn det jeg hadde erfart tidligere, fordi de etter min oppfatning makter, i motsetning til i vekstpedagogikken, å forstå barn som *samfunns- og kulturindivider*, og i motsetning til Pol.ped å sette *barnet og dets nære interesser og fascinasjoner i sentrum*, (Flensborg & Holm Sørensen, 1983; Köhler i Framgard, 1995:særlig 16-47 og 62-87; Köhler, 1982; Köhler & Pedersen, 1978). I tillegg presteres gangbar kritikk på den noe snevre psykologiseringen innen vekstpedagogikken, og en spesifikk *pedagogisk* opptatthet i motsetning til den politiserte interessen i Pol.ped. Dette var bakgrunn for at jeg umiddelbart ble fascinert av denne danske bildepedagogikk, der subjekt – subjektrelasjonen mellom lærer og elev var framtredende (Flensborg & Holm Sørensen, 1983;

Framgard, 1995; Köhler, 1984; Köhler & Pedersen, 1978). I deres interesse for barnebilder, billedkultur og billedsosialisering, er også en oppfatning av at individene må kunne beherske sine medier; todimensjonale bilder, skulptur og video (Buhl & Flensborg, 2011; Holm Sørensen, Buhl, & Meyer, 2005). For å kunne beherske mediene, må en selvsagt også ha kunnskaper og ferdigheter. Köhler vektla dette at bilder har betydning, og å legge bilde i betydningsleie (Köhler i *Børns billeder - børns verden: udstillingskatalog og særnrr. af df3 formning*, 1981:8-27; 1981). Dette grunnga han bl.a. med at bilder i vårt samfunn har en tendens til å fungere som dekorasjon og pynt. Vi finner innen denne danske billedpedagogikken en genuin interesse for barnet, barnet som kultur deltaker og kulturprodusent. En av tekstene til Köhler, med samme tittel som utstillingen (Köhler, 1982:6f), omhandler barns bildesosialisering. Både undersøkelsen og teksten hadde stor betydning for opprettelsen av og forståelsen for UP. Det er koblingen mellom individinteresse og disiplininteresse som representerer en fornyet faglig orientering, som gjør at jeg har benevnt dette som Den tredje vei (Framgard, 1985, 1995). Pedersen kalte deres bildepedagogikk: 'Kritisk estetisk erfaringspedagogikk' (Pedersen, 1999a:281ff), mens Köhler vurderte betegnelsen 'Konfronterende pedagogikk' (fra samtale), en benevnelse som nok sto i opposisjon til Pol.ped. Innen den danske billedpedagogikk jeg viser til, er etterhvert gjort flere forskningsprosjekter (Flensborg, 1994; Holm Sørensen, 1998; Illeris, 2002; Nielsen, 1994; Pedersen, 2004).

Fagforståelse og fagmodell

Fagmodellen nedenfor (Fig. 2) finnes i mange utgaver (Framgard, 1995:68ff; Köhler, 1982:5; Pedersen, 2004:34). Modellen benevnes gjerne som 'Jellingeset' fordi Pedersen og Köhler utarbeidet modellen mens begge jobbet ved Jelling Statsseminarium, og er i følge Köhler (Köhler i Framgard, 1995:67) en bearbeidelse av fagmodeller i *Praksis og Kritik* av Bent Nielsen (1973, jfr. fig. 69). Modellen kan forklares slik: Venstre side av figuren representerer interessen for individet, en psykologisk orientering. Høgre side representerer interessen for kultur og samfunn, en kulturell orientering. Individene har forestillinger om konkret virkelighet, mens kulturen produserer forestillinger om denne virkeligheten. Kulturens forestillinger kan vi betrakte som sosiale konvensjoner og normer. Kulturen bruker bildespråklige konvensjoner når den produserer sine konvensjonaliserte forestillinger om virkeligheten. Individene kan også uttrykke sine forestillinger i bilder, og kan gjøre seg direkte erfaringer (førstehåndserfaringer) med virkeligheten. Når individene erfarer verden gjennom kulturens formidling, forstås dette som indirekte erfaringer. Undersøkelsen *Børns billeder - børns verden*, viser at barn overtar konvensjonelle og konvensjonaliserte bildeformer (Köhler, 1982; Pedersen, 1999a). Pedersen framhever at venstre side representeres ved utviklingspsykologien, mens høgresiden representeres av visuell kommunikasjon og Pol.ped. Begge sidene kan på sitt vis betraktes som noe ensidige og også som ekstremer. Vekstpedagogikken kritiseres for sin manglende sosiologiske interesse; barn er også samfunnsindivid. Mens praksisformer innen visuell kommunikasjon og Pol.ped (bl.a. Nordström, 1976; Romilson & Nordström, 1978) kritiseres for å interessere seg for lite for psykologien og individet (Framgard, 1995).

Språket er til før barnet. Barnet er tvunget til, som samfunnsborger, å tilegne seg dette språk, og det er bra, ellers kunne vi ikke forstå hverandre. Slik er det også i bildespråk; et system som barnet via sine fremstillinger tilegner seg. Barnet lærer først og fremst via sin kultur. Kulturen produserer uavbrutt forestillinger. I sine individuelle forestillinger om virkeligheten, utvikler barnet subjektivt språkbruk. Men individet utvikler bare språkbruk og forestillinger i relasjon til de eksisterende forestillinger i kulturen. 'Hvor er det individuelle i det kulturelle, og hvordan blir mennesket til i dette samfunn?', spør Köhler (Köhler i Framgard, 1995:73).

Vi ser her hvordan individinteressen relaterer seg til kulturinteressen. Modellen og forståelsen den representerer, har vært avgjørende i utviklingen av UP.

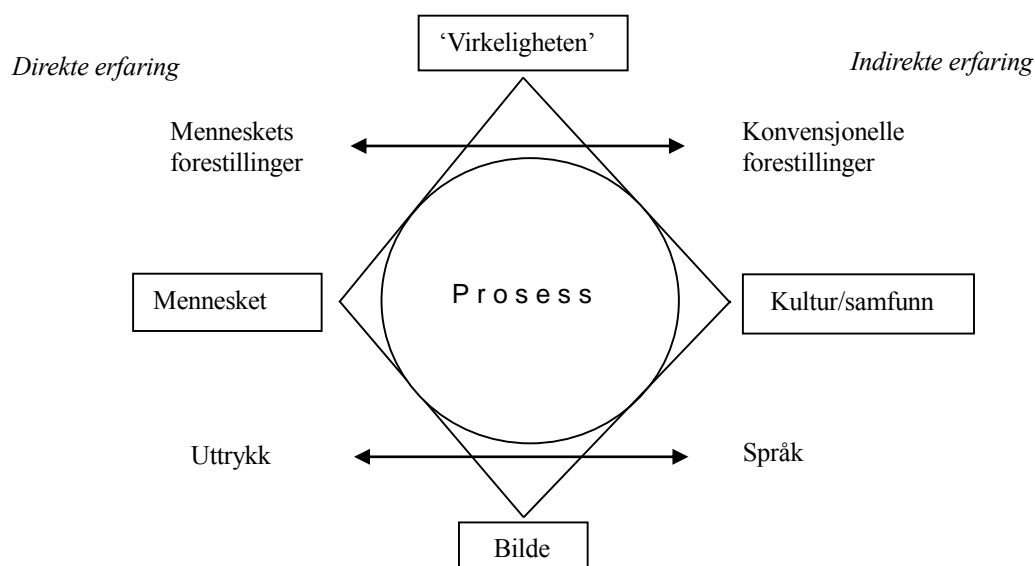


Fig. 2: Jellingesset: Modell for faglig analyse og forståelse

Undersøkende praksis; arbeidsformer og pedagogiske prinsipper.

Den danske bildepedagogikk og praksisformer som vises til her, er relatert til dansk folkeskole. UP har hentet inspirasjon fra disse praksisformer og faglige refleksjoner. Nedenfor vil jeg beskrive arbeidsformer og pedagogiske prinsipper i UP.

Aksene i Undersøkende praksis.

Bildeprosjektene deles inn i en innledende kollektiv fase og en etterfølgende individuell fase (jfr. fig. 4). Den *kollektive fasen utgjør en breddeakse*, der arbeidet først og fremst handler om å utfolde tema. Her arbeider vi oss fram til temaet for prosjektet via idémyldringer (brainstorming), diskusjoner og kategoriseringer. Stadig tilbakevendende problemstillinger i denne fasen er: Hva mer, og hva annet kan dette temaet handle om? Arbeidsformen er åpen og intuitiv; det er særlig vesentlig at en søker mot å finne ut hva tematikken kan inneholde, og mulighetene innenfor temaet. Den *individuelle fasen utgjør en dybdeakse*, der den enkelte forsøker å realisere sin tematisering: Etter hvert som en arbeider fram motiver, arbeider en med å finne ut av hvilke bilder som er vesentlige for tematikken, og dermed etter hvert hvordan disse motivene kan uttrykke det tematiske. Arbeidet er mer målrettet mot for det første å finne ut av hva den enkelte intenderer å uttrykke seg om, dernest også hvordan vedkommende kan få uttrykt dette i sine bilder. Köhler kalte disse fasene 'noe' og 'klar over noe' (Köhler i Framgard, 1995:94-148). 'Noe', fordi en ikke starter i det store intet med et tema; tilsvarer breddeaksen. 'Klar over noe', tilsvarer dybdeaksen, der en etter hvert kan bli mer 'klar over' hvilken retning prosjektet går i og hvordan dette kan uttrykkes.

Oppfølgende bildeprosesser

I enhver bildeprosess er det naturlig at en både reflekterer og arbeider produktivt. En sentral arbeidsform i UP er at denne vekslingen gjøres *systematisk*. Denne vekslingen kaller jeg 'Oppfølgende bildeprosesser' fordi den ene prosessen bygger på den andre slik Fig. 3 viser.

Erfaringsmessig har det vist seg viktig å skille praktiske arbeidsfaser og refleksjonsfaser, noe begge arbeidsformene tjener på, blir rikere og bedre ved at en ikke forsøker å gjøre begge deler samtidig. I refleksjonsvirksomheten problematiseres og

kategoriseres stoffet. Her kan aktiviteter som bildeanalytisk virksomhet finne sted. Men det å forfølge innskytelser, anelser, osv., kan også fungere godt. Slik kan en med fordel anvende både analyse og intuisjon. Selv om det er innlysende at ulike former for reflekterende virksomhet forekommer mens en arbeider praktisk, kan det å sette tankens sensurerende virkning tilside i en avgrenset periode, erfaringsmessig være nyttig. I refleksjonsfasen reflekterer en over bildene som er produsert, og det er ut fra dialogen mellom disse virksomhetsformene at ny produksjon finner sted.

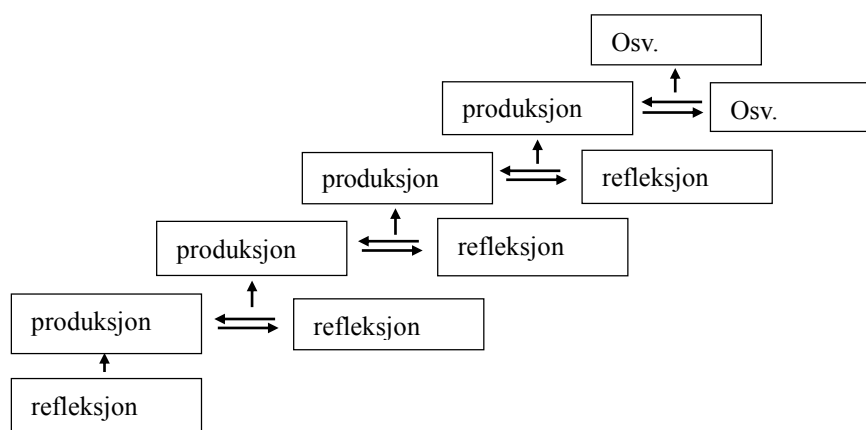


Fig.3: Oppfølgende prosesser i Undersøkende praksis

Det dialektiske og det dialogiske

Jeg skiller mellom det dialektiske og det dialogiske. I Fig.1 har jeg stilt individ- og disiplinorientert tradisjon overfor hverandre som tese og antitese, der den praksisorienterte tradisjonen framstår som syntese. Tese og antitese står her overfor hverandre som *motsetninger*. I UP inngår produksjons- og refleksjonsfasene i et *gjensidig samspill* eller dialog; et vekselspill der disse fasene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Vedrørende utviklingen i bildeprosjektene vil erfaringsmessig det intuitive være dominerende i det innledende bildearbeidet, men det mer analytiske, f.eks. gjennom bildeanalyse, tiltar avslutningsvis.

Direkte studier og imitasjon

Først et par generelle kommentarer: Imitasjonsbegrepet anvendes her som språkbruksbegrep, og må ikke forveksles med imitasjon brukt som det å avbilde virkelighet som her blir kalt direkte studie, jfr. mimesistradisjonen (f.eks. Cornell, 1985:237f; Flensborg & Holm Sørensen, 1983:72; Pedersen, 1997:18). Aksjonsformene, dvs. det praktisk handlende, er i UP hovedsakelig direkte studie og imitasjon. Forståelsen som Fig. 2 referer til, er brukt i utviklingen av disse aksjonsformene. Grunnene er flere. Forestillingstegning kan by på mange framstillingsvansker, der imitasjon og direkte studier rent praktisk kan være gode hjelpere. I arbeidet med å utvikle direkte studier og imitasjon som metode, har hypotesen at bilder, bildemotiver og også måten motivene blir behandlet på i en bildeproduksjon, i større grad kommer av erfaring med bilder enn konkret virkelighetserfaring, vært sentral. Denne hypotesen er en av Pedersen og Köhlers hovedantakelser og framkommer i mange av deres tekster (f.eks. Köhler, 1982; Köhler & Pedersen, 1978; Pedersen, 1990; Pedersen, 1999a; Pedersen, 1999b). Det essensielle her er at bildesosialiseringen og forestillinger fra bildekulturen i større grad ser ut til å være virksomme i selve bildelagingen enn konkrete virkelighetserfaringer. Hypotesen har sitt grunnlag i Gombrich, særlig framsatt i *Art and Illusion* (1972).

Direkte studier

Ved hjelp av direkte studier eller skildring, kan vi gjøre oss direkte erfaringer med konkret virkelighet. Her kan vi øve opp evnen til å nyansere og bearbeide opplevelser og sanseinntrykk. Vi beskjeftiger oss med den synlige verden, slik den framtrer for oss. Direkte studier kan betraktes som en aksjonsform der vi skaffer oss reell førstehånds erfaring av konkret virkelighet. Som beskrivelseshandling, representerer den en måte å erfare verden på som er kvalitativt annerledes enn andre undersøkelsesformer. En gang hørte jeg en naturfagkollega si at det er først når vi får tegnet fuglen at vi vet hvordan den ser ut. I en dansk folkeskole, en 4.klasse (tilsv. 5.kl i dagens norske skole) observerte jeg følgende:

Lærer: Genseren din er blå over det hele, er du fornøyd med det? Eleven: Nja-, nei ikke helt.
L: Dersom du ser på genseren din, (eleven kikker nedover seg) er genseren like blå hele veien?
E: Nei, den er lysere noen steder og mørkere andre steder. L: Hvor? E: Det er lysere oppå foldene og mørkere nedi. L: Vet du hvordan du kan få det til? E: Jeg kan legge mere hvitt oppå og legge renere (en mørk blåfarge) farge nedi (Framgard, 1995:55).

Vi ser her at læreren ikke trengte seg på, men ledet eleven til selv å undersøke og å finne løsning. Dersom ikke eleven hadde kommet med et forslag, ville nok læreren ha gjort det. Disse elevene var slik jeg erfarte det, langt mer avanserte i sine bildeframstillinger enn en kunne forvente ut fra alder. Her mente Hanne og Rolf Köhler at kravene de stilte, bl.a. det å gjøre undersøkelser, var hovedårsaken til det høye nivået i bildeframstillingene.

Imitasjon

Innen den utviklingspsykologiske tradisjon har imitasjon vært oppfattet som identisk med det sterkt kritiserte begrepet 'kopiering' (Bull-Hansen, 1959:3f; Lowenfeld & Brittain, 1971:14f). Når vi skifter fra begrepet kopiering til imitasjon, har dette flere grunner. Begrepskiftet innebærer at vi snakker om en åpnere og bredere virksomhet. Vi arbeider med imitasjon som en metode. Imitasjon betraktes som vesentlig i all språkdannelse, og begrepskiftet er en konsekvens av en bildespråklig betraktningsmåte. Dersom vi skal være deltakere i en språkform, må vi tilegne oss språket. Ved hjelp av imitasjon, kan vi gjøre oss indirekte erfaringer med virkeligheten (jfr. Fig. 3). Gjennom imitasjon kan vi se hvordan andre arbeider, avlure knep, hente, låne, bli oppmerksom på, få hjelp når vi skal uttrykke oss/ytte oss om noe i bilder. *Imitasjon kan betraktes som studiet av billedkulturen*, og kan derfor studeres som et middel både til å lære språket og til å lære om språket. Det kan være en god idé å studere språket, dvs. bildespråket, der det forefinnes. Ved denne måten å studere på, kan det vi studerer for det første gjøres til redskap for vår måte å uttrykke oss på. For det andre kan dette bidra til å øke vår bevissthet om og også selvstendiggjøre oss i forhold til dette vi sosialiseres inn i, slik at vi for det tredje kan utvikle dette til et kommunikativt redskap i omgang med billedkulturen og for det fjerde bli kulturelt medskapende og kulturdelaktige, noe som kanskje kan bidra til større opplevelsesmessig utbytte av bilder. Billedkulturen betraktes her som kunsthistorie, det massekulturelle felt, våre private bilder, osv. Studiet av billedkulturen medfører at kunsthistorien blir en integrert og aktiv del av faget. Den billedkulturelle forestillingsverden som ligger nedfelt i kulturens framstillingsformer, må vi undersøke og forholde oss til om vi vil ha tak i bilder som språklige system, utvalg av enheter vi kan velge i, stilarter osv. Billedkulturen er en vesentlig bidragsyter i det som påvirker, betinger, sosialiserer og forklarer verden for oss.

Direkte studier, imitasjon og oppmerksomhetsfeltet

Når en sammenlikner direkte studier og imitasjon, er det vesentlig å forstå at dette ikke er å betrakte som helt atskilte størrelser (jfr. Gombrich, 1972; Köhler, 1982; Pedersen, 2004; Köhler & Pedersen, 1978). Bildesosialiseringen fører til en forståelse av at vi allerede har fått noen briller på i sansningen av verden. Når vi betrakter verden, gjør vi ikke det som upåvirkete,

uskrevne blad. I de direkte tegnerfaringene er en ikke uhildet, men oppfatningene er kulturavhengige. Når vi står i en produksjonssituasjon, filtreres våre bildeoppfatninger gjennom den bildekulturen vi selv er en del av. Dette påvirker så i sin tur når vi innkoder våre bilder. Fra vi velger motiv, i motivbeskrivelsen, måten vi forholder oss både til bilde og det i omverden vi viser til, måten vi velger ut enheter på, slik den visuelle persepsjon fungerer, erfarer vi som sterkt kultur- og konvensjonsavhengig (Framgard, 2008:16ff; Gombrich, 1972). Rolf Köhler hevdet f.eks. at når de lar barn bruke speil mens de tegner, er ikke speilet et middel til å tegne mer korrekt, men det kan fungere som en slags motivasjon som kan skjerpe barns oppmerksomhet, og dermed bidra til å danne et oppmerksomhetsfelt i prosessen. Selv om barna bare ser ansiktet i speilet, men likevel tegner seg selv i helfigur, syns han det er utmerket. Når barna på samme måte forsøker å finne fram til en ansiktsfarge, mener han å kunne konstatere at denne form for fargenyansering, skjer lenger nede i alderen i dag enn det Lowenfeldt ville hevde. Han mener dette bl.a. skyldes påvirkningen av hvordan den visuelle kultur fungerer (Köhler i Framgard, 1995:36). Han sier også:

Iakttakelsen er for meg det fundamentale prinsipp der undersøkelsen skal finne sted. Iakttakelsen er altså ikke bare å iakttak virkeligheten, men å interessere seg for verdens synlige og usynlige fenomener. Det iakttagende ligger i at jeg skaper et oppmerksomhetsfelt. Det jeg er interessert i, er å oppbygge dette rom hvor vi kan konsentrere vår oppmerksomhet omkring (Köhler i Framgard, 1995:75f).

Selv om bildesosialiseringen tilsier et nært slektskap mellom aksjonsformene, er de likevel vesensforskjellige, og kan ut fra vår erfaring, bidra på ulike måter i en bildetilvirkingsprosess.

Brudd og konstruksjon

Imitasjon og skildring er først og fremst hjelpemidler i konstruksjonen av bildeyttringer. Ut fra et ytringsbehov kan vi komme til å bryte med imitasjonen og det direkte iakttakbare; i framstillingsinteressen kan en ha behov for å lage nye sammenstillinger. Her kan forøvrig bildeframstillinger basert på forestilling være til god hjelp. I arbeidet med spesielle virkninger for å formidle det en ønsker å få fram i bildet, kan nye bildekonstruksjoner oppstå. Når vi bryter med imitasjonen, det iakttakbare eller våre tidligere billedframstillinger, representerer dette en selvstendig stillingstaken. Vi har erfaring for at disse bruddene kan representere en vesentlig selvstendigjøring av språkbruken, slik at originalitet oppstår, ikke for originalitetens skyld, men som resultat av det oppståtte uttrykksbehov i den språklige handling (Framgard, 1995:107f). Flensburg og Sørensen (1983) snakker her om å bryte sitt bildemedium.

Problematisering

Problematiseringen knytter seg til den som er aktør i bildeprosessen og hvordan aktøren reflekterer seg gjennom tematikken, motivbearbeidingen og intensjonsbearbeidingen. I særlig grad gjelder dette spørsmålstillinger som: Hva formidler bildene? Hva vil bildene meg? Hva dreier dette temaet seg om? Hva har jeg oppnådd så langt? Hva må jeg foreta meg for å få bildene dit jeg vil? Osv. Denne form for problematisering og i det hele tatt det å problematisere bildene og bildeprosessen, har en begrunnelse i vår tids tendens til overflatisk omgang med og bruk av bilder. Den pedagogiske begrunnelse og forholdsmåte er derfor at en ønsker å gå den motsatte vei i bildepedagogikken; til det å arbeide med noe *nært, viktig og virkelig for aktøren* i bildeprosessen. Gjennom dette ønsker en at individet får muligheten til å bli berørt og også grepet av det tematiske. Et annet forhold her er også billedkulturens overflod av romantiske bilder. Ut fra tesen om at bilder kommer av erfaring med bilder, og i mindre grad av erfaring med konkret virkelighet, antas det som et nærliggende resultat at studentenes bilder også vil være preget av det romantiske bildeideal. Ut fra mine erfaringer, er det vanskeligere å lage gode bilder innen denne sjangeren, fordi en så lett havner i de gjengse klisjeene; i gjentakelsens

gjentakelser. Gjennom denne virksomheten ønsker en også at studentene skal få økt bevissthet om bilder, bildebetydninger, stilretninger og bildekategorier. Dessuten gjør vi oss forhåpninger om at studenter i større grad makter å transponere egne erfaringer til deres aktuelle undervisningsnivå som lærere, ved å ha erfart, så å si på kroppen og med eget engasjement, dette å gripe *egne* fascinasjoner. Videre at dette er en slags betingelse for at de selv makter å interessere seg for og å respektere sine elevers fascinasjoner.

Intensjonsbearbeidingen

Vi starter bildeprosjektet i breddefasen (se fig. 4) med å spørre hva det valgte emne kan inneholde av temaer og bildemotiver. Innledningsvis vet en gjerne ikke helt hva en ønsker å uttrykke seg om og heller ikke hvordan, selv om en tar utgangspunkt i egne fascinasjoner. Vi ønsker å bruke faget i det problemløsende arbeidet; problematisere gjennom bildene og bildearbeidet i bildeundersøkelsene. Spørsmålene kan gjerne være: Hvilke av bildene jeg har er viktige for det jeg er opptatt av? Hva ønsker jeg å meddele? Er bildene visualiserte konkretiseringer av det jeg ønsker å uttrykke? Hvordan samsvarer visualiseringene med det jeg i utgangspunktet ønsket å uttrykke? I denne prosjektarbeidsformen der en bruker bildearbeidet til å finne ut av intensjoner og problemstillinger, avklares gjerne ikke det intensjonale endelig før mot slutten av prosjektet. Selv om en er mest opptatt av hva bildene kommuniserer til andre, er denne kommunikasjonen med en selv nødvendig for at bildelageren skal få bildene dit vedkommende ønsker. Denne prosessen har vist seg som en god mulighet for å bevisstgjøre seg relasjonen mellom det en ønsker med bildene (det intensjonale), og det bildene uttrykker (resultatet av de anvendte bildespråklige virkemidler). I bearbeidingen av intensjonen fungerer dialogen med de konkrete visualiseringene som nødvendige samarbeidspartnere.

Bearbeidingen av intensjonen pågår fra det individuelle arbeidet starter og gjennom hele arbeidsprosessen fram til de ferdige bildene foreligger. Først når studentene har arbeidet seg ca. halvveis inn i prosjektet, bør de være kommet så langt at de kan formulere en skriftlig intensjon. Denne skriftlige formuleringen kan være mer eller mindre klart formulert ettersom hvor langt vedkommende har kommet i intensjonsarbeidet. Selv om de enda ikke kan formulere intensjonen særlig presist, er likevel erfaringen at dette fungerer intensjonalt bevisstgjørende. Det er imidlertid nødvendig i hele prosessen, at bildelageren holder fast ved problematiseringen av intensjonen, men det er gjerne først helt mot avslutningen at bildelageren kommer til klarhet i det intensjonale.

Språkbetraktningen i Undersøkende praksis

Betegnelsen bildespråk er anvendt ovenfor. Hva språk er, erfarer jeg som både interessant og komplekst. Hvorvidt bilder kan oppfattes som en språkform, er en gammel akademisk diskurs, noe jeg har drøftet tidligere (Framgard, 1985, 1995, 2008). Innen lingvistikken regnes bare det talte og skrevne språket som språk (Andersen, 1978:2f; Theil, Simonsen, & Sveen, 2000:10). I språkbetraktningen av UP, ligger det ikke med nødvendighet en påstand om at bilder er språk, men en pragmatisk vurdering av hva språkforståelsen kan brukes til i en pedagogisk kontekst. Av denne grunn anvendes helst termen 'språklig' og 'det språklige'. Nedenfor vil jeg trekke fram fem forhold vedrørende språkteoretiske studier og bildespråklige praksis, som på ulikt vis har vist seg funksjonelle i utviklingen av UP.

Dobbel artikulasjon

Innen språkfilosofisk litteratur, kan en merke seg en viss tilbakeholdenhet når det gjelder å forklare hva språk er. En interesserer seg heller for språklige funksjoner og kjennetegn (Hovdhaugen, 1978:13ff; Rommetveit, 1972:11ff). Spørsmålet om hva språk er og ikke er i den menneskelige kommunikasjon, kortes lingvistisk ofte ned til spørsmålet om dobbel artikulasjon (Brenner & Hjelmquist, 1977:19; Eco, 1971:219ff): I det verbale språk, kan f.eks. ordet hest

defineres både på ordnivå og på bokstav/lydnivå, fordi ordet er kjent og brukt, og at vi har et visst antall lyder og bokstaver. Bilde av en hest kan defineres tilsvarende ordet hest, men på nivået tilsvarende lyder/bokstaver, er antallet av de mulige strekene, fargetonene, valørene, flatekonstellasjonene, osv., uendelig; hvor begynner og hvor slutter streken i f.eks. konturtegningen av en hest? Etter mitt skjønn har bildet derfor ikke denne doble artikuleringen (Framgard, 1985:22f; 1995:175f). Min erfaring tilsier at denne forskjellen mellom dannelsen av verbalspråklige tegn og billedspråklige tegn, utgjør en markant forskjell mellom språkformene: En kan ikke når en lager billedspråklige utsagn, hente språklige tegn eller figurer fra et høyst begrenset antall enheter eller figurer, slik en kan i det verbalspråklige. I bildelaging må en i stedet gjennomarbeide og dermed *gjennomleve* tegn og figurer på en helt annen måte. For det første sier dette noe om vanskelighetsgraden ved å lage bilder i stedet for ord og setninger. For det andre kan denne gjennomlevelsen ha virkning for det erkjennelsesmessige vedrørende tematikken i bildelaging, noe som bør kunne være av stor pedagogisk interesse.

Kommunikasjonsformer

Språkpsykologer som Caroll (1971:12) og Vygotsky (1982:361-416), hevder at vi har to hovedkommunikasjonsformer. Den ene formen, *interkommunikasjon*, er den vi til vanlig oppfatter som kommunikasjon, dvs. mellom sender og mottaker. Den andre formen, *intrakommunikasjon*, er at vi bruker språket når vi tenker og handler. I vår produktive og pedagogiske kontekst har vi erfaringer for at intrakommunikasjon er interessant å studere; den mer innadventde arbeidsmåte der en har behov for å gjennomleve noe i bildearbeidet, kan i en bildespråklig kontekst kalles bildespråklig handling. I denne handlingsakten oppstår gjerne en form for kommunikasjon eller interaksjon mellom bildelager og bildet, noe jeg har valgt å kalle *selvkommunikasjon* (Framgard, 1985:14; 1995:174). Denne kan oppleves som konfrontasjon mellom bilde og bildelager.

Oversettelsen

Et fenomen i selvkommunikasjonsprosessen griper inn i, og kan fungere forklarende overfor, det en kan kalle artikuleringen i den bildespråklige handling. Fenomenet benevner jeg som 'oversettelsen': *Oversettelsen er det som foregår mellom den innadgående og den utadgående side i ei bildespråklig handling* (Framgard, 1985:15f og 148; 1995:177f). Begrepet oversettelse er valgt for å markere spranget mellom sansing og ytring. I dette begrepet ligger mangesidige og til dels kompliserte prosesser som omhandler noen av de mest sentrale sider av bilders tilblivelsesprosess. Moustgaard (1981:42) behandler dette forholdet: En iakttakbar gjenstand vil gjennom sansemessig stimuli føre til perseptuelle (diskriminerende og kategoriserende) prosesser, som først leder til tankemessig identifikasjon, dernest til tankemessig verbalisering og endelig til uttrykksmotoriske prosesser. Det uttalte kaller han 'det materialiserte uttrykk'. I bildearbeid tilsier våre erfaringer at når en fester noe til papiret, dvs. 'materialiserer et uttrykk' i Moustgaards forstand, vil en i resiperingen av dette, komme til å vurdere, godta eller forkaste, korrigere, osv. Vi vil i bildelaging måtte føye til mange ledd i tillegg før vi kommer til 'det materialiserte uttrykk'. En kan derfor tenke seg lange kjeder av slike prosesser i oversettelsen før en kommer fram til et punkt der det visualiserte fungerer tilfredsstillende. Moustgaard går ut fra at vi har et etablert verbalspråklig uttrykksapparat som kan anvendes i beskrivelsesprosessen. Ved dårlig språkbeherskelse vil den uttrykksmessige prosessen bli vanskeligere, og vil gjelde i det billedspråklige så vel som i det verbalspråklige. Dersom det billedspråklige beskrivelsesapparat innen det valgte bildemedium er dårlig utviklet, vil uttrykksproblemene kanskje bli det mest sentrale i prosessen. Ulikhetene i de uttrykksmotoriske prosesser, vil erfaringsmessig, være vesensforskjellig fra det verbalspråklige. Dette fører til en antakelse om at billedmessig beskrivelse er langt mer komplisert enn det Moustgaard beskriver. Jeg vil hevde at disse ulikhetene peker tilbake på forskjellene i den doble artikuleringen, der

gjennomlevelsen i oversettelsesprosessen når en lager bilder, kan utgjøre et vesentlig bidrag til forståelsen av det erkjennelsesmessige i det tematiske arbeidet.

Innhold/uttrykk

Dualismen innhold/uttrykk relateres til Saussure. Hans språkteori kan være noe problematisk her fordi den ble utgangspunktet for strukturalismen innen lingvistikken. Strukturalismen har etter min oppfatning en faglig parallell i formalismen innen vårt fagområde, og er en integrert del av disiplinorienteringen (Framgard, 1995:215-219). Den dualistiske tegnforståelsen har imidlertid vært viktig i utviklingen av UP (Framgard, 1985: særlig 24ff, 49-141 og 143ff). Tegnet består av talen og språkssystemet eller artikulasjon og begrep: Når et ord uttales eller artikuleres, resulterer dette i et begrep eller en formidling (Saussure, 1970:91-98). Saussure brukte også begrepene uttrykk og innhold, der innholdet er selve medieringen; det som formidles, mens uttrykket er måten innholdet uttrykkes eller artikuleres. Dette kan framstille som følger: *Innholdet* er det som blir begrepsliggjort i et utsagn, mens *uttrykket* er selve formuleringen av utsagnet. Det innholdsmessige og det uttrykksmessige kan studeres hver for seg, men er som en ser her, intimt forbundet med hverandre i utsagn. Enheten av innhold og uttrykk kalles betydning og framkommer i formidlingen. Kommunikasjon forutsetter at en meddelelse oppfattes. Det meddelte framkommer gjennom bruk av uttrykksmidlene. En kan derfor si at *i en kommunikasjonssituasjon står uttrykket i innholdets tjeneste*. Ut fra en språklig betraktningssmåte har et bilde alltid innhold, uttrykk og betydning. En kan legge merke til at uttrykksbegrepet i Saussures terminologi, er mer spesifikt enn slik begrepet uttrykk til vanlig anvendes, der en med bildeuttrykk, eller bare 'uttrykket' noen ganger mener det bildet uttrykker, dvs. innholdet, andre ganger måten bildet er uttrykt på, dvs. uttrykket, eller også innholdet slik det er uttrykt, dvs. betydningen (jfr. Framgard, 2008:23ff). I en bildepråklig kontekst kan et bildeinnhold komme mer eller mindre tydelig fram, men et bilde kan ikke ha mer eller mindre innhold. I denne konteksten blir det meningsløst fordi alle former for bildepråklige virkemidler, de konkrete strekene eller fargeklattene på bildeflata, alltid vil formidle noe ut fra måten de har blitt til på. Denne begrepsforståelsen fører til at alle bilder og gjenstander formidler noe, gir uttrykk for noe eller kommuniserer noe – ut fra sin egenart. Oppfatningen har på flere måter hatt konsekvenser for sentrale sider i utarbeidelsen av UP. Distinksjonen innhold/uttrykk tilhører en reseptiv, dvs. mottakende posisjon. I UP arbeider vi både reseptivt og produktivt. Det produktive handler om det å lage bilder, mens det reseptive handler om interessen for det perseptuelle, kommunikasjon både med egne bilder i bildeprosessen og det billedkulturelle felt. Ved at disse verbalspråklige forståelsesformer er overført til det billedlige, kan det uttrykksmessige studeres gjennom *måten* bildet er uttrykt på. Innholdet eller det bildet uttrykker, kan studeres gjennom *det* bildet uttrykker. En konsekvens av den språkteoretiske forståelse er innholdets forrang for uttrykket: Det uttrykksmessige blir redskap for det innholdsmessige.

Intensjonalitet og bruk av bildepråklige virkemidler

Ettersom vi i særlig grad arbeider produktivt, trenger vi produktive begrep. Som produktivt begrep er derfor innhold erstattet med *intensjon*; hvilket innhold ønsker bildeprodusenten å tematisere. Uttrykksbegrepet er erstattet med *billedspråklige virkemidler*, gjerne benevnt som virkemidler eller også virkemiddelbruk. Med virkemiddelbruk menes hele den *verktøykassen*

en kan ha bruk for i realiseringen av det intensjonale. Verbalspråklig artikulering følges gjerne av gester og kroppsspråk i måten å uttrykke seg på. I det billedspråklige representerer virkemiddelbruken selve anvendelsen av uttrykksmulighetene, de aktiva en velger fra og en har til rådighet i en kommunikasjonssituasjon. Uttrykksapparatet inneholder mulighetsbetingelsene på det praktisk/tekniske område. I det å kunne formulere seg, få til å uttrykke seg i bilder, er språklige innsikter og kunnskaper nødvendige; f.eks. komposisjonsforhold som utsnitt, bildevinkel, format, rytme, bevegelse, osv. I denne språklige oppfatningen av faget er det selvfølgelig at en trenger kunnskaper om blyant, farger, pensler, papirkvaliteter, ferdigheter i å anvende redskaper, osv., fordi dette er selve *forutsetningene* når tegn og tegnkombinasjonene skal konstrueres (Framgard, 1992:21ff; Framgard, 1985:49-141; Framgard, 1995:Kap 4). Et resultat er at til viktigere det innholdsmessige er for bildelageren, til bedre må vedkommende beherske uttrykksapparatet.

Det billedkulturelle område

Når vi relaterer bildeproduksjon til det verbalspråklige, blir interessen for det bildekulturelle en nødvendighet: Billedspråket forefinnes i bildekulturen som bærer i seg tradisjoner, konvensjoner, uttrykksmåter, stilarter, genrer, osv. På mange måter kan vi si at bildekulturens ytringsformer *er* billedspråket. Dette får virkning reseptivt og produktivt i måten bildekulturen betinger og styrer våre oppfatninger av bilder, og at vi dermed i det produktive kontinuerlig er knyttet til det billedkulturelle: Som bildelagere produserer vi kultur, og fungerer slik som kulturindivid. Dessuten må vi kontinuerlig forholde oss bevisst til de genrer vi opererer innenfor, noe som fører til at kunsthistorien og hele det billedkulturelle felt blir aktiv del av bildearbeidet. En konsekvens her er å ta elevenes/studentenes kulturgrunnlag på alvor, fordi dette er den enkeltes utgangspunkt i enhver bildeprosess.

Uttrykksapparatet

Alle valg vi gjør i det billedspråklige arbeidet, vil formidle noe og dermed være bærere av betydning. Selv hvor lite vi foretar oss på en bildeflate, f. eks. setter en strek, vil denne gi uttrykk for noe; er den følsom, gir den uttrykk for kraft, styrke, osv. Det vi foretar oss vil alltid formidle noe til den som betrakter, slik også til oss selv mens vi arbeider.

På mange måter tilhører hele dette avsnittet om uttrykksapparatet det billedkulturelle området, fordi det er her billedspråket har oppstått, utvikler seg og stadig eksisterer. Dermed kan alle kategoriene som nevnes her, oppfattes som kulturprodukter. For å nyansere, velger jeg likevel å framstille verktøykassen som nedenfor der billedkulturelle faktorer inngår:

Grunnelementer

Innen det formale apparat finnes ulike system og enheter. Punkt, linje, flate, farger, valører, m.m. regnes gjerne som grunnelementer (Mørch, 1994:58ff). Disse ikke-betydningsbærende elementer/figurer brukes til å danne tegn eller betydningsbærende elementer.

Material-, teknikk-, redskapsfaktorene (m/t/r)

Med materialer mener vi slikt som papirtyper, farge, osv. Teknikker kan være grafiske teknikker, maleteknikker, osv. Redskaper er f.eks. pensler, kullstifter, osv.

Framstillingsformene

Disse er nært knyttet til m/t/r-faktorene. Det som menes her, er *anvendelsen* av tegning, grafikk, maleri, osv. Framtredelsesformen er også å betrakte som et virkemiddel når en lager bilder, fordi de ulike tilvirkingsformene kan ha noe ulike funksjonsegenskaper som medier. Er f.eks. formen to- eller tredimensjonal? Disse områdene representerer selvsagt store faglige områder

der kunnskap og fortrolighet til disse er vesentlig. Praktisk og faktisk anvendelse av disse forhold er sentrale i undervisningen.

Bildekulturelle faktorer

Vi sosialiseres inn i en bildeverden. Når vi lager bilder, fungerer dette ubevisst som brillene vi ser verden gjennom. Men sosialiseringen kan også utnyttes bevisst i anvendelsen av verktøykassen: Hvilke stilarter skal vi velge: Det ekspressive, det romantiske, det realistiske, osv. Skal vi benytte det abstrakte eller figurative? Osv.

Estetiske faktorer

Dette feltet er nær beslektet med billedkulturelle faktorer. Sentralt innen det estetiske, regnes det formalestetiske, som gjerne knyttes til begreper som rytme, balanse, bevegelse, harmoni, proporsjon, kontrast, form, osv. (Mørch, 1994:61ff). Det finnes ulike systemer. Den formelle estetikk som især går tilbake til Bauhaus (Droste, 2007; Whitford, 1984), betraktes gjerne som relativt allmenngyldig i billedkunsten og billedkulturen. Denne, etter min mening, noe statisk oppfatningen, erfarer jeg er særlig framtreddende innen disiplinorientert bildepedagogikk, og jeg tenker at vi trenger et mer dynamisk begrep: Den visuelle estetikk knyttes gjerne til sanselighet og vår oppfattelse og opplevelse av det visuelle, eller også hvordan bilde framtrer for oss (Baumgarten, 2008ff; Gombrich, 1972; Hohn, 1996; Hohn & Pedersen, 1996). Ettersom måten vi sanser noe på kan variere bl.a. over tid og sted, er det en rimelig antakelse at det estetiske er tidsavhengig, og dermed også konvensjonsavhengig. Dette fører til en forståelse av estetikken som tids-, norm- og konvensjonsavhengig, og dermed ikke som allmenngyldig. Estetikkbegrepet her baserer seg derfor på at estetikk er kulturavhengig og at estetiske framtreddelsesformer har blitt og blir til i kulturen, i måten å bruke bildespråket på. Estetiske virkemidler representerer uttrykks- og komposisjonsmessige mulighetsbetingelser som kan anvendes i bildeproduksjonen. Ettersom dette ut fra min forståelse, er uløselig knyttet til hva som uttrykkes, kobles estetikken her til forholdet mellom innhold og uttrykk i måten betydningen framtrer på. Hvordan noe er uttrykt og måten dette er uttrykt på, blir dermed sentralt innen bildenes estetiske framtreddelse. Denne framtreddelse vil slik være betinget av vellykkethet i framstillingen. På denne måte framstår et slektskap mellom det estetiske og bildebetydninger. Dessuten kan vi merke oss at begrepet *form* her ikke framstår som et overordnet begrep, men som et blant flere innen systemet av estetiske virkemidler.

Språkbruk

Med språkbruk menes hvordan den enkelte bruker uttrykksapparatet, slikt som håndlag, framstillingsmåte og personliggjøring av uttrykksmåten. Mens språket er noe en blir født inn i, og dermed noe vi har felles, er måten å bruke språket på personlig.

Lærerrolla i Undersøkende praksis

Ut fra mine erfaringer som lærer, er lærerrolla i UP relativt krevende; hvordan opptrer læreren, hvilke spørsmål stilles, hvordan stilles spørsmålene, hvilken innvirkning har læreren på studentene og på bildene det arbeides med? (Jfr. Fig. 4). Denne lærerrolla søkes realisert gjennom en sokratisk tradisjon (Nielsen, 1977). Relasjonen til studentene er derfor en viktig premis. Det er vedkommende student som har anelser, intensjoner, og som forsøker å få uttrykt det han/hun er opptatt av. I UP er det først når læreren vet noe om bildelagerens intensjoner at veiledning er mulig. I disiplinorienterte praksisformer kan læreren komme til å styre

bildeprosessen ut fra egen smak og erfaring, og dermed kan studentens bildeytringer i stor grad bli resultat av lærerens oppfatninger, bildesyn og bildeideer.

Der studentene innledningsvis forsøker å finne ut av sin tematiske orientering, kreves det en individorientert handlingskompetanse. Veiledningen her kan erfaringsvis være å hjelpe studentene i tematiseringen gjennom bildene de har laget så langt: Hvilke bilder har slektskap til studentens fascinasjoner? Læreren forsøker her å opptre særlig aksepterende. Aksepten ligger bl.a. i å godta andres uttrykksmåte. Sentrale spørsmål og problemstillinger i innledende faser der en undersøker mulighetene, kan være: Hva er det du er opptatt av, fascinert av? Hva vil du uttrykke? Hva vil du egentlig med bildene dine? Er det noe du ønsker andre skal oppfatte?

I mellomliggende faser, der en vekselvis arbeider med både innsnevring og utvidelser av tematikken, kan spørsmålene og problemstillingene være: Hvilke bilder er viktige for deg? Hvorhen i bildet syns du at du får sagt noe? Hvilke bilder fanger intensjonen? Hva må du foreta deg i bildet for å få sagt det du ønsker? Hva vil du egentlig fram til? Denne type problemstillinger oppfatter jeg som vesentlige i lærerrollen når lærer og student reflekterer sammen i samtaler og veiledning. Her får læreren bruk for alt han har av sensitivitet i forhold til studenten, og overfor bilder som studentene produserer. Det kan stilles store krav til vårhet, og om en kan si storhet. Vårhet overfor det personen er opptatt av og som vedkommende kretser rundt. Storhet i å øyne mulighetene i relativt beskjedne skisser blant mer bearbejdede ting. For å komme videre viser det seg ofte at læreren kan være nødvendig som en slag katalysator for å avklare bildeproblemer som studenten arbeider med.

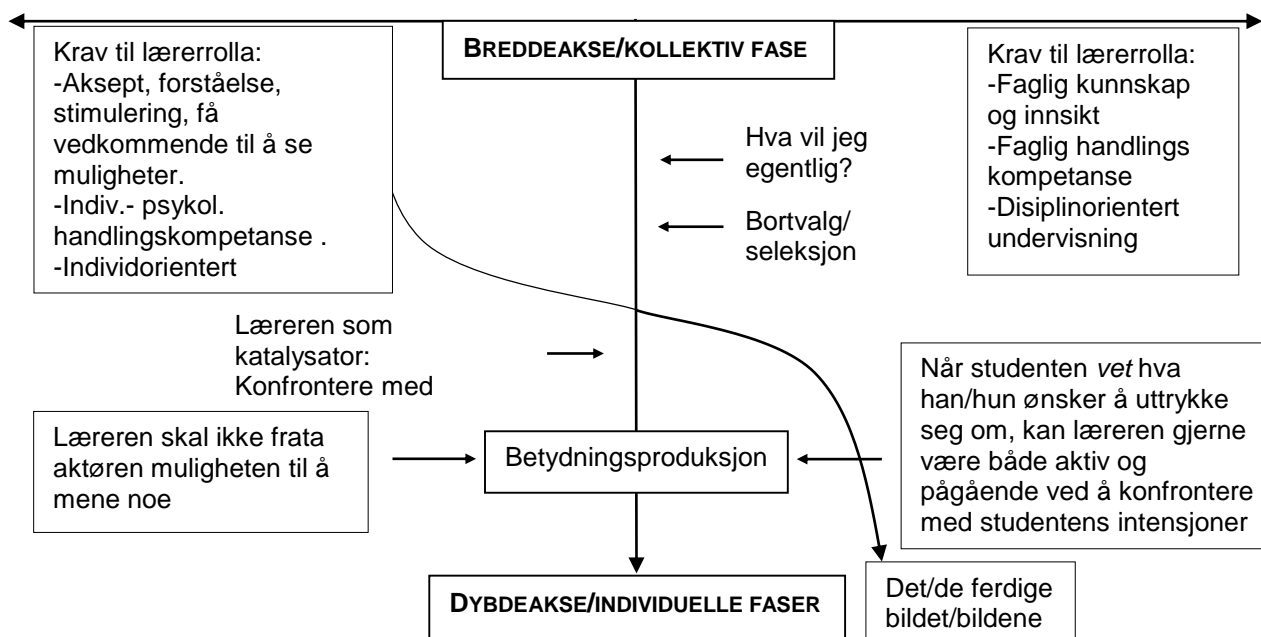


Fig. 4: Lærerrollen i Undersøkende praksis

I avsluttende faser, der bildelageren har kommet fram til de motivene som kan inneha potensialet vedkommende er på jakt etter, kreves faglig kompetanse og innsikt. Her kan spørsmålene og problemstillingene være: Hva vil du uttrykke deg om? Hvordan få fram det du vil uttrykke? Hvordan må du uttrykke deg for å få fram det du vil, – for å få bildet/-ene dit du ønsker? Hvilke uttrykksmuligheter har du? I interaksjonen student – bilde – lærer, der problemløsninger diskuteres, kan selvsagt læreren antyde forslag til problemløsninger: Men – det er studenten selv som har overveielser, som foretar sine valg og gjør undersøkelser. Når læreren vet mer om hva som intenderes i bildeytringen, kan og bør han i en helt annen grad

være både kritisk og konfronterende. Til større engasjement og til sterkere det intensjonale framtrer hos studenten, til mer kritisk og konfronterende kan læreren tillate seg å være. I veiledningene må læreren forsøke å gå via studentens intensjoner for å avklare hva vedkommende ønsker å uttrykke seg om. Dersom det er vanskelig å avklare det intensjonale, kan det være en god idé å analysere bildet/-er sammen med studentene. Det bildet/-ene da viser seg å formidle, fungerer konfronterende overfor studentene: Er det dette du ønsker å si? Det å konfrontere gjennom bildeanalyse, kan være en nødvendig hjelp for å avklare det intensjonale. Men det er ikke læreren som først og fremst skal finne ut av det intensjonale. Selv om læreren både kan og bør være pådriver i spørsmålstillingene, er det bare individet i bildeprosessen som bør ha interesse av å ta stilling. Konfrontasjonsprinsippet og kravstilling til intensjonsbearbeidingen er sentrale ledd i denne pedagogiske virksomheten. Det kan dels handle om læreren som konfronterer studenten gjennom intensjonsarbeidet, dels og ikke minst, blir studenten konfrontert av egne bilder slik de framtrer. Ved å bli konfrontert med sine kommunikative ønsker, må studenten arbeide bevisst med bildespråklige virkemidler for å få bildebetydningene i ønsket retning.

Når studentene tar opp emner som berører dem på et personlig plan, kan dette selvsagt by på problemer, og grensen til terapi kan oppleves problematisk. UP handler ikke om terapi, selv om bildematerialet kan ha terapeutisk potensiale. Om studentene tar opp problemer der de er nærgående med seg selv, er det imidlertid nødvendig at læreren må få et visst innblikk i hva tematikken handler om, for å få mulighet til å hjelpe vedkommende framover i bildearbeidet. Det vi imidlertid må kunne gå ut fra, er at dersom en student kommer inn på en form for følsom tematikk, arbeider også studenten med bilder som er nære, viktige og virkelige.

Undersøkende praksis som bidrag til ‘Den tredje vei i billedpedagogikken’

UP er utviklet som prosjektmetodikk for studenter i bildeundervisning. Dette adskiller seg fra praksisformer jeg har sett i Danmark. Som bildepedagogikk relateres det bildespråklige til det konkrete bildeskapende, noe som har fått klare konsekvenser for forståelsen av denne bildepedagogikken som syntese. UP er mitt bidrag til Den tredje vei.

Undersøkende praksis som syntese

Omdreiningspunktet i UP er en syntetiserende virksomhetsorientering der individorientering og disiplinorientering er gjensidig avhengig av hverandre. Individorienteringen tar utgangspunkt i noe som er nært, viktig og virkelig for studentene, deres engasjement, fascinasjoner og kulturgrunnlag. Faginteressen går enkelt ut på at individene må kunne tilegne seg faglige redskaper, i form av kunnskaper, ferdigheter, innsikt i konvensjoner osv., for å oppøve og å forbedre sine faglige uttrykksmuligheter, og for å få fram det de intenderer i bildene sine. Gjennom dialektisk tilnærming forsøkes på denne måten å inkludere faglig interesse og individinteresse, ikke ved å kompromisse mellom tradisjonene, men ved å reise en ny praksisform i interaksjonen individ og disiplin. UP har derfor intensjon om å kunne fungere som brobygger mellom faglige motsetninger (jfr. Framgard, 1985, 1995).

Det bildespråklige

I UP er den bildespråklige interessen først og fremst rettet mot studentenes bildeproduksjon, og hvordan en språklig forståelse kan ha innvirkning på det produktive aspekt og mulige didaktiske konsekvenser av dette. Erfaringsmessig fungerer arbeidet med intensjonalitet og bruk av bildespråklige virkemidler klargjørende for forståelsen av virkemiddelbruk i betydningsproduksjon. Rent praktisk handler dette om *hva* en ønsker å uttrykke seg om – og *hvordan*, for å få ytret det en ønsker: Hvordan påvirke bildebetydningene ut fra et bevisst forhold til uttrykksapparatet.

Det metodiske

UP anvender bilder som undersøkelsesform der det problemløsende arbeid er sentralt, og en legger opp til at undersøkelsene skal kunne danne et oppmerksomhetsfelt som rammen for bildeyttringene. En arbeider systematisk i bredde-/dybdeaksjon (jfr. Fig 4), og i oppfølgende prosesser (jfr. Fig. 3). Denne form for dialogisk systematisering i arbeidet med virkemidler og intensjoner, fører erfaringsmessig til en faglig dynamikk som fungerer bevisstgjørende overfor både det intensjonale og bruk av bildespråklige virkemidler.

Undersøkende praksis og norske læreplaner

Aktualiteten til UP handler i stor grad om relasjonen og posisjoneringen til læreplaner i norsk skole. Generell del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, LK06) tar utgangspunkt i ulike mennesketyper eller menneskeidealer. Utviklingen av disse mennesketypene eller idealene skal realiseres gjennom undervisningen i de ulike fag i skolen. Ut fra min forståelse stiller Generell del opp et dynamisk kunnskapssyn der skolens virksomhet baseres på prosess og meningssøking.

Formålet for faget Kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier noe om både individorientering og disiplinorientering. Som grunnleggende ferdigheter er nevnt:

...refleksjon over og vurdering av opplevelser, estetiske virkemidler og sammenhenger/
...uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler/ ...tolke tegn og symboler og å få
inspirasjon til skapende arbeid/ ...arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og
geometriske grunnformer/ ...kunne søke informasjon og for selv å produsere informasjon i tekst
og bilder (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 3-4).

Selv om en her kan finne eksempler på individorientering, ligger etter mitt skjønn hovedvekten på disiplinorientering. Kompetansemålene har etter min vurdering en utforming som i det alt vesentlige får disiplinorientert faginnretning. Når det gjelder læreplanene for den videregående skole; Studiespesialisering for formgivingsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006b), møter en et mer statisk kunnskapssyn, der mennesket skal dannes til noe; en skal reproducere kunnskaper ut fra et gitt kunnskapsinnhold. Skolens virksomhet preges i stor utstrekning av teknisk og instrumentell tenkemåte. Ferdighets- og kunnskapsmål er nærmest enerådende, og kompetansemålene er rent disiplinorienterte.

De ulike planene for de enkelte fag skal fungere som redskaper til å virkeliggjøre Generell del av læreplanen, noe vi har erfart er problematisk. Den generelle og overordna læreplanen lar seg derfor ikke uten videre forene med de aktuelle læreplanene for fagene, og dermed er det utfordrende å oppnå at elevene gjennom det faglige arbeidet skal nå også de elevsentrerte og virksomhetsorienterte mål som er framsatt. Det kan virke som en må ta for gitt at når overordna målsettinger er opptatt av eleven, vil arbeidet med fagene uten videre realisere målsettingene. Planene skal riktignok sees i sammenheng, på den ene sida overordna og målsettende planer, og på den andre de konkrete læreplanene, men det er et kjent problem i læreplanarbeid at det byr på vanskeligheter å få en god sammenheng mellom overordna målsetningsnivå og det konkrete iverksettende nivå. Desto viktigere er det å lykkes i disse bestrebelsene, fordi det er planene for fagene som representerer det konkrete og iverksettende arbeidsredskap for læreren.

Appendiks

UP var slik jeg erfarte det, tidlig ute med forståelse for og interesse av elever/studerer som kulturindivider, noe som nettopp er framtrødende i den danske bildepedagogikken jeg viser til. Denne er videreutviklet bl.a. som *Estetiske læreprosesser* (Austring & Sørensen, 2006; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Kristian Pedersen, 1999b), og *Bildepedagogiske kulturstudier* (Buhl & Flensburg, 2011; Buhl, Flensburg & Illeris, 2003). Som kulturindivid har individene kultur

og er en del av kulturen, noe som er sentralt i UP. I Norge er bl.a. pedagogen og didaktikeren Else Marie Halvorsen en sentral talsperson for denne forståelse. I hennes kontekst drøftes dette som *Det dobbelt kulturbegrep* (bl.a. Halvorsen, 1996, 2004). Når det gjelder relasjonen individ – kultur og slektskapsforhold med andre pedagogiske tradisjoner, er UP også nært beslektet med sosiokulturelle læringsteorier (Säljö, 2001).

Vekstfilosofien ville neppe blitt til uten stedet den utviklet seg fra. UP kunne heller ikke blitt til uten vekstfilosofien. I realiteten står vi på skuldrene til generasjonene før oss. Vi kommer ikke til syntesen uten antitesen. Det er ved å skjerpe kritikken vi kommer videre.

Erling Framgard

Høgskolelektor

Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Institutt for forming og formgivning

E-post: erling.framgard@hit.no

Litteratur

- Aakre, J., Scharning, H. S., & Rundereim, M. (2010). *Prosjekthåndboka: for kreative team*. Oslo: Universitetsforl.
- Andersen, E. (1978). *Temaer i anvendt lingvistik*. København: Akademisk Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750) (pp. 11-16). Oslo: Universitetsforl.
- Braut, T. (1977). *Funksjon*. Notodden: Telemark lærarhøgskole.
- Brenner, S.-O., & Hjelmquist, E. (1977). *Språkets psykologi : språk och tänkande i socialt samspel*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpedagogik*. København: Hans Reitzel.
- Buhl, M., Flensborg, I. & Illeris, H. (2003). Visuel kultur som ny pædagogisk faglighed. *Unge pædagoger*, (7/8), 2-57.
- Bull-Hansen, R. (1959). Formingsfagene i dagens skole. *Forming*, (3), 3-6.
- Børns billeder - børns verden : udstillingskatalog og sævnr. af df3 formning*. (1981). Gedved: df3.
- Carroll, J. B. (1971). *Sprogets og tænkningens psykologi*. København: Reitzel.
- Cornell, P. (1985). *Bildanalys: teorier, metoder, begrepp*. [Stockholm]: Gidlunds.
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal.
- Droste, M. (2007). *Bauhaus 1919-1933: reform und avantgarde*. Köln: Taschen.
- Eco, U. (1971). *Den frånvarande strukturen : introduktion till den semiotiska forskningen*. Lund: Bo Cavefors bokförlag.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Flensborg, I. (1994). *Rumopfattelser i børns billeder : relationer mellem rumlig orientering og visuel repræsentation*: Danmarks lærerhøjskole. Inst. for billedkunst, håndarbejde, musik og mediepedagogik CY - [København].
- Flensborg, I., & Holm Sørensen, B. (1983). *Temaer i billedpædagogik*. København: Gjellerup.
- Framgard, E. (1985). *Bilde - bærer av betydning*: Telemark lærerhøgskole.
- Framgard, E. (1992). Ideologi, fagkritikk og en ny praksis. *Forming i skolen*, (4), ?-?.
- Framgard, E. (1994). Reform 94 og Undersøkende praksis. *Forming i skolen*, (2), ?-?.
- Framgard, E. (1998). *På veg mot en ny bildepædagogikk? Undersøkende praksis : en språkbasert, prosjektorientert, problemrettet bildeundervisning*. [Notodden] Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag og folkekultur.
- Framgard, E. (2008). Det kommunikative, ytringer og det språklige *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser* (Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöyd. ed., pp. 7-30). HiT, Notodden: NordFo.
- Gombrich, E. H. (1972). *Konst och illusion: en studie i bildframställningens psykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: en begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M. (1997). *Håndværkets skole: om undervisning og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hohr, H. (1996). Opplevelse som erkjennelsesform. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 280-288.

- Hohr, H., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. [København]: Dansk lærerforening.
- Holm Sørensen, B. (1998). *Det æstetiske i et dannelseperspektiv*. [København]: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holm Sørensen, B., Buhl, M., & Meyer, B. (2005). *Medier og IT - læringspotentialer*. København: Danmarks pædagogiske universitets forl.
- Hovdhaugen, E. (1978). *Språkvitenskap: en elementær innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billedet, pædagogikken og magten: positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Johannessen, J.-A., & Olaisen, J. (1995). *Prosjekt: hvordan planlegge, gjennomføre og presentere prosjektoppgaver, utredninger og forskning*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet Generell del*:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet*. Læreplan i kunst og håndverk.
<http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>
- Kunnskapsdepartementet *Læreplanverket i Kunnskapsløftet* (2013/2014). Studiespesialisering med formgivingsfag: <http://www.udir.no/kl06/STFOR1----/>
- Köhler, H. (1984). Fascinasjonsformer i 2. klasse. *Forming i skolen*(5 og 6), 59.
- Köhler, R. (1982). Børns bilder - børns verden, - et pedagogisk utviklingsprosjekt om børnebilleders sosialisasjon. *Forming i skolen*, 16(1), 4-9.
- Köhler, R., & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Bredsten (Ollerupvej 10, 7182): Ulrika.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1971). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Marx, K. (1867/1970). *Kapitalen* (Vol. 5-7). Oslo: Pax.
- Marx, K. & Engels, F. (1818-1883/1984). *Det kommunistiske manifest*. Oslo: Tiden
- Moustgaard, I. K. (1981). *Beskrivelse og kommunikation: kapitler af beskrivelsens psykologi* (Vol. 50:2). København: Kommissionær: Munksgaard.
- Myhre, R. (1972). *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius.
- Mørch, A. (1994). *Form og bilde*. (Nota bile nr. 2) Notodden: Telemark lærerhøgskole
- Ness, E. (1974). *Pedagogisk oppslagsbok*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, A. M. (1994). *Køn og symbolleg i børns bilder*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Nielsen, B. (1973). *Praksis og kritik: om uddannelsesformål og deres gennemførelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Nielsen, F. (1977). *Pædagogisk teori og praksis*. S. I.: Borgen.
- Nordström, G. Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet: den polariserande pedagogikens grunder*.
- Pedersen, K. (1990). *Udvikling af billedpædagogikken*. *Nordisk pedagogikk*. (1-2).
- Pedersen, K. (1997). *Teorier og temaer i børnebilledforskning*. [København]: Dansk lærerforening.
- Pedersen, K. (1999a). *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Pedersen, K. (1999b). *Æstetiske lære- og billedprocesser: et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Pedersen, K. (2004). *Rekonstruktion af billedpædagogikken*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Romilson, C., & Nordström, G. Z. (1978). *Skolen, bildet, samfunnet*. Oslo: Pax.

- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. [Staffanstorpe]: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schyl-Bjurman, G., & Strömberg-Lind, K. (1977). *Dialogpædagogik*. [København]: Fremad.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Theil, R., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2000). *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i kunst og håndverk*. Lastet ned 16.08.2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Studiespesialisering med formgivingsfag Vg1*. Lastet ned 16.08.2014 fra <http://www.udir.no/kl06/STFOR1-1-1-1/>
- Vygotski, L. S. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Reitzel.
- Whitford, F. (1984). *Bauhaus*. London: Thames and Hudson.
- Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: changing the face of arts education*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.