



tilde

Tema: Bildanalys

**Upplevelse, tolkning, analys och samtal – bildsemiotiskt
perspektiv på teori och metod i bildbetraktandet**

Anders Marner

Frånvarande kroppar inom lärarutbildningen

Eva Skåreus

Rapport nr. 12, 2009

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

TILDE

rapporter från
Institutionen för estetiska ämnen



Tilde ~ Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen

Redaktör: Per-Olof Erixon

Omslag och grafisk form: Eva Skåreus

Redaktionen adress: Humanistiska fakulteten, Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet, 901 87 Umeå

Institutionens hemsida: <http://www.estet.umu.se>

Tilde kan beställas från: christina.wahlberg@estet.umu.se

Artiklarna finns tillgängliga digitalt på adressen:

<http://www.estet.umu.se/forskning/publikationer.htm>

Tilde ~ Reports from the Department of Creative Studies

Edited by Per-Olof Erixon

Cover by Eva Skåreus

Order: Department of Creative Studies

Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden

Phone: +46-90-786 60 10

Fax: +46-90-786 66 98

E-mail: christina.wahlberg@estet.umu.se

Tilde ~ nummer 12

© The author 2009

Anders Marner och Eva Skåreus

Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN 1103-8470

ISNR UM LÄR--4--SE

Förord ~

Detta nummer av Tilde handlar om bildanalys och bildtolkning. Den första artikeln fokuserar bildens reception i skolans bildämne. Den andra artikeln fokuserar några lärarstudenters bilder och olika aspekter av genus i gestaltningarna.

I bildämnets ”bildanalytiska” och kulturorienterande uppnåendemål är måluppfyllelsen, enligt bildlärarna i Nationella utvärderingen, NU -03, relativt låg. Att så är fallet utgör ett motiv till att särskilt studera bildanalysens och bildtolkningens möjligheter i bildämnet såväl vad gäller teori som metod. Det görs i artikeln *Upplevelse, tolkning, analys och samtal – ett bildsemiotiskt perspektiv på teori och metod i bildbetraktandet*. Anders Marner lägger tre perspektiv på reception av bild, ett vetenskapligt, ett kulturellt och ett livsvärldsperspektiv. Han menar att alla dessa perspektiv är nödvändiga på olika sätt och i olika sammanhang i bildundervisningen för att uppnå skolans och ämnets mål.

Ett av lärarutbildningens mål är att arbeta med ett genusperspektiv i alla ämnen. Det är en process som pågått i flera år. I artikeln *Frånvarande kroppar på lärarutbildningen* analysera Eva Skåreus några bildlärarstudenters bilder för att se hur deras föreställningar om lärarrollen och betydelser av kön representeras. Tonvikten i analysen är på olika kroppsliga representationer i relation till genus, situationer och offentliga eller privata rum. Artikeln är en revidering och översättning av ”Absent Bodies in Teacher Education”, ursprungligen publicerad på engelska 2007 i antologin *Present Challenges in Gender Research*.

Umeå, maj 2009,

Anders Marner & Eva Skåreus

Innehåll

Upplevelse, tolkning, analys och samtal – bildsemiotiskt perspektiv på teori och metod i bildbetraktande 5

Inledning 6

Bildsemiotikens grunder 7

Kultursemiotik 42

Bildanalys, bildtolkning och bildförståelse i skolan 44

Några bildtolkningsmetoder kopplade till ett livsvärldsperspektiv 46

Konst sett från konstvärldens perspektiv 50

Förståelse av mediebilder 58

Vetenskapliga perspektiv på konst- och bildförståelse i relation till didaktik 62

Litteraturlista 65

Bilagor 71

Frånvarande kroppar på lärarutbildningen 83

Inledning

Bilder och betydelser – lärargestalter i bild 85

Bilder av lärare i olika rum 94

Sammanfattning 99

Litteraturlista 101

Upplevelse, tolkning, analys och samtal –



bildsemiotiskt perspektiv på teori och metod
i bildbetraktande

Anders Marner

Inledning

Bildämnets "bildanalytiska" uppnåendemål är att eleven ska kunna "analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder" och dess kulturorienterande mål är att eleven ska "ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer samt vara orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet." Elevernas måluppfyllelse av dessa mål är dock, enligt bildlärarna i *Nationella utvärderingen, NU -03*, relativt låg (Marner, Örtegren och Segerholm 2005). Att så är fallet utgör ett motiv till att särskilt studera bildanalysens och bildtolkningens möjligheter i bildämnet såväl vad gäller teori som metod. Tre perspektiv kommer i artikeln att läggas på reception av bild, ett vetenskapligt, ett kulturellt och ett livsvärldsperspektiv. Artikelförfattaren hävdar att alla dessa perspektiv är nödvändiga på olika sätt och i olika sammanhang i bildundervisningen för att uppnå skolans och ämnets mål.

Bildanalys och semiotik

En viktig utgångspunkt för analys av medier, bilder, tal och skrift är semiotikens begreppsapparat. Semiotiken studerar hur tecken och betydelser fungerar i förhållande till den upplevande och kommunicerande människan, men sett i ett generellt perspektiv. Den studerar hur de olika medieringarna, t.ex. bild, konst, språk och litteratur, förhåller sig till människan och hur världen blir till upplevelse för oss. Semiotiken handlar om *hur* betydelse skapas och fungerar och intar därför ett metaperspektiv i förhållande till kommunikationens olika perspektiv. Den är en vetenskap i sig, där forskaren bygger upp en systematisk begreppsbildning kring mediering, med företrädare som t.ex. Umberto Eco och Göran Sonesson. Semiotikavsnitten i följande artikel bygger till största del på den bild- och kultursemiotik som Sonesson i ett flertal artiklar och böcker presenterat.

En forskare kan använda semiotiken som stöd även i andra vetenskaper, t.ex. konstvetenskap och medievetenskap. I olika andra sammanhang, t.ex. i läraryrket, kan semiotik användas som en del av en ämneskompetens, men också som en del av en didaktisk kompetens. En av pedagogikens förgrundsgestalter, Lev Vygotskij, har studerat språk, konst och kreativitet utifrån semiotiska frågeställningar, där begreppet mediering är centralt.

Bild- och kultursemiotik är en del av det yrkesspråk som bildlärare utvecklat och som också kan utvecklas vidare. Det yrkesspråk som lärare använder mellan varandra, som är en viktig grund för professionaliseringen av yrket, är dock inte detsamma som den professionelle läraren använder tillsammans med eleverna (Colnerud & Granström 2002). En semiotisk begreppsapparat behöver inte nödvändigtvis användas i bildundervisningen tillsammans med elever. Men bildlärare är experter i bild vid den skola de är verksamma, och kan förväntas ha en hög professionell kompetens på bildområdet. Därför kan man säga att ett vetenskapligt perspektiv på bild är en del av professionen.

Å ena sidan kan semiotiken ses som lärarens sätt att tänka professionellt kring bilder och att använda i diskussioner med kollegor, som en del av ämneskompetensen. Å andra sidan är ett vetenskapligt förhållningssätt eftersträvan svårt i skolans ämnen, därför kan vetenskapligt tänkande komma till användning i skolan, och följaktligen i undervisningen i ämnet, t.ex. i form av bildsemiotik

eller konstvetenskap. Naturligtvis bör dessa vetenskapliga perspektiv i så fall vara didaktiskt motiverade och upplagda så att de passar respektive skolår och skolform och mål med undervisningen. I det följande försöker jag belysa vad bild kan vara sett i relation till semiotikens begreppsapparat. Man kan se det som en presentation av bildens semiotiska resurser. Varje semiotisk betydelsere-surs används dock inte av varje bild.

Bildsemiotikens grunder



Bild 1. Kan du se vad den här bilden föreställer? Då måste du bortse från uttrycksplanets fläckar och former. Okänd konstnär.

I följande framställning av bildsemi-otiken följer jag Sonesson (1992a och 1996, 1996/1997, 1998). Sett utifrån semiotikens perspektiv är ikoniska tecken en av de tre fundamentala teckenkategorierna, vid sidan av kon-ventionella tecken (t.ex. språk) och rumsliga hänvisningar, index, t.ex. att rök kan vara ett tecken för eld. Ett av de ikoniska tecknen är bilden, det piktoral tecknet.

Som tecken är bilden själv ett ting, av papper, fläckar och färg. Inom semi-otiken kallas detta för bildens uttrycksplan. Men detta ting står för ett annat ting, t.ex. en människa eller ett landskap; som inom semioti-ken kallas innehållsplanet. Men den lilla pappersbilden av en människa på fotografiet är inte så lik en verklig människa. Medan bilden är mindre och platt så är människan större och

tjockare. Skillnaden är mycket stor och det är vår "fantasi" som gör bilden "verklig". Bilder ger en upplevelse av likhet mot bakgrund av en fundamental olikhet. Vad vi ser är papper och färg, som i sin tur skapar en illusion av något helt annat, det som är innehållet i bildtecknet, t.ex. en människa.

I praktiken tolkas bilden utifrån vad vi känner till om hur den vanliga världen fungerar. I bilden känner vi igen företeelser från den värld vi lever, den så kallade livsvärlden. Livsvärlden är lika med världen såsom den är tagen för given för oss och är den primära kunskapskällan. Den är det grundläggande skiktet av betydelse. I livsvärlden är det mesta typiskt och inte i första hand specifikt. Vi navigerar i livsvärlden i tid och rum och upplever det specifika medierat genom kategorier och typer. Den är inte lika medierad som de teckenvärldar som byggs upp i medierna, i bild och i konst. När vi tolkar bilder så använder vi ofta typer, föreställningar och scheman hämtade från livsvärlden i tolkningen. Därför är det lätt att snabbt uppfatta vad en bild föreställer. Inom semiotik kallas det för bildens denotation.

Men även om vi på ett relativt ytligt plan snabbt kan se vad en bild föreställer kan det, om vi vill få ut mer information ur bilden, behövas djupare kunskaper. En bild kan för ett barn vara en bild av en apa, medan den för en annan person kan vara en bild av en tvåårig babian som springer omkring på Garden Route i Kapstaden i Sydafrika. En sådan precisering av innehållet i en bild innebär att fler detaljer och nyanser av de färger och former som potentiellt finns i uttrycksplanet lyfts fram i medvetandet. Det kan ske därför att betraktaren har kunskaper i zoologi och om primater och därför har kännedom om olika typer av apor, samt även kunskaper om platsen, via andra bilder eller genom att ha varit där.



Bild 2. Pablo Picasso, *Drömmen*, 1932, Steve and Elanie Wynne Collection. Bilden föreställer en flicka som somnat i en fåtölj. Men på det plastiska planet ger de mjuka formerna harmoniska föreställningar om ro. Pastellfärgerna skapar en föreställning om lätthet.

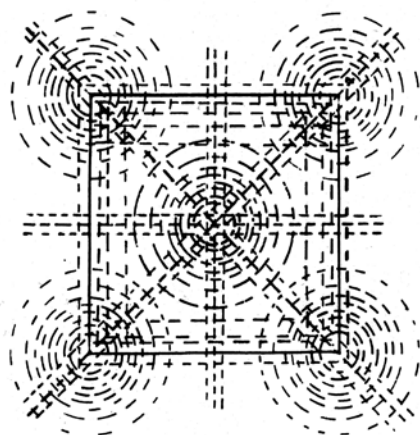


Figure 3

Bild 3 *Structural skeleton*. Ur Arnheim 1984: 13

plastiska skiktet kan upplevas separat från illusionen av en annan verklighet. Färg, form och textur (ytbeskaffenhet), samt andra materiella egenskaper som bilden, sedd som ett eget föremål, har, lägger en grund för tolkningen av det plastiska skiktet.

Färger och färgers kombinationer tillskrivs stämningar och känslor och har alltså ett eget innehåll. Komplementfärger, som rena gröna och röda färger tillsammans, färger på motsatt sida av färgtonkretsen, kan ge dramatiska och häftiga effekter, medan färger inom samma kvadrant kan ge ett mer harmoniskt intryck. Pastellfärger, med mycket vitt i färgen, kan ge ett lugnt intryck. Olika färger har också olika betydelser, som dock kan variera inom olika kulturer.

Former och formers läge på bilytan och dess riktningar lägger i en grund för upplevelsen av en bild på ett lite djupare plan, som mer eller mindre abstrakta egenskaper. Exempel kan vara att geometriska former kan ge en "kall", "hård" upplevelse i en bild, som kan tolkas som "maskulin" och rundade former upplevs kanske som "mjuka" eller "feminina". En yta har kraftlinjer, med en speciell betoning på mitten, men också krafter som drar utåt hörnen (se bild 3). Det tycks för vår syn att ytan är täckt av kraftfält, som om där fanns järnfilspån med en magnet under. Form har handling och är på väg någonstans, från någon annanstans. Former knyts ihop, och helheter bildas. Vi lägger också till

Det plastiska skiktet

En bild kan få betydelse på två olika sätt i samma bild. Jag har tidigare nämnt att bilden ger en illusion av en varseblivbar verklighet, att man kan se vad bilden föreställer. Det kallas det piktorala skiktet i bilden och där är uttryck och innehåll organiserat så att illusionen uppstår.

Dessutom finns i samma bild vad som kan kallas det plastiska skiktet. Det ger ett betydelseinnehåll direkt från bildens yta, oavsett vad bilden föreställer i det piktorala skiktet. Det plas-

vad som saknas. Flera av dessa aspekter av det plastiska skiktet ger värden till den form och färg som placeras på ytan. Seendet är inte additivt utan en helhet, hjärnan ordnar bildens yta i figur respektive grund. Inom forskningen har särskilt gestaltpsykologin, med företrädare som Rudolf Arnheim, studerat detta skikt i bilden, med begrepp som balans, gestalt, form, rum, ljus, färg, rörelse, spänning och uttryck (Arnheim 1984) samt bl.a. med hjälp av närhetslagen, likhetslagen, den goda kurvans lag och slutenhets- eller konturlagen.

Inom modernismen blev det plastiska skiktet konstens primära medium. Den inflytelserike Clement Greenberg, den moderna konstens främste kritiker och ideolog, menade att ytmässigheten, tvådimensionaliteten, var det mediespecifika. Han menade alltså att bilden som medium, dvs. piktoraliteten med semiotikens begrepp, som till innehåll har illusionen av en upplevbar varseblivning, inte var av fundamental art och det mediespecifika. Istället är det för Greenberg det plastiska skiktet, med dess ytmässighet och renhet, som är konstens grundläggande nivå. Å ena sidan kan alltså 1900-talets konsthistoria med Greenberg ses som en historia där det plastiska skiktet successivt ökar sin betydelse i konsten, medan det piktoral, avbildande, tecknet nonchaleras eller problematiseras. Otaliga är de konstskolestudenter som abstraherat naturens former för att nå fram till den hållbara kompositionen. Å andra sidan har den moderna bildteknologin, med fotografi, film, och video, med dess påbyggda

reproduktionsmetoder, tagit upp anti-kens och renässansens landvinningar, t.ex. perspektivets utveckling, och etablerat dem i den moderna medievärlden, och lyckats sprida den piktoral bilden i samhället och gjort den till allas egendom, via television och digital bild. I dagens konstvärld har den moderna bildteknologin en naturlig plats. Greenbergs modernistiska paradigm är inte längre allenarådande.



Bild 4 Karl Tuikkainen, *The new large*, DN 8/3 2008

Det plastiska skiktet kan från färg, form och textur vidgas till att omfatta allt fler materiella nivåer av ett konstverk. T.ex. när Karl Tuikkainen (Allerholm 2008) låtit smälta ned en BMW och ur materialet gjuter en skulptur, i verket *The new large*, som föreställer en penis (bild 4), så ger materialvalet en vidgad retorisk betydelse åt verket.

Bildens olika rum



Bild 5 Jan Stenmark, *Aftonbladet*: *Ett knäppt infall...*
Det referentiella rummet finns, men endast i vår egen fantasi.

Många människor tycker att en spännande bok är mer stimulerande för fantasin än en bild, därför att de anser att bilden visar verkligheten rakt upp och ned, medan man i en spännande bok istället i fantasin kan föreställa sig vad som händer. Men att uppleva en bild kräver lika mycket fantasi som att läsa en bra bok. Det beror på att en bild ofta är ett utsnitt ur tiden och rummet. Där finns alltid något som måste läggas till av den som betraktar bilden. Bil-

den kan aldrig visa allt. Vi föreställer oss en fortsättning. Därför ligger väldigt mycket i en bild utanför bilden. Bilden har som konstaterats ett uttrycksplan, som består av fläckar, färger och former. Det kan kallas *avbildningsrummet*. Det



Bild 6. Kauhajokimördaren Matti Juhani Saari, 22 år, september 2008. I ett av videoklippen som han lade ut säger han "Goodbye" och i ett annat "You will be the next to die". Han riktar vapnet mot bildjaget i det referentiella rummet och skjuter.



Dags för rättvisa.



är den plats där illusionen uppstår. Innehållet, illusionen av en varseblivbar värld, är *det avbildade rummet*. Efter att ha konstaterat att bilden, (dvs. piktoraliteten enligt semiotiken), skapar ett avbildat rum, en illusion av en varseblivbar verklighet, kan vi gå vidare med piktoraliteten därifrån och konstatera att bilden, innehållet, bara är en del av flera rumsligheter. Eftersom det avbildade rummet är ett begränsat utsnitt ur en större

Bild 7. Ur en valbroschyr för Vänsterpartiet från valet 2002. Gudrun Schyman ger, genom att se upp till bildjaget, intryck av att vara i folkets tjänst.

värld, kan vi förlänga, suggerera och lägga till rumsligheter kring detta utsnitt och dessutom fylla ut inne i det avbildade rummet, t.ex. vad som finns bakom de ting som visas.

Om det är ett porträtt vi betraktar föreställer vi oss kanske hela kroppen och det rum den avporträtterade befinner sig i. Om en avbildad person blickar ut ur bilden undrar vi vad som är så intressant utanför bilden. Om bildutsnittet hugger av ett välkänt föremål kan resten av (det avbildade) föremålet föreställas. En bild slutar inte vid inramningen. Vi kompletterar bilden med våra egna inre bilder och därmed förlängs bilden i många av dess dimensioner. Du kan placera bilden i en vidare berättelse. Vad har hänt och vad kommer att hända? Var i berättelsen är bilden vald? Observera att vi inte talar om verkligheten här, utan om något i den vidare bilden som vi egentligen inte kan veta något om och som var och en av oss som ser bilden måste suggerera fram.

Kring det tidsutsnitt, som en stillbild ofta är, finns också möjlighet lägga till tidsperspektiv genom att föreställa oss vad som hände innan det avbildade utsnittet och vad som kommer att hända. Utöver en vidgning av rummet och tiden skulle vi också kunna suggerera vad som saknas i en bild, men vad som

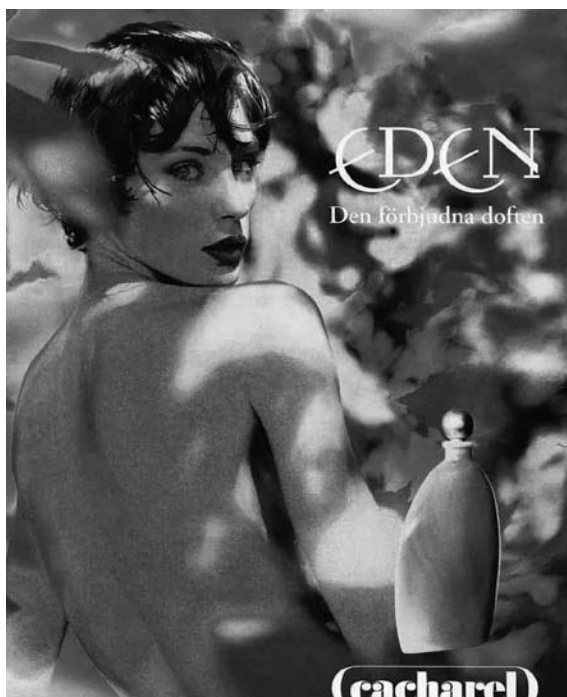


Bild 8. Reklambild för Edén parfym. I avbildningsrummet finns Eva, som, när hon hör ett prassel i buskaget skyggt vänder sig om. Där finns i det referentiella rummet Adam, som bildjaget kan placera sig i.

ofta finns i livsvärlden, smak, lukt och känseldimensioner. Ett sådant sammantaget vidgat rum kan vi kalla *det referentiella rummet*, som också kan kombineras med referentiell tid.

En del av det referentiella rummet kan t.ex. vara den tänkta plats varifrån fotografen tar bilden eller där målaren står vid sitt staffli och blickar ut över det motiv som vi ser i det avbildade rummet. I så fall rekonstruerar vi bilden utifrån dess tillblivelsesituation, utifrån fotografens eller konstnärens, dvs. sändarens, perspektiv. Ett alternativt sätt att se på det referentiella rummet är att det i bilden finns en förberedd subjektsposition, som kan kallas ett bildjag. Genom att de flesta bilder har ett perspektiv och en plats utifrån vilken motivet betraktas så kan en sådan subjektsposition också göras särskilt viktig i en bild. Genom val av grod- eller fågelperspektiv kan ett bildjag under- eller överordnas sitt avbil-



Bild 9. Poster från 70-talet. En närbild innebär ofta att bildjaget är nära placerat i förhållande till det avbildade. Därmed placeras bildjaget i denna bild in i en berättelse om sex.

dade rum och vad som finns där. Genom avstånds- eller närbild kan bildjaget komma längre ifrån eller mycket nära. Det avbildade rummet kan iscensättas så att bildjaget inbegrips i ett tidsförlopp så att något förutsatts ha ägt rum och något kommer att hända.

Bildjaget placeras ofta utanför det avbildade rummet så det kan betrakta det avbildade rummet, men man kan också tänka sig att betraktaren kan se sig själv i en person i det avbildade rummet och således tänka sig att ses av en tänkt person placerad i det referentiella rummet.

Dessa iscensättningar, som i film t.ex. kallas subjektiv kamera eller shot/reverse shot, bör inte enbart ses som beroende av konstnärens eller fotografens arrangemang. Lika ofta är de beroende av betraktarens egen fantasi.

Bilder visar inte bara ett utsnitt ur verkligheten. Lika ofta är de delar av större scenarier och berättelser. Vi kan som betraktare välja konstnärens (sändarens) perspektiv, som också kan kallas det *emotiva* perspektivet. Men vi kan också välja mottagarens, betraktarens, perspektiv, det *konativa* perspektivet.

Den plats varifrån vi själva betraktar bilden kan kallas *avbildbarhetsrummet*, som är placerad i vår egen livsvärld. Det som avses är t.ex. i biosalongen, hemma i soffan framför TV:n eller bakom tidningen, på galleriet eller museet. Det intressanta är nu att betraktaren i fantasin kan placera sig själv i bilden såsom en del av bildens referentiella rum. Det betyder att betraktaren måste lägga till bilden något av sin egen föreställningsvärld och sin egen fantasi och ibland sig själv, och så att säga kliva in i bilden.

Väljer vi att själva med en del av vårt medvetande gå in i bilden och placera oss i den förväntade subjektspositionen, och därigenom bli ett bildjag, så lämnar vi delvis avbildbarhetsrummet, biosalongen, soffan, galleriet eller museet. Med delar av vårt medvetande förflyttas vi från avbildbarhetsrummet till det avbildade och referentiella rummet. Via medierna kan vi lära känna främmande kulturer som vi besöker endast via bild. En närbild av ett ansikte bidrar till att vi lär känna utseendet av en viss person. Därmed kan medierna bidra till att göra det främmande nära. Vi kan också via paparazzifotografers bilder bli delaktiga i den intima värld kändisar lever i eller via pornografi bli delaktiga i den avbildade sexuella akten.

Analys av bilder utifrån bildjagets, det avbildade rummets, det referentiella rummets och avbildbarhetsrummets olika perspektiv ger ett semiotiskt underlag för granskningen av bilder ur maktaspekter, värdeaspekter och uppmärksamhetsaspekter som är mycket viktiga i relation till skolans värdegrund och dess klass-, genus- och etnicitetsperspektiv.

Om vi inte accepterar den förberedda subjektspositionen i bilden kan vi avstå från att träda in i bilden. I stället kan vi välja att kritiskt granska bilden genom att inta ett metasemiotiskt perspektiv. Vi studerar i så fall bilden som bild i syfte att undersöka dess konstruktion och användning av grepp. En medveten bildanvändare kan träda in i och ut ur den förberedda subjektspositionen.

En naiv betraktare av bild kanske har svårt att skilja mellan bilden som sådan och dess referentiella rum och alltför hastigt betraktar bilden som "verklig". Om det t.ex. gäller ett fotografi kanske en elev tar avstånd ifrån en bild enbart därför att motivet är fult eller otäckt (Marner, Örtegren och Segerholm 2005). I så fall ses bilden som enbart ett "verkligt" och därmed referentiellt rum, vil-



Bild 10. Olle Baertling 1962 *Sergai. Något beskuren*. Ett verk av t.ex. Olle Baertling, som innehåller så kraftfulla färgfält, kan behöva ett ordentligt ramrum att avklinga på.

ket är en väl begränsad syn på bildens semiotiska resurser. Ytterligare ett rum i bilden är *ramrummet*. Det är den direkta förlängningen utanför bilden av avbildningsrummet, det är ramen i en bild samt väggytan eller papperet som omger bilden. I ramrummet avklingar former och färger som finns i det plastiska skiktet eller avbildningsrummet. T.ex. om det finns ett cirkelsegment i avbildningsrummet kan det fullbordas till en föreställd cirkel utanför bilden i ramrummet. I hängningen av en konstutställning blir ramrummet viktigt eftersom ett verk kan kräva en neutral yta att avklinga på. Därför bör man inte hänga konstverk så tätt att de stör varandra.

I relationen mellan avbildat rum och referentiellt rum är de olika planen av samma natur och kontinuerliga i relation till varandra (dvs. enligt semiotiken en indexikalitet). De är baserade på relationerna närhet eller del/helhet. En bild är indexikaliskt kopplad till det rum som kan tänkas omge det utsnitt som varje bild är, men även till den tänkta verkliga värld som omger bilden. Ett föremål på det piktoral planet i en bild (ett innehåll) kan peka vidare mot ett annat innehåll som föremålet är en del av eller är associerat med pga. närhet. Helgonattribut och andra ikonografiska tecken är ikoniska tecken som förknippas som indexikaliteter med ett annat innehåll. T.ex. så står det kristna korset som ett tecken för Jesu död och i förlängningen för hela hans liv och dessutom för kristendomen som helhet. I en bild kan alltså det vidare rummet och den vi-

dare berättelsen referera till en specifik berättelse eller miljö, till speciella typer av rum och berättelser eller till förväntade scheman i livsvärlden. Ett schema innehåller handlingsföljder och händelseföljder, det skapar förväntningar om vad som ska ske och det som sker tolkas utifrån vad som normalt brukar ske i ett visst sammanhang. Vårt medvetande är fyllt av möjliga scheman hämtade från såväl livsvärldens som medievärldens "berättelser".

Man brukar ju hävda att språk kan förmedla en tidsaspekt (i t.ex. en berättelse) medan bild endast förmedlar en rumsaspekt. Men det visar sig alltså enligt semiotiken att i språket kan man lägga till saknade bilder, medan man i bild lägger till saknad tid. Det gäller såväl rörliga bilder som stillbilder. Eftersom varje utsnitt (avbildat rum) kan fullbordas i generella eller mer specifika handlingsscheman och tidssekvenser som vi tidigare känner till från livsvärlden och andra medier. Från bilden kan en tidsmässig länk till en annan förutsatt tid uppkomma. Det blir alltså en "berättelse" av sammanställningen som lägger till en tidsaspekt och en förändring kan äga rum. Nästan varje stillbild har följaktligen en berättelsepotential trots att den inte har någon berättelse. Här föreligger mottagarens tillägg och här kan mottagaren, som bildjag, också placeras av sändaren. Samtidigt bör vi som betraktare uppmärksamma att just det avbildade rummet är valt som avbildat rum, och inte någon annan del av berättelsen. Sannolikt är det valt därför att just detta utsnitt ur någon aspekt ses som viktigare än andra delar av berättelsen.

I de flesta fall när vi betraktar bilder använder vi livsvärldsscheman. Det piktoral skiktet upplevs och tolkas utifrån de livsvärldsscheman som en betraktare anser passa till förståelsen av det avbildade och det referentiella rummet. I det plastiska skiktet kan bildens olika delar upplevas vad gäller färg, form och textur. Relationer, riktningar, gränser, topologi och oppositioner kan beaktas vad gäller innehåll. I slutändan ställs de båda skikten samman i en gemensam helhetsupplevelse och tolkning av bilden.

Narrativitet och rörlig bild, ikoniska tecken, konnotationsbegreppet och olika medieringar tillsammans

Narrativitet i bild

Som konstaterats när det gäller tidsperspektivet finns också i stillbilder ett suggererat tidsperspektiv. Sonesson (1988) har diskuterat olika typer av narrativitet i bild. Vad Sonesson kallar en *temporal serie* är en kontinuerlig serie av rörliga bilder, som i en film, eller, som så ofta, i television. En *temporal grupp* är en serie av statiska bilder förenade av ett mer eller mindre gemensamt tema, såsom i ett serialalbum eller en fotonovell. En enstaka, statisk bild som innehåller personer och händelser som är kända för att representera olika faser tagna från samma händelsesammanhang, eller händelseschema är en *flerfasbild*. Inom konstvetenskapen kallas bildtypen simultan succession. Ett känt exempel är Masaccios (1401-1428?) *Skattepenningen* som i samma bild innehåller flera faser av en händelse ur Jesu liv. En *indirekt temporalitet* i bild är enligt Sonesson en enstaka, statisk bild, som saknar flerfasighet, men som avbildar en händelse hämtad från ett välkänt eller typiskt händelseschema. Ett *pregnant ögonblick* av ett sådant händelseschema är ofta valt. En *statisk bild* skulle kunna vara en enstaka bild, där referens till ett vidare händelseschema uppenbart saknas.

Rörlig bild

Några begrepp i rörlig bild som Bordwell (1985) använder, visar att också den rörliga bilden har vad man skulle kunna kalla ett avbildat rum och ett referentiellt rum. Det avbildade rummet kallar Bordwell *screen-space*. *Off-screenspace* består av flera shots, tagningar, som tillsammans skapar *inter-shotspace*, dvs. ett referentiellt rum.

Bordwell diskuterar också det temporala i rörlig bild. Filmen såsom den visas för oss kallar Bordwell *plot* (eller *sujet*). Arrangemangen av tid och rum i form av orsak och verkan såsom de manifesteras i filmen tillhör the plot. I en viss film gestaltas historien på just detta sätt. *Fabulan*, som Bordwell kallar *story*, är en mental konstruktion och ett antal av slutsatser som betraktaren gör på basis av information från sujetten, the plot. Fabulan, the story, är den grundläggande handlingen och består av sekvenser av handlingar och händelser, kronologiskt i tid och rum. Filmen, sujetten eller the plot, visa ofta delar som inte är i kronologisk ordning utan innehåller flashbacks eller flashforwards. Men för att förstå filmen måste vi förstå den kronologiskt, eller som story, i fabulans ordning.

Berättelsen, narrationen, är den process där filmens subjett och stil samverkar som ledtrådar och kanaliseringar som låter betraktaren konstruera fabulan. En film tolkas med hjälp av scheman; t.ex. orsak och verkan, temporalitets- och rumslighetsscheman hämtade från livsvärlden och från filmgenrer (vad som är förväntat i olika typer av filmer). Våra hypoteser testas successivt under filmens förlopp. En förväntan om ett visst skeende infrias eller inte.

Screentiden i en film, dvs. den tid filmen tar att spela upp, kan enligt Bordwell t.ex. vara ca 1,5 timme. Subjektiden skulle kunna vara från mars till maj det sista året, medan fabulatiden kan sträcka sig över kanske 10 år.

Andra typer av ikoniska tecken

Som tidigare nämnts är bilden bara en av flera ikoniska teckentyper. I en bild är föremålet (duken, färgen) något helt annat än det som bilden föreställer, trots att vi talar om "likhet". Sett i ett semiotiskt perspektiv är följaktligen inte en



skulptur som föreställer en människa en bild eftersom den verkligen delar egenskaper med den människa som den föreställer. Skulpturen har tre dimensioner och ett antal kroppsdelar etc., medan en bild av en människa är platt och saknar kroppsdelar. Paradoxalt nog fungerar det så att ju fler egenskaper som överensstämmer mellan en skulptur och en människa desto svårare är det att se skulpturen som tecken för en människa. Skyltdockor och vaxfigurer på Mme Tussauds vaxkabinett kan ibland förväxlas med människor.

Bild 11. Polykleitos *Spjutbäraren*. 450 f.Kr. Skulptur som sekundär ikonicitet.



Bild 12. Även replikanterna i filmen *Blade Runner* är sekundära ikoniciteter.”V-K Test is administered by a Blade Runner with the Voight-Kampff Machine, a very advanced form of lie detector that measures contractions of the iris muscle and the presence of invisible airborne particles emitted from the body. The V-K test is used to determine if a suspect is truly human by measuring the degree of his empathic response through carefully worded questions and statements” .

I filmen *Blade Runner* av Ridley Scott (1982) är det, när det gäller de i filmen förekommande replikanterna, praktiskt taget omöjligt att uppfatta skillnaden mellan människan och tecknet för människan (replikanten), som kan röra sig och t.o.m. har utrustats med minne. För att avgöra om det är en verklig människa eller en replikant, alltså ett tecken för människa, måste blade runnern (spelas av Harrison Ford) genomföra ett V-K test, studera ögat med ett visst optiskt instrument. Bilder är enligt Sonesson primärt ikoniska tecken, medan t.ex. figurskulpturer, vaxfigurer och replikanter är sekundärt ikoniska och närmare bestämt pseudoidentiteter. Bilder är tecken baserade på en upplevelse likhet, medan skulpturer mm. är tecken baserade på identitet.

Konnotation

Denotationen i bild är de ovan diskuterade innehållen och deras förlängning. Konnotationen är ytterligare ett meddelande ovanpå denotationen i tecknet. Vissa forskare använder begreppet denotation som 'huvudbetydelse' och konnotation som en 'bibetydelse' eller en mer subjektiv betydelse (Fiske 1984, Nordström 1989). Sonesson, som utgår från semiotikern Louis Hjelmslev, har ett helt annat sätt att förstå begreppet och menar att tecken som betyder detsamma från denotationens synpunkt kan betyda något annat från konnotationens synpunkt, beroende t.ex. på hur ett ord uttalas. Varje gång jag säger något säger jag också "jag talar med norrbottnisk dialekt", vilket kan förstås av den som känner till dialekten. Att igenkänna den norrbottniska dialekten, eller en annan dialekt, är en konnotation i språket. Överfört till bilder

innebär det att ett och samma motiv, men målat i olika stilar eller ismer, med konnotationsspråk kan berätta för oss vilken ism eller stil de tillhör eller att de är oljemålningar, akvareller eller andra typer av bilder. Ibland kan vi bli lurade; en datorgjord bild kan konnotera "fotografi", utan att verkligen vara ett regelrätt fotografi.

Som betraktare möter vi bilder tillsammans med andra bilder eller tillsammans med andra medier, text, ljud etc. Det innebär att vi i många fall måste analysera meddelanden i de medier som är kopplade till den bild vi analyserar,



Hur var mannen och kvinnan klädda på vikingatiden? Hur är vi klädda i vår tid? Ser du några likheter?

Bild 13. Fundera över vad bilden kan förmedla, utöver vad bildtexten säger oss att uppmärksamma. Ur en lärobok i historia för mellanstadiet.

på en tidningssida, i ett TV-program, ljudspåret i en film osv. För att få en helhetsförståelse bör därför bildanalysen inbegripa också analys av intilliggande medier. Vad säger t.ex. en titel på ett konstnärligt verk om verket som sådant? Relationen bild och text är central i reklam. Roland Barthes (1976) talar om textens förankrande relation till bilden (anchrage). Han förutsätter att bilden inte kan förmedla en egen betydelse och att texten på något sätt ska tala om vad bilden betyder. Det kan förstås som att han inte riktigt litar på bildens egen förmåga att förmedla ett innehåll, som om den kunde tolkas lite hur som helst, medan språket ger säker information. Men så är inte alltid fallet. Bild har egna betydelser vid sidan av och tillsammans med eventuell skriftspråklig information.

Bildretorik

Ett än vidare perspektiv på bild är hur bilder och delar av bilder påverkar varandra retoriskt. När vi diskuterade det avbildade rummet och dess förlängning i det referentiella rummet gjorde vi det utifrån vad vi förväntade oss i det referentiella rummet sett utifrån det avbildade rummet. Det beror på att vi ofta tolkar bilder utifrån livsvärldens förväntade rumsbildningar och tidsförlopp be-

traktade som mentala scheman. Men i bild förekommer också retorik; ej förväntade val av sammanställningar i bilder och mellan bilder. Retorik var ursprungligen antikens talekonst och ett sätt att övertyga andra genom att ersätta ord med andra, mindre förväntade och bättre valda, som kunde fånga publikens uppmärksamhet. Även i bild kan ett antal retoriska grepp användas för att uppnå effekter och betydelser i bild.



Bild 14. Icke förväntad integration där närheten ger en upplevelse av likhet. Höga värden från kungskronan, och i förlängningen från kungen, projiceras på ginflaskan. Ur: Sonesson 1992.

Genom att det finns en förväntad norm om hur saker ska se ut i livsvärlden eller hur bilder ska se ut kan man genom att laborera med urvalet av element i en bild eller genom kombinationer av bilder uppnå retoriska effekter och därigenom styra mottagarens uppmärksamhet. Genom att placera oväntade saker tillsammans, kan man skapa värdeöverföringssituationer, där den ena delen av bilden överför värden till den andra. Det betyder att en ny mening kan uppstå i bilden utöver det avbildade elementet. Följande retorikmodell är utvecklad av semiotikern Göran Sonesson och omfattar fyra dimensioner, integration, likhet/opposition, fiktionsgrader och kategoriretorik. Om två av dimensionerna är retoriska så är bildsammanställningen i sin helhet retorisk.

1/ Integration

Utgångspunkten och nollläget i retoriken är att i livsvärlden är föremålen placerade tillsammans och följaktligen integrerade på ett förväntat sätt. Retoriken kräver däremot att oväntade element placeras tillsammans, integreras, vilket bryter den utifrån livsvärlden förväntade organiseringen. Retoriken ligger i att det fattas något som enligt vår förväntan borde finnas där, samtidigt som det förekommer något i bilden som inte borde vara där. Enbart frånvaron av ett förväntat föremål eller av en förväntad del av helheten kan innebära att en retorisk effekt uppkommer, t.ex. om en kropp avbildas utan huvud. Den retoriska effekten kan också uppkomma om ett föremål (eller en del av ett föremål) är närvarande där det inte borde finnas. T.ex. om två föremål av olika sort oväntat placeras tillsammans.

Bild 15. I bilden integreras kossan och smöret i samma bild. Kossans naturliga värden projiceras på smöret och gör det naturligare, trots att mejeriproduktion är industriell.





Bild 16. Strutsens egenskaper projiceras över på mannen i kostymen. Han blir dummare, eftersom strutsen anses vara ett dumt djur. Strutsens huvud är placerat där mannens huvud är förväntat. Fotomontage av Leif Grage 1975, *Sakkunskapen*. Ur: Broby-Johansen (1977).

Ökande grad av brott mot förväntad integration uppstår om två bilder ställs samman eller i än högre grad om två objekt på ett oväntat sätt ställs samman i en och samma bild. Genom sådana sammanställningar suggereras ofta en samhörighets- eller likhetsrelation mellan objekten trots att de egentligen

inte är lika varandra. Formeln är ”närhet ger likhet”. Brottet mot förväntad integration kan uppkomma därför att vi i livsvärlden kan förstå olika situationer eller olika föremål i enlighet med ett förväntat schema.

I reklam placeras t.ex. ofta en vara eller en produkt tillsammans med en icke förväntad miljö eller ett icke förväntat objekt. Därigenom projiceras ofta positiva värden över från föremålet eller miljön över på (bilden av) varan eller produkten och produkten tycks få del av dessa positiva värden. Ett exempel är reklamen för smör där kossan placeras i samma bild som smörasken (bild 15). De är inte så förväntade tillsammans då de tillhör olika delar av produktionsprocessen. Kossan överför positiva värden på smöret, då vi upplever smöret som mer naturligt. Ett varumärke kan placera sina varor på en gammeldags marknad på landet där de äkta råvarorna köps in och där man får provsmaka. Naturligheten och den gammeldags hanteringen projiceras över på varumärket, trots att vi vet att livsmedelshantering idag är fabriksmässig och att människor förr i tiden levde ett svårt och strävsamt liv där fattigdom var vanlig.

I bilreklamen susar bilen omkring i ett orört klipplandskap, på en annars tom väg. Den rena naturens positiva värden projiceras över på bilen, den blir

mer miljövänlig. Man kanske inte kan tänka sig bilreklam med bilden av en bil som fastnat i en bilkö, bland bilavgaser. Ännu ett exempel är reportagebilden som integrerar kvinnan med tallen (bild 16). De två elementen i bilden, kvinnan och tallen, sammanfaller. Hon integreras med naturen och därigenom kan vi kanske förstå, utan att behöva läsa bildtexten, att hon är miljöpartist.

Bild 17. Kvinnan och tallen sammanfaller i samma bild. Det gör att man kan anta att de har något gemensamt. Hon är miljöpartist. Reportagebild från *DN*.

Närvaron av ett förväntat föremål kan vidare vara retorisk om den placeras i en oväntad position eller i oväntade proportioner. Närvaron av föremål tillsammans med frånvaron av andra föremål, som är förväntade ger också retorisk effekt.

Ett sådant ökat brott mot förväntad integration mellan de ingående elementen äger rum om man, som i en bild föreställande kapten Haddock i serieboken





Bild 18. Kapten Haddock. Ur: Hergé, *Krabban med guldklorna*.



Bild 19. En stegring av integrationen av apelsin och glasflaska ger en föreställning om att marmeladen är mer naturlig. Ur: Sonesson 1992.

Krabban med guldklorna (Bild 18) av Hergé, placerar buteljer på platsen för ögonen. När Haddock, som här saknar ögon, får buteljer i de saknade ögonens ställe uppstår en likhet mellan buteljerna och pupillerna. Men framför allt kommer den insatta delen (buteljen) att säga något om att han bara tänker på sprit.

Det mest kraftfulla brottet mot den förväntade integrationen är när delarna av ett enskilt objekt sammanfaller med delarna av ett annat objekt. Ett exempel är t.ex. marmeladreklamen (Bild 19) där marmeladburken består av apelsinskivor. Marmelad, som man kan förutsätta vara en fabriksprodukt, blir i retoriken en naturprodukt. Det beror på att det i denna typ av bilder finns en tema – rema relation. Ett rema (det som sägs om det som det talas om) kan säga något om ett tema (det som det talas om). Apelsinerna säger något om marmeladen, att den är äkta vara. Tallen säger något om miljöpartisten, att hon är en naturmänniska. Flaskorna säger något om kapten Haddock, att han är full. Kronan säger något om ginet, att det är högsta kvalitet etc.

2/ Likhet/opposition

Den andra retorikdimensionen gäller graden av identitet eller opposition mellan delarna i retoriken. En större likhet än förväntat gäller t.ex. i kubistiska collage

Bild 20. Hokusai *Vågen*. 1823-29.



där verkliga föremål är inplacerade bredvid målade. Också mellan det avbildade

berget Fujiyama och den främre vågen i Hokusais träsnitt *Vågen* (Bild 20) finns en större likhet än förväntat eftersom de har triangelformen gemensam. Retoriken ligger här på ett plastiskt plan. Större likhet än förväntat i det plastiska skiktet är ett av modernismens mest frekventa grepp och kan i ett konstverk på det plastiska planet skapa en sammanhängande rytm där på det piktorala planet helt olika föremål kan ha mer gemensamt än förväntat. Den retorik som uppstår mellan elementen i de reklamvarianter som ovan diskuteras i integrationsdimensionen ökar ofta likheten mellan elementen.

En spänning mellan (de piktorala) elementen innebär däremot t.ex. att Magritte i *Le Viol* (Bild 21) ställt samman en del av en kvinnokropp i stället för en kvinnas ansikte. Delarna hör samman, men är i fel ordning. Innebörden av bilden kan bli att kvinnan sexualiseras eftersom den intima nakenheten visas i stället för det mer offentliga ansiktet. Retoriken när det gäller



Bild 21. René Magritte c. 1934. *Le Viol*.



Bild 22. Elisabeth Ohlsson, ur serien *Ecce Homo*

oppositioner kan ytterligare förstärkas när det som i en viss kultur eller av de flesta människor uppfattas som motsatser förenas, t.ex. god—ond, man — kvinna, natur — kultur.

Elisabeth Ohlssons bild av Jesus omgiven av läderbögar i serien *Ecce Homo* (Bild 22) framträder oppositionerna som den stående, ädle, vitklädde Jesus som välsignar de lågt placerade och lågt värderade bögar, klädda i svart. Bilden kan tolkas som att Jesus skyddar också dem. Att det

är en kraftfull opposition framgår av den kritik som riktades mot utställningen (Ahlström 1999).

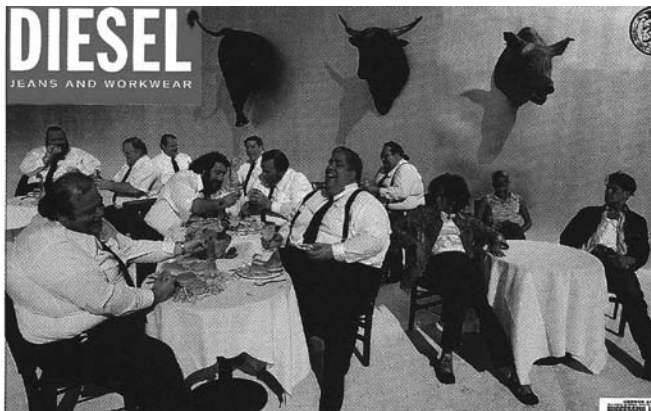


Bild 23. Diesel-reklam. Opposition mellan inkorrekta medelålders män och korrekta unga.

I Dieselreklamen (bild 23) ställs feta, medelålders män i kostym och skjorta som äter skräpmat mot unga, slanka multikulturella och jeansklädda ungdomar som inte äter. Ungdomarna kopplas till Dieselloggen och de medelålders männen

Bild 24. René Magritte 1928-29.

La trahison des images.

Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles, Mycket kraftfull opposition.

kopplas till tjurtroféerna på väggen. Retorik i film bygger ofta på oppositioner mellan ond-god, liv-död och man-kvinna.

Ett exempel på en mycket kraftfull opposition är Christer Strömholms bild av en transsexuell person, Cynthia (Bild 25), där nedre delen av kroppen är manlig, medan den övre delen är kvinnlig. De båda delarna uppträder i samma kropp, dvs. de är kraftfullt integrerade i den första dimensionen. Dessutom är de kraftfulla oppositioner. Texten "Ceci n'est pas un pipe" och bilden av pipan i Magrittes målning ur *La trahison des images* (Bild 24) innebär att bild och text är helt motsägande.

Om två objekt med motsatta egenskaper ställs samman kan de motsatta egenskaperna förstärkas, delarna stöter bort varandra snarare än flyter samman. I den klassiska retoriken kallas det för en oxymoron, en förening av oförenligheter.



Bild 25.

Cynthia,

Ur Christer

Strömholm:

Poste Restante





Bild 26. Otto Dix, 1920, *Die Skatspieler*. I bilden finns parallellt med de målade figurerna verkliga spelkort och tidningar.



Bild 27. Absolut Venice

3/ Fiktionsgrader

Den tredje dimensionen avser retoriken som ligger i spelet mellan en bilds olika fiktionsgrader. En variant av denna dimension gäller element som är "verkligare" än bilden, som i sig är en fiktion, t.ex. verkliga föremål i collages placerade bredvid avbildade föremål, som tidigare nämnts under likets/oppositionsdimensionen.

Om en bild innehåller två bilder i olika fiktionsgrader, kan en spänning uppstå mellan det som visas och det som suggereras. Ett exempel är Absolutreklamen (Bild 27). Det som visas är duvorna vid Markusplatsen, men det som suggereras och egentligen avses, är Absolutflaskan. Ett annat exempel är Sonyreklamen (Bild 28), som fällt i Etiska rådet, där det som visas är sifonen som sprutar vatten, men det som avses är att mannen med sin penis ejakulerar på den liggande kvinnan. I *Verktysjournalen* (Bild 29), fällt i Etiska rådet (ERK), är den lättklädda kvinnan omgiven av borrar, men det som suggereras, på grund av hennes lättkläddhet, är



Bild 28. Sony Walkmanreklam.
Fäld i ERK.

Bild 29. *Verktyskuriren*

att hon omges av flera jättepenslar. Delarna i bilden omtolkas på grund av kontexten. I dimensionen innebär en ökad spänning mellan fiktionsgraderna också en mer kraftfull retorik.

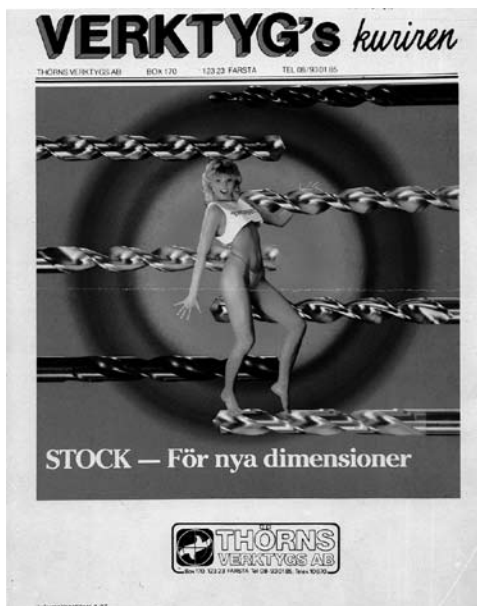




Bild 30. Fresk från Pompeji, Vettiernas hus. Den fjärde Pompejianska stilen. 70-79 e.Kr. Bildavbildning infälld i skenarkitektur.

En annan aspekt av retoriken med olika fiktionsgrader är de fall där bilden avbildar andra bilder. Tidiga exempel på bildavbildningar är från fresker i Pompeji (Bild 30). I fresken, som är målad på en vägg, finns t.ex. avbildade arkitekturelement, kolonner, marmor och nischer.



Också infällt finns bilder. Det innebär att hela fresken separeras i två delar, en mer "verklig" del, bestående av målade arkitekturelement och en mer bildmässig del, som är en bildavbildning. Den här typen av bildavbildningar är vanligt förekommande i musikvideor (se Marner 1995) och innebär i videon att betraktaren kan röra sig mellan och i olika "världar".

Bild 31. Christer Strömholm. Bild ur *Poste Restante*.

Det är vanligt att den primära bilden, den "verkliga" delen av bilden, kommenterar den sekundära bilden, bildavbildningen. I denna typ av metasemiotiska kommentarer skapas i den sekundära bilden ett tema, dvs. det som det talas om. Samtidigt bildar den primära, "verkliga", bilden ett rema, dvs. den säger något om den sekundära bilden. Ett exempel här är Christer Strömholms bild i boken *Poste Restante* som avbildar ett fotografi av ett äktenskapligt par i en oval ram (Bild 31). Bakom paret i den sekundära bilden finns en himmelsfond, som antyder att deras relation varar för evigt. Men den primära bilden visar att den sekundära bilden av paret är upphängd med en spik i en vägg. I väggen finns en spricka som tränger in under bilden av paret och hotar att separera dem. Spiken i väggen kan komma att lossna på grund av sprickan och bilden hotar att ramla ned. Tolkningen och kommentaren skulle kunna vara att tiden raserar det påstått varaktiga i äktenskapet.

Bildavbildningar kan också gälla relationen till igenkännbara andra bilder, t.ex. vad vi mer specifikt kallar parafraser eller mer allmänt diskuterar som intertextualitet mellan ett verk och andra verk. Här förutsätts det att den avbildade bilden kan kännas igen även utanför bildavbildningen, vilket, när det gäller konstbilder, kan kräva kännedom om konstvärlden.

Bildavbildningen kan referera till en grupp av bilder eller viss sorts motiv, t.ex. Manets målning *Olympia* (Bild 32), som suggererar verk av t.ex. Goya och Tizian (Bild 33).

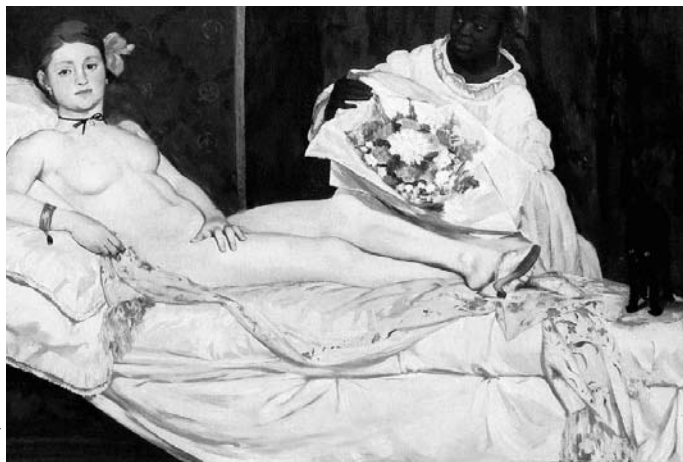


Bild 32.
Eduard
Manet, *Olym-
pia*, 1865



Bild 33. Tizian,
Venus från Ur-
bino, 1538

En bild kan
också vara i en
”lånad” stil, t.ex.
analytisk ku-
bism i Richard
Hamiltons *Las*

Meninas eller en ”lånad” situation, som i Cindy Shermans *Untitled Film Stills*. Bildavbildningen kan också innehålla ett specifikt igenkännbart annat verk, t.ex. Picassos och Hamiltons variationer på Velázquez’ *Las Meninas*. Den kan också innehålla t.ex. penseldrag som är typiska för en annan konstnär.



Bild 34.
Benetton. Re-
klam som inte ser
ut som förväntad
reklam, utan
blandar repor-
tagebilder och
andra typer av
bilder.

Bildavbildningar kan vidare vara approprieringar från en annan konstnärs verk, t.ex. Sherrie Levines reproduktioner av andra konstnärers verk, presenterade som hennes egna.

4/ Kategoriretorik

Göran Sonesson talar om tecken och medier i tre olika kategorier, 1/ som det sätt som ett tecken är konstruerat, i bild t.ex. som fotografi, som film, som teckning, som målning osv. 2/ som den funktion ett meddelande kan ha i samhället: t.ex. som reklam, underhållning, information eller konst och 3/ cirkulationskanal, det sätt som meddelandet sprids i samhället: t.ex. som annons, affisch, folder, i television, på nätet, som tavla på museum etc. Det visar sig när det gäller bildkategorityper att vissa konstruktions-, funktions- och cirkulationsarter ofta följs åt, t.ex. så är målningar (en konstruktionsart) ofta konst (en funktion) och tavlor på ett galleri (en cirkulationsart).

Känner vi till en text eller bilds funktion kommer vi att förstå den på ett speciellt sätt utifrån vissa förväntningar. Tidigare har man i bildforskningen sett en bilds funktion som given i ett antal redan fixerade kategorier (t.ex. i Hansson, Karlsson och Nordström 1974). Problem med tolkningen uppkommer när olika funktioner, medier eller genrer blandas, och därför uppstår en retorik när det gäller kategorier av bilder eller olika medier. Som betraktare får man svårt med vad man kan förvänta sig.

Information och underhållning blandas i "infotainment". Ett exempel är den blandning av propaganda och nyheter som finns i den amerikanska kabelkanalen Fox News nyhetsrapportering från Irakkriget. Reklam, nyhetsbilder och pornografi blandas i nya genrer (Benetton, bild 34, Sisley bild 35). Man talar om medierna som "dramafabriken" (Josefsson 2000). Det innebär att man under saklighetens täckmantel drama-

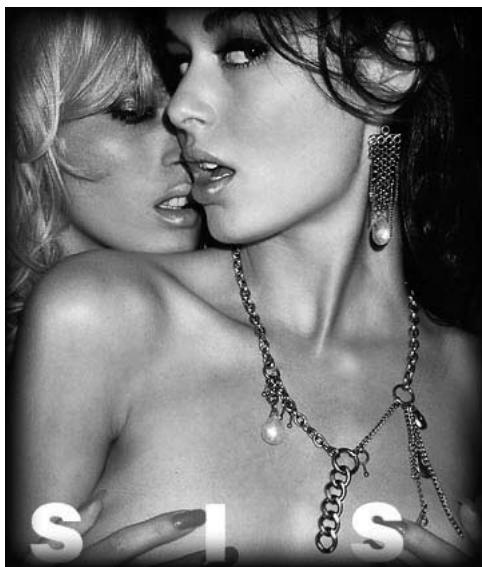


Bild 35. Klädmärket Sisley kombinerar pornografi och reklam



Bild 36. Svenska landslaget i skidskytte som agenter på hemligt uppdrag.

tiserar det journalistiska materialet. Utifrån en förväntan om att kategorierna hänger ihop, att konst är en tavla, uppkommer en retorik när konst framträder som en installation eller som relationell konst. När konstnären Pål Hollender i filmen *Buy bye beauty* (2000) närmade sig reportaget kunde journalisten Janne Josefsson och kritikern Mats Gellerfelt förena sig i fördömandet av filmen, men från olika utgångspunkter. Den ene ansåg att det var dålig journalistik och den andre såg filmen som dålig konst. För att kunna göra adekvata tolkningar idag måste flexibiliteten och dynamiken när det gäller funktioner, genrer och kanaler beaktas. Det måste finnas en medvetenhet om bildens retorik.

Reklam är en känd funktion och annonsens eller reklamfilmens utseende är välkänt. Ofta är reklambilden som nämnts tvädelad och innehåller den en bild av en vara eller produkt samt ett blickfång. Men människor vill inte alltid känna sig påverkade och reklamen strävar därför i någon mening efter att upphäva sig själv som reklam. Det kan låta märkligt, men reklamen kanske fungerar bäst när den inte upplevs som reklam. Exempel på detta är när reklamen lånar av populärkulturen och gör små berättelser, minisåpor, på några sekunder som reklamfilmer (Norrlands Guld, ICA-Stig etc.) Man lånar bildspråket från en annan genre med en annan funktion. På det sättet överbryggas reklamens och t.ex. underhållningens funktion. Det sker med än kraftfullare effekt när varor

produktplaceras i en långfilm eller i andra sammanhang som förväntat inte hör till reklamens område. En annan variant är när reklamen använder vetenskapens argument, vilket kan förekomma t.ex. inom läkemedelsområdet.

Benetton's reklamkampanjer, musikvideor och reklam för t.ex. Dieseljeans är exempel på blandningar mellan reklam, underhållning eller konst. Den indignation som mötte Oliviera Toscanis Benettonreklam från såväl traditionella mediekritiker som reklambranschen hade sin grund i den osäkerhet som drabbade betraktaren därför att man inte kunde tolka bilderna utifrån en given norm. Man kunde inte avgöra om det var reklam, propaganda, reportage eller konst. Kritikerna tycktes längta tillbaka till gammal hederlig tvättmedelsreklam med glada husmödrar avbildade bredvid med en flaska Ajax.

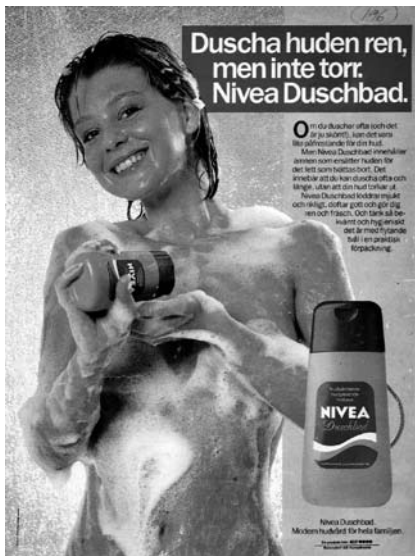


Bild 37. Reklam för Nivea schampo. Produkten blir mindre främmande och mer intim med bekantgöringsgreppet.

Bekantgöring som retorik

Nu skulle jag vilja säga något om reklamens två grundläggande principer; bekantgöring och främmandegöring. Reklamens vanligaste sätt att marknadsföra ett företag eller en produkt är att bekantgöra varorna, tjänsten eller varumärket. Bekantgöring är ett sätt att ge nya betydelser åt olika saker och är därför en retorik. I den prototypiska situationen innehåller reklamen som nämnts i princip två element, ofta två bilder (och en beledsagande text). Man visar för det första produkten, och för det andra, ett sammanhang som är mysigt, gulligt, trevligt, häftigt osv. beroende på vad man vill säga om varan eller varumärket. Det kan handla om natur, barn, sex, kärlek osv. och det bör vara något omedelbart tillgängligt och direkt förknippat med livsvärlden. Det finns en stor attraktiv

bild som omedelbart drar till sig blicken och som ska säga något om varan. Alldeles intill denna bild (eller insatt i bilden) finns bilden av produkten eller varumärket, som ofta är främmande, åtminstone alltför främmande sett från företagets perspektiv. Företaget vill att produkten ska bli mindre främmande för betraktaren. Den tilldragande och livsvärldsnära delen av bilden ska i reklamen förknippas med produkten. Semiotiken kallar detta bekantgöring.

Den tilldragande bilden överför delar av sitt positiva innehåll till produkten enligt principen närhet ger likhet. Ett exempel på detta är när en naken vacker kvinna står bredvid en schampoflaska eller håller i schampoflaskan. Beträktaren för över värden från den vardagliga duschsituationen till schampot och logotypen. Schampot har blivit mer naturligt och sexigare. Produkten och därigenom företaget har blivit bättre, mer bekant och mänskligare och har kommit närmare oss konsumenter. Vi känner oss mer trygga med det här schampot (bild 37). Man skulle kunna säga att det från början okända, det nya schampot, blir bekantgjort i den meningen att det förmänskligas och som man säger "får ett ansikte". Det är närheten som får oss att tro att varan är lik det som omger den.

Kanske kan man säga att det utmärkande i den västerländska underhållningskulturen är denna anpassning till mottagaren och den kan ses som en bekantgöring där kulturen måste förmänskligas. Musiken ska framföras t.ex. av en artist som helst är bildskön, ett politiskt parti ska ha en partiledare som förkroppsligar partiets politiska program och ska dessutom vara trevlig och populär, en tidningsartikel måste visa en bild på den person som artikeln handlar om, en film ska ha en hjälte, ett TV-program ska ha en snygg programledare och i TV-programmet sitter folk och samtalar i en soffa så att TV-bilden blir en förlängning av det vardagsrum som folk som ser programmet sitter i.

Ett ansikte i en TV-ruta är för betraktaren lika med den nära människan och den vanligaste TV-bilden är just en närbild på ett ansikte, ett "talking head" som man brukar säga. När vi ser en närbild i TV fungerar det som om vi är på samtalsavstånd med denne person. På det sättet skapar bildmedierna närhet och intimitet. I bästa fall skapas TV-personligheter "som går genom rutan". Den stora världen, mediavärlden, griper in i den lilla vardagsvärlden, men med ett mänskligt ansikte. Man skulle kunna uppfatta bekantgöringen som en sorts populism, vilken är den negativa sidan av saken, men man skulle också kunna se bekantgöring som ett sätt att göra det främmande bekant, vilket bilden har potential att göra. Om världen ska bli en global by måste bekantgöringen bli

det som förenar olika kulturer. Man måste kunna känna igen sig hos den andre, vilket kan ske om vi vågar gå ut ur avbildbarhetsrummet och träda in i bildjaget.

Värdeöverföringen mellan bilderna går i reklam, i en gynnad tolkning, utifrån hur sändaren vill att vi som mottagare ska tolka, endast i den ena riktningen, från de vardagliga bilderna till (bilden av) varan, inte tvärt om. För att kunna gripa in i vår vardag måste medier, varor osv. förmänskligas annars skulle vi inte vilja ta del av dem. Men mottagaren i informationssamhället, som är blasé eller allergisk mot reklam läser inte alltid bilden som sändaren, reklambyrån eller företaget vill. Risker för icke-gynnade tolkningar är alltid överhängande, eftersom risken finns att människor upplever reklamen som tråkig. Därför krävs också bekantgöringens motsats, främmandegöringen, som är ett av konstens främsta verkningsmedel. Den strävar istället efter att göra det bekanta främmande. Det är ett av de skäl som gör att människor har svårt att ta till sig viss modern konst och samtida konst.

Främmandegöring

Det dominerande greppet i konst är främmandegöring. Men främmandegöringen är omistlig också när det gäller flera typer av bilder. Om t.ex. reklam endast innehöll bekantgöringsgreppet skulle den t.ex. inte kunna fånga upp en ny generation eller en ny livsstil. Precis som konsten måste reklamen ständigt kunna formulera sig på ett nytt sätt för att locka till uppmärksamhet och överraska. Många av de effekter den ovan diskuterade bildretoriken syftar till kan kallas främmandegörande.

För att förstå främmandegöringen måste vi ta en blick på den vanliga vardagliga världen, livsvärlden. Till vardags följer vi människor rutiner och regler och det förväntas av oss att vi ska göra vissa saker för att passa in. Ofta blir det också som vi förväntat oss. Vi följer scheman. Det dagliga livet är oftast ordnat på förhand, på arbetstid, men även fritiden är ofta ordnad på förhand.

Problemet med dessa rutiner och regler är att de ibland leder oss fel. Det beror på att om vi bara följer rutiner och regler så blir vi till sist som robotar. Livsvärlden blir till rutin, scheman och mönster upprepas, den blir automatiserad. Tingen framträder som ett nummer eller som en formel, de algebraiseras. Om vi alltid gör en sak på samma sätt så ledsnar vi också till sist på att göra den. Till och med om vi äter pizza varje dag så kommer pizzan till sist förlora sin smak.

Viktor Sklovskij skriver:

Så går hela livet förlorat och förvandlas till intet. Automatiseringen förtär föremål, kläder, möbler, hustru och skräck för kriget.

Om hela det sammansatta livet för många människor går omedvetet förbi, så är detta liv som om det aldrig varit (Sklovskij citerar här Tolstoys dagbok. Min anmärkning AM.).

Men det är just för att återställa förnimmelsen av livet, för att känna tingen, för att visa att stenen är av sten, som det finns detta som kallas konst. Konstens uppgift är att förmedla en förnimmelse av föremålet, som vision, och inte som igenkännande; konstens tillvägagångssätt, dess grepp (priemy) är främmandegöringen (priem ostranenija) av föremålet och den 'omedvetet försvårade formen' (priem zatrudnennoj formy), vilka båda syftar till att stegra varseblivningens svårighet och varaktighet. Ty i konsten är varseblivningsprocessen ett självändamål och måste förlängas; konsten är ett medel att uppleva företeelsernas tillblivelse, vad som redan blivit till har ingen betydelse inom konsten (Sklovskij 1971: 51).

Också konsten blir med tiden automatiserad. Konstens funktion är därför att ständigt avautomatisera detta vaneseende, dvs. att bryta med den norm som styr konstvärlden. Det vanligaste sättet som ett konstverk under 1900-talet brukade främmandegöra är att bilden inte föreställer något eller väldigt lite. Orsaken till att detta är en främmandegöring är att vi förväntar oss att en tavla eller en bild ska föreställa något och om denna förväntning inte infrias kommer vår upplevelse att främmandegöras. Detta sätt att främmandegöra är vad som grovt brukar kallas "modern konst". Denna "moderna" konst är emellertid ganska gammal. De första moderna konstverken gjordes omkring 1907, dvs. för 100 år sedan. I viss mening har den typen av konst upphört att främmandegöra, eftersom den blivit så förväntad.

Men vi kan också i bild främmandegöra det sätt som vi förväntar oss att verkligheten ska se ut. Det går till så att vi i bilden omordnar de rutiner och de sammanhang som saker och människor uppträder i. Det föremål som förväntas bredvid det andra dyker inte upp utan ett helt annat kommer istället. Detta sätt att främmandegöra är vanligt i t.ex. surrealism. Man talar i surrealismen

ofta om det mystiska mötet mellan en symaskin och ett paraply på ett dissektionsbord. Främmandegöringen genomförs på så sätt att våra förväntningar på en bild inte infrias om vi ser den utifrån livsvärldens perspektiv, det föremål som förväntas bredvid det andra dyker inte upp, utan ett helt annat kommer istället.

Kultursemiotik

Semiotikens tecken, meddelanden och bilder existerar inte i ett tomrum. De används i kommunikationen mellan människor som befinner sig i samma kultur eller i olika kulturer. Kultursemiotiken studerar kulturer med hjälp av en begreppsapparat, som bl.a. knyter an till den ryske semiotikern Jurij Lotman. I följande framställning om kultursemiotik anknyter jag till Sonesson (1992, 2004) och Redei (2007).

När vi talar om främmandegöring och bekantgöring så antyds att det finns något annat som det tas avstamp ifrån, en livsvärld, en konstvärld eller en kultur, med sina respektive normer och regler, som tecknet eller meddelandet bekräftar eller avviker ifrån. En livsvärld, en konstvärld eller en kultur kan ses som en fond från vilket tecknet eller meddelandet betraktas. Sändaren placerar tecknet i tid och rum. En fotograf eller en konstnär, sedd som sändare, är också själv den förste betraktaren av sin bild. Bilden tolkas i så fall i den kreativa processen parallellt med att den skapas. En bild kan också tolkas i enlighet med den norm som råder i mottagsituationen. En kanon av förebildliga verk kan vara styrande, samt de regler, estetiska eller andra preferenser, som inom kulturen föreskriver hur bilder och konstverk ska tolkas. Norm och kanon kan dock finnas i rörelse, vilket betyder att skaparen av ett verk och betraktaren av detsamma inte nödvändigtvis delar samma kultur. I sin tur betyder det att tolkningarna av verken och bilderna kan variera i olika tider och i olika sammanhang. Mottagaren av ett meddelande blir inte "påverkad" av information, utan har redan en norm som informationen anpassas till. Dessutom kan betraktaren modifiera normen successivt i utvecklande kommunikativa situationer. Det är normen som ger estetisk och annan betydelse till verket utöver den ikoniska eller plastiska betydelsen. Normer kan vara estetiska eller andra preferenser vid en viss tidpunkt oavsett när bilden är gjord.

Enligt kultursemiotiken är kultur en enhet som avgränsas av aktörerna inom kulturen. Kultur kan syfta på den västerländska kulturen i sin helhet, eller svensk kultur, konstvärlden, olika stilar och ismer, ungdomskulturer, arbetarrörelsen, yrkesgruppers kultur eller t.o.m. en individs kultur. Varje kultur ser sig som särskild och definierar samtidigt det som ligger utanför denna kultur. *Ego-kultur* eller *kultur* är där ego finns. Den kan ses som en mekanism som styr inneslutning och uteslutning. Skapandet, kommunikationen och lagringen av information är i kulturen organiserad och har enhetlig karaktär. Den har en

repertoar och en hierarki av texter. Centralt för ego-kulturen eller kulturen är begriplighet och uppskattning. Med tiden kan kulturen föra in element utifrån, men då måste det som införlivas behandlas eller deformeras, åtminstone inledningsvis, eftersom det måste anpassas till det rådande normsystemet inom kulturen för att bli begripligt eller kunna uppskattas. Så småningom kanske ett mer adekvat mottagande av element i den externa kulturen kan äga rum.

I kulturen finns *centrum* och *periferi*. På 1910-talet var Picasso i konstvärldens periferi. Kubismen ansågs som en alltför djärv konstriktning. Under 50-talet hade Picasso hamnat i konstvärldens centrum. Idag är han åter i periferin, medan t.ex. Marcel Duchamp och Andy Warhol är placerade i dess centrum. Kultursemiotiken gör också en distinktion mellan *sändarorienterade* och *mottagarorienterade* kulturer. Diktaturer liksom konst och vetenskap är ofta sändarorienterade. För att kunna förstå måste mottagarna anpassa sig till sändarens avsikt med kommunikationen. Underhållningskultur och kanske den västerländska kulturen överhuvudtaget är mottagarorienterad. Sändaren måste i en sådan kultur anpassa sig till det som mottagaren vill ha ut av kommunikationen.

Utifrån en kultursemiotisk analys kan den högt värderade kulturen ibland vara en annan än den egna. Ett exempel som ofta ges inom kultursemiotiken är att den ryske tsaren Peter den store värdesatte europeisk kultur före den ryska, enligt principen att gräset är grönnare på andra sidan staketet. Det innebar i förlängningen att han gjorde Ryssland till en mottagarkultur för europeisk kultur.

Begreppen *ego-kultur*, *extra-kultur* och *icke-kultur* används av kultursemiotiken för att studera relationer mellan kulturer. Två kulturer kan stå i ett dialogiskt förhållande till varandra och den andra kulturen kan då betraktas av den första kulturen. Om den andra kulturen erkänner sig som extra-kultur i förhållandet till det som kultursemiotiken kallar ego-kulturen, uppstår ett ojämlikt maktförhållande. Om däremot också extra-kulturen ser på sig själv som en ego-kultur kan det uppstå spänningar mellan kulturerna. Ett kulturmöte kan äga rum mellan ego-kulturen och extra-kulturen om dialogen präglas av jämlikhet. En ego-kultur kan också betrakta den andra kulturen som en icke-kultur, med vilken ingen kommunikation är möjlig. Ego-kulturen tilltalar inte icke-kulturen och förväntar sig heller inget svar från icke-kulturen. Exempel på sådana situationer är nazismens syn på judar och Columbus' syn på indianer i Amerika.

Man kan överföra kultursemiotikens syn på kulturer även på personer. I så fall kan begreppen ego-kultur, extra-kultur och icke-kultur, som används om kulturer, motsvara begreppen Ego, Alter och Alius. I språket kan det motsvara jag, du och den/det. Alius är den absolut andre, den eller det, Alter är den möjliga andre, ett du.

I livsvärlden, som präglas av intersubjektivitet, är relationen mellan 'jag' och 'du' ofta ömsesidig. Det jag ser av den andre kan ses också hos mig själv, men av den andre. Den präglas inte, som relationen mellan kulturer, av konflikter eller kulturmöten, utan snarare av homogenitet. Livet i samhället präglas ofta av denna ömsesidighet.

Att semiotik är en viktig utgångspunkt vid analys av bild och en del av bildlärares yrkesspråk, utesluter inte att också andra perspektiv kan användas i det didaktiska urvalet. Eftersom semiotik är ett metaperspektiv, de olika perspektivens perspektiv, kan vi via semiotiken se att också livsvärldens och kulturens respektive perspektiv spelar en stor roll i vårt sätt att arrangera kunskap. Därför kan analyser av bilder äga rum på en semiotisk nivå, på en kulturnivå och på en livsvärldsnivå.

Bildanalys, bildtolkning och bildförståelse i skolan

I skolan tolkas bilden i en skolkultur som inte värderar bild lika högt som t.ex. språk och matematik värderas. Det vertikala/hierarkiska medieringsbegreppet dominerar i skolan (Marner 2005). Detta begrepp innebär att de medieringar som människan utvecklar socio-historiskt anses bli bättre och mer och mer kraftfulla; från att hantera föremål, via bild och till skriftspråk. Människans utveckling motsvaras i barnets individuella utveckling. De senare utvecklade medieringarna anses också mer eller mindre ersätta eller utplåna de tidigare. Därför kan Roger Säljö (2000) anse att bild är något som föregår skriftspråkets utveckling, och inte ett samtida fenomen, som om det inte fanns bild i dagens medier.

Det vertikala/hierarkiska medieringsbegreppet medför att skolkulturen inte kan lägga ner energi på att helt förstå bildmediet. Istället ses estetisk verksamhet ibland bara som trevlig avkoppling och ett kravlöst andningshål under skoldagen (Lindgren 2006, Marner 2006). I skolkulturen är inte bild i centrum, utan snarare marginaliserad. Trots det är ämnet bild obligatoriskt i skolan och kompetens i bildanalys och bildkommunikation ingår i uppnåendemålen i ämnets kursplan.

Beroende på kontext får en bild olika betydelser. Mottagaren möter bilden i en

kultur, uppbyggd av normer, förväntningar och tolkningsvägar. Bildtolkning och bildförståelse i skolan kan ta sig olika former beroende på bl.a. skolår, skolform och tolkningens syfte i relation till kursplanen, en didaktisk kontext och målet med undervisningen. Även lärarens ämneskonception spelar en stor roll här. Beprövad erfarenhet snarare än styrdokument kan ibland av läraren ses som viktigt. När skolkulturen tar in konstvärlden eller barn- och ungdomskulturen i skolan kan dessa kulturer, som kultursemiotiken hävdar, modifieras eller deformeras för att passa in i skolvärlden. Samtidigt kan lärare i bild antas ibland ha kluven identitet, mellan konstnär och bildlärare (jfr Bouij och Bladh 2003). Om läraren ser konstvärlden som en mer relevant kultur än skolkulturen kan skolkulturen delvis modifieras till förmån för konstvärldens värden (jfr Peter den stores syn på Europa).

En grundläggande betydelse av bild ligger som nämnts i de livsvärldstolkningar som enligt semiotiken kan genomföras på de flesta bilder. I så fall ses bilden som avbildande olika delar och aspekter av livsvärlden. Barn och ungdomar använder ofta bilder på fritiden. Elevernas egen livsvärld samt barn- och ungdomskultur har också blivit alltmer synlig i skolan. Thomas Ziehe menar att den samtida skolan alltmer blivit en mottagarkultur för elevernas livsvärlds- och fritidsaspekter och att ett informellt lärande har ersatt äldre tiders formella (Ziehe 2000ab). Enligt Ziehe präglas den samtida skoldiskursen av pragmatism, vardaglighet och integration, dvs. ligger nära livsvärldens förväntningar. Därför kan man anta att livsvärlden spelar stor roll vid tolkningar av bilder såväl i som utanför skolan (jfr också Parsons nedan).

Ett fokus när det gäller tolkning av bilder i tidigare åldrar och i grundskolan som helhet kan ligga på livsvärldstolkningar som bygger på en projektion på bilden av livsvärlden och de regelbundenheter, scheman och mönster som förekommer i den. Vi placerar då bilden i tid och rum och tolkar de handlingar och händelser vi kan se i bildens innehåll ur de perspektiv vi känner till, utan speciell eller fördjupad kunskap om konst eller bild. Samtidigt bör en kritisk granskning också äga rum, och utgöra ett andra fokus, så att inte bilden ses enbart som lika med den "verklighet" som avbildas. En kritisk granskning av bilder är i linje med ämnets mål, men också i linje med skolkulturen som helhet. I skolans bildundervisning ska man inte glömma att den också har ett metaperspektiv. Den studerar livsvärlds-, konstvärlds- och kulturperspektiv på bildområdet.

Några bildtolkningsmetoder kopplade till ett livsvärldsperspektiv

Ekfraser (efter Bosse Ragnerstam, för grundskolans tidigare åldrar):

Bildläraren Bosse Ragnerstam (2000) har presenterad en metod att arbeta med ekfraser efter bilder. I det följande citerar jag från det arbetsmaterial han utgivit:

”Läs sakta upp den korta bildbeskrivningen av *Gosse och kråka* (A.M.: se bilaga 1). Visa sedan bilden och diskutera skillnaderna mellan vad man såg inom sig och bilden sådan den är. Berätta gärna några elementära fakta om bilden, vem som gjort den, när, några speciella drag osv.

Förklara hur en gammal konstart inom litteraturen bestod i att beskriva ett konstverk så levande som möjligt (*ekfrasis*), och hur det fortfarande är ett väsentligt moment i all god litteratur att texten väcker bilder inom läsaren (visa gärna exempel på detta).

Läs återigen bildbeskrivningen av *Gosse och kråka*, medan eleverna kan betrakta konstverket. Uppmana dem att vara observanta på vad som trots allt kanske inte syns direkt i bilden. Ge dem tillfälle att kommentera vad de hört och sett.

Berätta hur en *ekfrasis* kan skrivas (processkrivning):

- betrakta konstverket/bilden under tystnad en stund
- skriv som punkter de enskildheter man ser i bilden
- skriv samman punkterna i några meningar
- läs upp dem högt för någon som lyssnar: det ska låta bra
- bearbeta texten några gånger, gärna över flera dagar.

Visa eleverna Thomas Westers fotografi av en gammal man som klappar en katt.¹ Beroende på elevernas ålder och lärarens känsla för vad de kan prestera får de i uppgift att skriva fyra-åtta välskrivna meningar som *beskriver* bilden.”

1 ...eller en annan bild. Min anmärkning AM.

Bildtolkning utifrån egna erfarenheter

Följande tolkningsmodell, *Bildtolkning utifrån egna erfarenheter*, besvarar bara vadfrågan (vad bilden föreställer och innehåller) inte hurfrågan (hur bilden är framställd, teknik, stil, genre osv.). Bildens mottagare är inte någon abstrakt målgrupp el. dyl., utan istället just den person som utför tolkningen. Konstnären som framställt bilden (sändaren) blir också relativt ointressant eftersom tolkningen går ut på att upprätta en relation mellan bilden och betraktaren (mottagaren).

Betraktaren fokuserar på bildens betydelse oavsett dennes kunskaper om konstvärlden och relaterar bilden till sin egen fantasi och erfarenhet. I övningen gäller det att i skrift uttrycka sin egen upplevelse av bilden med stöd av det tolkningsschema som presenteras här nedan. Avsikten är att slutresultatet av tolkningen blir en text, man kan anknyta till genrer som novell, berättelse, reportage, dikt osv. Genom att sätta in bilden i den vanliga världen som alla känner till kan också alla vara experter och ha ett förhållande till den. Det gäller för eleverna att leva sig in i bilden. Man kan leva sig in i en av personerna i bilden, och således möjliggöra inlevelse, empati, och tänka sig att vara en av dem. Eller alternativt se det hela lite mer journalistiskt, från större distans.

Bild är ett rumsligt utsnitt. Vad finns utanför bildens ram? Bakom bildens föremål? Många sinnesförnimmelser saknas i bilden, därför måste betraktaren lägga till ljud, lukt, smak, värme, kyla, sådant som saknas i bilden. Eftersom bild är stelnad tid gäller det att sätta in bilden i ett före- under - och eftersammanhang, i en tidsföljd. Vad händer egentligen; här kan man i sitt eget perspektiv dramatisera. Det viktigaste är att eleverna förstår att tolkningen aldrig egentligen kan vara fel med den här modellen. Det enda stödet och hindret är deras egen inlevelseförmåga och fantasi.

Ge eleverna tolkningsschemat som presenteras nedan och en bild att tolka. Uppmana eleverna att försöka uppleva bilden som om den vore verklighet och att skriva i presens. De ska inte punkt för punkt följa schemat utan istället den inre logik som tolkningen ger. Men eleverna måste förstå andemeningen i schemat. Om de fastnar i tolkandet kan de konsultera schemat. Ge eleverna ca 1/2 timme. Tolkningen ska ha personlig betydelse. Därför kanske inte en elev vågar släppa loss i tolkningen, om han/hon själv måste läsa upp sin text. Därför kan läraren samla in alla texter när de är färdiga och dela ut dem igen i godtycklig ordning. Före eleverna skriver bör de ha information om att de inte behöver läsa upp sin egen text. Dels för att kunna släppa loss i skrivandet, dels

för att uppmanas att skriva läsligt. Visa bilden för klassen innan läsningen av tolkningen börjar, och under läsningen. Försök att få en tillåtande och öppen stämning vid läsningen.

Efter bildtolkningen har eleven studerat bilden noggrant och hunnit upptäcka flera nya aspekter av den. Eleven har blivit bekant med bilden. När eleven genom bildtolkningen har närmat sig bilden utifrån livsvärldsperspektivet, kan denne efter detta vara mottaglig för information hämtad från konstvärlden eller konstvetenskapen. Man kan som lärare lättare diskutera sådana saker som verkets betydelse i konstvärlden, konstnärens avsikt, estetiska preferenser osv. Då kan det ibland, åtminstone i år 9 och i gymnasieskolan, vara läge att gå in på konstverket som sådant.

Här följer tolkningsschemat som är uppställt utifrån olika aspekter av livsvärlden:

TID: Vad händer? Vad har hänt? Vad kommer att hända? I vilket tidsmässigt sammanhang ingår bilden: före, under och efter bilden? Placera bilden i din berättelse.

VAR?: I vilken miljö? Stämning? Är det ute eller inomhus? Hemma eller i en främmande miljö? I stan eller på landsbygden? Gator, hus, skog, sjöar, berg. I luften eller under havet eller jorden?

VAD?: Vad föreställer bilden? Är det människor, djur, saker mm. vi ser i bilden? Är det stort eller litet? Vilka färger finns? Vad finns utanför bilden, på de ställen som ligger utanför bildens ram. Vad finns dolt bakom dörren, bortom bergen, utanför rummet, bakom hörnet osv.?

NÄR?: När är det? Vilken tid på året och dygnet? Århundrade eller år?

KÄNSEL: Hur känns det? Vilken väderlek och temperatur är det? Fryser du eller svettas? Blåser det? Är det varmt, ljummet, svalt eller kallt? Ansträngande eller bekvämt? Ytans beskaffenhet: Är det halt, skrovligt, glatt, taggigt, mjukt?

LUKT och SMAK: Vilka lukter och smaker kan du föreställa dej här?

HÖRSEL: Vilka ljud kan du höra? Vad säger människorna till varandra?

Bildtolkningen utifrån egna erfarenheter kan utvecklas vidare genom att elever vid dramatiseringar intar olika roller motsvarande olika figurer i bilden enligt modellen före-under-efter bilden. Man kan även ha en betraktare eller en reporter som refererar skeendet från ett perspektiv utifrån. De olika dramatiseringarna kan sedan diskuteras i elevgruppen. I boken *Bildanalys* av Terje Borgeresen och Hein Ellingsen (1994:64) finns goda råd för läraren vid genomförande av livsvärldsbaserade bildanalyser, t.ex. intervjuer av personer på porträtt och andra människoskildringar. Ett frågebatteri är här till hjälp. Eleverna ska samtidigt vara intervjuare och besvara intervjuoffrens svar på frågorna. Frågorna kan vara t.ex.:

1. Vad heter du och hur gammal är du?
2. Vad sysslar du med (yrke, skolgång m.m.)?
3. Vad tycker du om att göra på fritiden?
4. Hur ser andra på dig?
5. Hur vill du att andra ska uppfatta dig?
6. Varför är du här (på bilden)?
7. Hur har du det just nu?
8. Vad är du intresserad av? Varför?
9. Vad hoppas du kommer att ske vidare?

För lärare som i sin ämneskonception omfattar inslag av fritt skapande doktrinen eller har ett fokus som ligger alltför ensidigt på färg och formanlys, i linje med en modernistisk syn på det mediespecifika i endast den platta rena ytan, kan ett återvändande till livsvärldsbetydelser fungera som en nyttig återställare. Bildstudier kan också i många fall fokuseras på vad en bild föreställer, för att förstå bildens grundläggande och mediespecifika karaktär. I boken *Svart på vitt* har Olle Häger och Hans Villius (1991) presenterat ett antal livsvärldstolkningar av fotografier, hämtade från deras TV-serie med samma namn. Studera också bilaga 2 och 3 där historikern Peter Englund genomför ett par livsvärldstolkningar av bilder.

Konst sett från konstvärldens perspektiv

Tolkningar av bild som inbegriper konstvärldens sätt att se på konst har ett delvis annat fokus än att se enbart till livsvärlden vid tolkningen. Vi har förflyttat oss till en kulturnivå i stället för en livsvärldsnivå. En förståelse av konstvärlden ingår i grundskolans kursplan i bild, i de kulturorienterande uppnåendemålen. Också eftersom skolan är en social och kulturell mötesplats kan bildämnet ge plats åt studier av konstvärlden. Genrer, ismer och stilar kan alltså behandlas. Inte sällan görs det i grundskolan i bildämnet i samband med skapande arbete, t.ex. när elever gör parafraser av andra bilder. Studiet av andra bilder kombineras alltså med en egen bildproduktion. Lindström et al. (1999) har studiet av förebilder som en av de dimensioner som ska bedömas när det gäller elevers skapande i bild. I en socio-kulturell syn på barns och ungdomars bildskapande skapas bilder med en bakgrund i en kulturs sätt att se på bild. Man talar ofta om *post-production* (Manovitch 2002) och *re-design* (Michl 2002) när man ur en förebildskultur framställer nya bilder, inte endast i termer av reproduktion, utan också i relation till kreativt skapande genom nya kombinationer ur olika befintliga kulturer. Också medievärlden erbjuder fonder för skapande som inbegriper barn- och ungdomskultur som eleverna är mer bekanta med än konstvärlden. Skapande sker alltså inte endast praktiskt, med penslar, färg och på papper, utan bygger på delvis immateriella värden, på en repertoar och på raserandet av en kanon.

Konstpedagogik

Sett utifrån ett kultursemiotiskt perspektiv kan konstpedagogik ses som ett kulturmöte mellan elevernas kultur och konstvärlden. Eleverna utgår i mötet dels från sitt eget livsvärldsperspektiv, men också från ett barn- och ungdomskulturperspektiv. Till detta kommer också ett didaktiskt perspektiv in i mötet, om konstpedagogiken utövas i skolans värld. Konstpedagogik, som också kan förekomma på t.ex. ett museum, kan ligga längre från skolans kultur, och närmare konstvärlden. T.ex. Projektet Zon Moderna, där ungdomar enskilt kan ansluta till projektet, som bedrivs i små grupper, under ledning av bl.a. konstnärer och med autentisk tillgång till verken på Moderna Museet (Örtengren 2008). En relation mellan konstvärlden, uppfattad som en kultur, och elevernas kultur, förväntas bli ett resultat av det konstpedagogiska mötet. Det kan ses som en potentiell dialogisk situation.

Konstvärlden som kultur kan uppfattas som sändarorienterad. En traditionell romantisk konstnärsroll och genikult kan kräva en underförstådd vördnad för konstnären. Men också för dennes verk, som i den karismatiska konstuppfattningen (Mogensen 1987, Lindberg 1991). I den karismatiska konstuppfattningen hävdas att det kommer en "strålning" från konstverket som det gäller för betraktaren att göra sig känslig för. Den kan i praktiken innebära att konsten förväntas tala för sig själv. Den är inte intresserad av pedagogik i samband med utställningar av konst och innebär att betraktandet och förståelsen av verket är mindre viktigt än verket självt. I viss mening är den karismatiska konstuppfattningen en passiviserande konstsyn som går ut på att man förväntas visa vördnad för verket (Mogensen 1987). I den karismatiska konstsynen ses konstvärlden inte som en kultur, utan konstens anses ha universella värden, som är oberoende av kultur, repertoar och kanon. Konstvärlden, uppfattad som en kultur, kan upplevas som mystisk för den exkluderade och kan kräva vad som skulle kunna kallas "initiationsriter" vid ett inträde. Till detta kommer det kulturella kapital, bildningen och dess prestige och status, som enligt Bourdieu och Darbel (1991) och Illeris (1999) finns investerat i konstvärlden.

Konstpedagogikens sätt att möta konstvärlden i den didaktiska situationen är att ersätta sändarorienteringen med mottagarorientering. Fokus ligger på att det bör vara betraktaren som gör konstverket. En konstförståelse på didaktisk grund strävar efter dialog, inte enbart förväntad vördnad. Urvalen av verk, som i konstvärlden bygger på kanon och kronologi, sker i konstpedagogik på didaktisk grund, vilket kan innebära att "högt och lågt blandas", dvs. finkulturens kanon upprätthålls inte entydigt och en folkbildningstanke gör sig gällande. Man kan som konstpedagog anknyta till barn- och ungdomskultur eller underhållning. Konstpedagogiken missionerar inte och kräver inte elevernas underkastelse.

Ett kulturmöte mellan elever och konstvärlden kan formuleras som en serie avstånd som konstpedagogen idealt försöker överbrygga i den didaktiska situationen. Mottagarens, elevens, avstånd till sändaren, konstnären, består i skillnaden mellan barn- och ungdomskultur och konstvärlden. Om äldre konst studeras uppkommer tidsavståndet som en aspekt av kulturskillnaderna. Äldre tids konst kan vara svår att tolka i vår tid, eftersom kulturen förändras. Är förändringarna snabba, som i vår tid, uppkommer också ett generationsavstånd, där yngre inte förstår äldre, och tvärtom. Eftersom konsten är kopplad till såväl kulturellt som ekonomiskt kapital kan det också ligga ett klassavstånd mellan

konsten och betraktaren, om denne inte känner sig delaktig i den bildning som vissa eliter förväntas ha. Etnicitet och genus kan spela roll i en bristande delaktighet i konstupplevelsen om konsten under täckmantel av universalitet presenterar t.ex. manliga europeiska eller amerikanska konstnärers verk. Konstvärldens avgränsning kan skapa ett avstånd till en betraktare som tillämpar ett livsvärldsperspektiv på konst. Majoritetsmissförståndet (Finnäs 1992) visar att elever som lyssnat till ett stycke av Mozart tror att andra elever i klassen anser att verket är mindre bra än vad eleven själv anser. Ett sådant resonemang kan sannolikt överföras också till bildkonsten. Den skulle då innebära att en elev kan ha svårt att i en grupp uttrycka sig positivt om ett verk om denne tror att de andra tycker att det är ett mindre bra verk. Grupptricket förhindrar en bekräftelse av en positiv konstupplevelse. Ytterligare ett avstånd att överbrygga är stadiavståndet, såsom det presenteras av Parsons, där de olika stadierna, likt filter (eller dörrar), kan försvåra (eller bidra till) en fördjupad konstupplevelse.

Parsons stadieteori

Ett sätt att tänka om konstförståelse i skolan kan vara att anknyta till Michael J. Parsons kognitivt baserade stadieteori om konstförståelse (Parsons 1990, se också Marner 1994) där vi uppnår en alltmer komplex förståelse av konst i successiva steg. I de tidigare stadierna är man, sett från kultursemiotikens perspektiv, delvis främmande för konsten och konstvärlden, medan man sedan allt mer adekvat kan ta till sig konsten såsom konstvärlden ser på den, för att till sist bli en aktör i konstvärlden. Stadieteorin är jämförbar och kompatibel med Piagets stadieteori, och behandlar hur man ser på sig själv i relation till den estetiska dimensionen. De fem olika stadierna som Parsons lanserat är följande: Favoritism, stadium ett, Realism och skönhet, stadium två, Expressivitet, stadium tre, Stil och form, stadium fyra och Autonomi, stadium fem. Jag presenterar dessa stadier i korthet.

Färg är viktig för barn i favoritismstadiet och de tror att alla ser det de själva ser, vilket Parsons ser som en del av barnets egocentricitet. Det bilden föreställer är inte så viktigt, och den är istället föremål för associationer. De läser in saker i bilden t ex som när ett barn gillar ett verk av Jackson Pollock därför att det i färgfläckarna ser lakritsgodis. Det är lakritsassociationen som gör att barnet gillar bilden. Eller när en flicka gillar ett verk av Renoir, som föreställer en kvinna som leker med en hund, därför att flickan själv har en katt som hon tycker om att leka med (Parsons s. 34).

Alla bilder är lika bra för det lilla barnet. Grunden för detta är barns nyfikenhet på materiella föremål av olika slag. Barns syn på konst är spontan. Färgen på detta stadium bör vara klar och stark tycker barn och det ska vara många och mättade färger. Ibland har barn favoritfärger, ofta kalla. Favoritfärgen är ett uttryck för barnets egocentrism. Barnet skiljer inte på subjektivt och objektivt, yttre och inre, tanke och handling osv. Detaljer i bilden ses som intressanta, men helheten är inte intressant. Barn tycker verkligen om bilder och att se dem, i princip oavsett vad de föreställer eller uttrycker eller om de är väl eller illa gjorda. Barn i stadium ett kan tycka att en bild är en glad bild bara därför att det är något i motivet som är glatt, t ex gester eller ansiktsuttryck hos personen på bilden.

I Stadium två, Realism och skönhet, ska bilden helst representera något realistiskt, kopplat till det vi känner igen från livsvärlden. Attraktiva eller vackra motiv föredras. I detta stadium förknippas det vackra också med det moraliskt goda. Det som är fult är också ont. Det finns ingen medkänsla och inlevelse i en bild med ett motiv vi inte tycker om. I detta stadium finns en konsensus om värden som vi "vet" är riktiga. Den som tycker annorlunda kan vi inte riktigt förstå, denne är helt enkelt konstig.

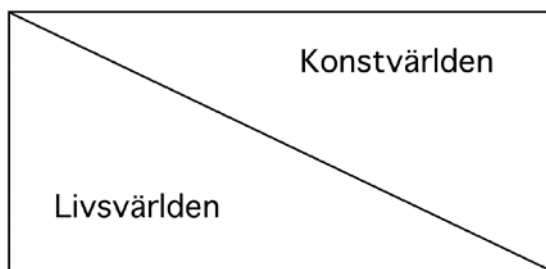
Äktheten i uttrycket eller tanken är viktig i stadium tre, Expressivitet. Styrkan i engagemanget, kreativitet, originalitet, djupet i känslan är vad vi söker i en bild. Det kan gälla konstnärens uttryck, men också betraktarens engagemang. Detta stadium är individuellt i motsats till det andra stadiet. Upplevelsen av verket ger en "elektrisk ledning" mellan konstnär och betraktare, en insikt som "känns i kroppen".

Vi blir medvetna om att mötet med en bild är ett socialt fenomen i Stadium fyra, Stil och form. Man kan nu börja diskutera konst och bli medveten om traditionen på konstens område. Det finns ett medium och en stil. Det finns ett samband mellan verk och mellan stilar och konsten själv har en tolkningshistoria. Man lägger särskilt märke till textur, färg, form och djup och placerar in verket i ett estetiskt sammanhang i enlighet med vad man lärt sig. Vi beaktar konstvärlden och bildens relation i den. Stil blir viktigt här, ett verks stil var tidigare ointressant. Stil- och epokbegrepp samt konstvärlden tar form för oss. Att få kännedom om konstvärlden behöver dock inte endast betyda att man kan nämna namnet på kända konstnärer och deras verk, utan att man genom studier av verk lärt sig skilja mellan olika stilar och ismer och vad olika stilar och ismer har gemensamt och syftar till. I detta stadium är det inte endast

frågan om kännedom om konst, utan också mediespecifik kompetens i konstförståelse.

Stadium fem kan sannolikt inte uppnås i skolan. De värden traditionen erbjuder är i stadium fem aldrig fasta. Stilar kan omgrupperas; den är inte längre en given kategori. Vi är inte längre bara innefattad i kulturen, utan vi skapar också kulturen. Bedömningen blir det viktigaste i det femte stadiet precis som motivet i andra, uttrycket i det tredje och mediet i det fjärde. Vi accepterar inte längre bedömningar bara för att de görs i traditionens namn utan analyserar argumenten och fattar egna beslut. Det är inte längre frågan om hur verket tolkades då det framställdes, utan hur verket ter sig för oss. Samtidigt värderar vi de bedömningar som historiskt har gjorts. I Parsons stadieteori kan vi se att yngre barn inte alltid fokuserar på bildens tolkning i ett livsvärldsperspektiv, utan tenderar att lämna bilden till förmån för egna associationer. I stadiet realism och skönhet, Parsons stadium två, premieras däremot livsvärldsperspektivet. På det hela taget kan man dock se Parsons stadier som en rörelse från en livsvärldsförståelse till en allt mer förfinad konstvärldsförståelse.

En rad didaktiska frågor kan ställas utifrån Parsons stadieteori. Hur gör man som lärare för att få eleverna att gå från ett stadium till ett annat, t.ex. från



Tabellen visar en progression i konst- och bildförståelse från ett fokus på livsvärldstolkningar till ett fokus på konstvärldstolkningar.

stadium två till tre eller från tre till fyra? När bör man bekräfta respektive inte bekräfta det stadium eleven befinner sig i? Vilka frågor ska man ställa i bildsamtalet i olika år, skolformer och didaktiska situationer? I tidigare åldrar i grundskolan arbetar eleverna ibland med s.k. fritt skapande i form och färg, i linje med den moderna konstens sätt att se på friheten i att undvika avbildandet. Om det viktiga i stadium två för barnet är skönhet och realism bör man då, i enlighet med Parsons teori, aktivt motarbeta detta i den moderna konstens namn och arbeta främst med form- och färgproblematik eller bör man stödja barnet genom att bejaka arbetet med föreställande bilder och lägga tonvikten

på bilder som beskriver och berättar? En annan fråga är om man bör förmedla kunskap om stilar och ismer före det att eleverna har förutsättningar att förstå dem? Howard Gardner påtalar möjligheten till undervisning i stilar och ismer även i tidigare åldrar, medan Parsons menar att konstnärlig stil i konstförståelsen inte är viktig förrän långt senare. Parsons menar att barn visserligen kan lära sig t.ex. "van Goghs stil" i stadium två, men en sådan kunskap skulle då inte vara speciellt meningsfull.

Konstförståelsens olika stadier enligt Parsons kan ge bildläraren en riktning i de bildsamtal som genomförs med eleverna. Läraren kan stödja eleven i det stadium denne befinner sig i eller utveckla samtalet till en möjlig ny nivå i förståelsen. På grund av områdets eftersatthet befinner sig många elever på onödigt låga nivåer eller på flera olika nivåer samtidigt därför de inte tänkt igenom problematiken. Stadium två, realism och skönhet, är inte dominerade i år 9 enligt undersökningen av konstförståelse i NU -03. Expressivitet, stadium tre, är vanligt förekommande. Försök till förståelse utifrån konstvärldens begrepp, stil och form, stadium fyra, förekommer också. Undersökningen visar att möjligheten till intressanta bildsamtal är stor, men bredden i förståelsen kan försvåra för bildläraren vad gäller det didaktiska upplägget.

Området konstförståelse och dess didaktik kan vinna på att kvalitativt olika uppfattningar ordnas, på det sätt som Parsons gjort, så att man inte i den didaktiska situationen förutsätter att varje individuell uppfattning som eleverna har befinner sig på samma kvalitativa nivå. Med en rangordning kan läraren göra bättre didaktiska urval. När det gäller konstförståelse skulle man kunna precisera uppnåendemålen i år 9 så att Parsons expressivitetsstadium förväntas uppnås av de allra flesta. För att uppnå detta krävs bildsamtal kring konstbilder, diskussioner kring vad konst kan vara och ett fördjupat studium av förebilder i samband med bildframställning samt museibesök.

Konstpedagogik enligt Cecilia Nelson

Enligt Parsons kan yngre barn uppleva modern konst på ett positivt sätt. Den är inte främmande för barn, utan kan väcka känslöstämningar och associationer. Ofta tycker barn att alla bilder är bra. Elever i grundskolans senare år upplever kanske modern konst som relativt ointressant, och föredrar, enligt Parsons stadium två, realism och skönhet. I stadium tre, det expressiva stadiet, ligger fokus på upplevelsen och relationen mellan konstnär och betraktare. En konstpedagog som försökt länka stadium ett med stadium tre är Cecilia Nel-

son, f.d. konstpedagog och f.d. chef vid Lunds konsthall (Nelson 1989). Hon menar att det är i dialogen mellan verket, barnen, pedagogen (och konstnären) som betydelsen av verket kommer fram. Barnen ska aktivt med sin personlighet och egna erfarenhet avläsa bilden. Pedagogen ska också medverka med sin personlighet i bildsamtalet för att undvika distans och främlingskap med barnen. Kontakten mellan pedagog och barn ska vara förtrolig. Tillsammans ska de relatera verket till sin egen erfarenhet och sina egna liv. Konstnären har rollen som avsändare, en speciell person som inte är anonym, som i många massmediebilder. Konstnären har en intention med bilden. Den är inte godtycklig. En relation som är intim ska upprättas mellan sändare och mottagare. Barnet förväntas växa i sin identitet genom det kulturella utbytet och förstå att konsten gäller honom/henne själv. Det eleverna lär sig i den konstpedagogiska situationen gäller inte bara verken, utan främst barnen själva. En konstpedagogisk lektion vid konsthallen kan gå till som följer:

Efter att ha presenterat sig och fått ögonkontakt informerar pedagogen om vad en konsthall är, hur utställningar kommer till och varför hon undervisar barn om konst. Dessutom pratar hon om konstnärens bakgrund, erfarenheter och avsikter - detta är viktigt enligt Cecilia Nelson. Barnen måste få veta att konst görs utifrån ett inre behov. En lektion bör ha en tematisk ingång, t ex något alla varit med om, en känsla eller en viss fundering som de flesta har. I en dialog utbyter pedagog och barn synpunkter kring denna erfarenhet. Pedagogen försöker lyfta fram barnens minnen, tankar och upplevelser. Lektionen är baserad på dialog, kontakt och tilltal.

För att skapa förväntan hos de övriga och aktivitet och ansvar hos några sänds ett par barn ut för att söka en bild med ett visst innehåll som stämmer med vad som diskuterats tidigare och som barnen därför i sitt inre åskådliggjort. Barnens egen föreställning får då sedan möta bilden. Detta är mer stimulerande än att möta bilden nollställd. De utsända eleverna får också göra ett val i enlighet med sin personlighet. Barnen får motivera sitt val. Detta val diskuteras. Bilden och dess relation till det fenomen som diskuterades innan belyses i ett bildsamtal.

Eftersom det är inte frågan om föreläsning utan om ett möte mellan människor är improvisation viktig. Det som driver lektionen framåt är förväntan och nyfikenhet. Besöket kan ta ca en timme och 6-10 bilder behandlas. Lektionen handlar alltid bara om några av utställningens verk. Bara mindre grupper tas emot, där individuell kontakt kan upprättas. Äldre elever får mer informa-

tion från konstvärlden än yngre. För unga barn relateras verken enbart till egna erfarenheter och fantasier.

Det plastiska skiktet i skolan

Enligt Greenberg är, som nämnts, färg och form, oberoende av vad bilden föreställer, mycket viktig i den moderna konsten. Färg och form är det som semiotiken kallar det plastiska skiktet i en bild. Om man i bildsalen vill fokusera på en förståelse av det plastiska skiktet i bilden kan följande laboration öka elevernas förståelse av dess betydelse i tolkningen och skapandet av bild. I rapporten *CD-semiotiskt* (Marner red. 1997) finns ett antal laborationer redovisade som är kopplade till ett semiotiskt perspektiv. Denna laboration från *CD-semiotiskt* avser att demonstrera för eleverna att de kan tolka den plastiska nivån även om bilden inte föreställer någonting på den piktoral nivån. Laborationen är elementär och kan vara en introduktion till problemområdet.

Lektionen inleds med läraren som går igenom olika färger och deras betydelser som färg. Eleverna känner ofta redan till betydelserna och läraren kan skriva namnet på en kulör på svarta tavlan; eleverna kan sedan tala om vad färgen betyder. Ex.: Rött: kärlek, revolution, stopp, arbetarrörelsen, dramatik, romantik, kvinnligt etc. Därefter fortsätter man med svart, blått, gult, grönt, grått, brunt, violett etc. Man bör också nämna några nyanser, t.ex. ljusblått, rosa etc. Färgkombinationer är också viktiga, t.ex. kontraster som ger en "häftig" effekt, t.ex. komplementfärger eller svart/vitt. Olika färger tillsammans som genomgående ligger inom samma kvadrant på färgtonkretsen ger t.ex. en harmonisk betydelse eller valörer som ljusa färger som tillsammans ger en lugn betydelse medan mörka färger ger en dyster betydelse. Boken *Om det andliga i konsten* av Wassily Kandinsky (1969) kan rekommenderas för studier av färgers betydelser i relation till modern konst.

Därefter bör man gå igenom några enkla formers betydelse, t.ex. kvadratens (som kan betyda tråkig eller manlig mm.) kan ställas mot cirkeln (perfekt eller kvinnlig) och malumaformen mot taketeformen. Också placeringen i bilden av formerna har betydelse; en liten färgfläck mitt på ett stort papper kan betyda 'ensam'. En form högt upp ger ett lättare intryck än en form som är placerad i nedre delen av bilden.

Efter genomgången och diskussionen av färg och form som kan ta ca 20 minuter får varje elev en liten lapp med ett begrepp som eleven ska visualisera i

färg och form utan att använda piktoral element. Eleven får inte visa sin lapp för någon annan i klassen. Det kanske tar ca 30 minuter.

Därefter hänger eleverna upp sina bilder på väggen eller breder ut dem på ett bord och de ska nu lista ut betydelsen. För att få övningen att fungera får man inte ha för många adjektiv och de får inte ligga för nära varandra. Man kan i en grupp om ca 24 elever ha tolv adjektiv. Det kommer då att finnas två likadana begrepp i gruppen. Läraren nämner ett lämpligt adjektiv och eleverna får peka ut den avsedda bilden. Oftast gissar de rätt, men inte alltid. Här är några förslag på begrepp: SMÄRTA, KÄRLEK, KYLA, GLÄDJE, LUGN, TYNGD, LEDSENHET, SORG, LÄTTHET, VÄRME, RÖRELSE, MOTSTÅND.

I den moderna konsten är som nämnts den plastiska nivån avgörande och modernismen som helhet går ut på att främmandegöra bilden genom att mer eller mindre bortse från det piktoral planet. Därför bör man ta upp den plastiska nivån till diskussion i skolan och även göra laborationer med dess retoriska grepp. Ett urval verk valda utifrån olika ismer i 1900-talets konst kan t.ex. ligga till grund för bildsamtal som fokuseras kring stämning, känslintryck och andra mer abstrakta innehåll som skapas ur verkets plastiska skikt.

Förståelse av mediebilder

Parsons syn på konstförståelse i form av stadier som går igenom antyder att lärarens didaktiska överväganden bör vara olika i olika åldrar i grundskolan och i olika skolformer. I NU –03 i bild (Marner, Örtengren och Segerholm 2005) prövades Parsons stadier två, tre och fyra genom att eleverna i år 9 fick välja för dem passande påståenden om ett antal konstverk. I utvärderingen utprovades också ett antal kategorier när det gäller förståelsen av mediebilder i allmänhet. Kategorierna bygger på Parsons stadier två, tre och fyra. De är följande:

Neutralitet

En enklare typ av förståelse av bild kan anses präglas av neutralitet och referentialitet. Eleven uppfattar inte bildens kommunikativitet. Om eleven t.ex. anser att en reklambild är av informerande karaktär bortser denne från att reklam syftar till att kommunicera föreställningar om varor som inte är neutrala till sin karaktär till en mottagare. Skillnaden mellan bild och referens uppfattas heller inte som viktig och bilden har inte en egen uppbyggnad relativt oberoende av den avbildade "verkligheten", motivet, referentialiteten. Den är inte skapad,



Bild 38. En bild från Fadime Sahindals gravsättning. Ur Marner, Örtegren och Segerholm 2005. Foto: Peter Hoelstad/Pressens bild.

utan tycks föreligga utanför kommunikationsprocessen. Påståendet om bilden från Fadime Sahindals gravsättning (Bild 38). *Nyhetsbilden visar hur det såg ut vid Fadimes gravplats, med dess blom- och bildutsmyckningar* (Marner, Örtegren och Segerholm 2005), antyder en rent referentiell syn på bilden. Sättet att se är neutralt och att bortse från betraktarens engagemang i förhållande till bilden antyder en viss distans. Påståendet om bilden av den oljeskadade fågeln (Bild 39) *Bilden är inte bra därför att motivet är så otäckt. Jag tycker inte om bilder av döda djur*, förväxlas referens och bild. Den negativa uppfattningen om motivet och bildens referentialitet kopplas samman med påståendet om själva bildens värde. Att förstå bilden på detta sätt innebär att bild och verklighet blandas samman. Bilden uppfattas inte som om den hade ett kommunikativt innehåll som förmedlas av en sändare till en mottagare att förhålla sig till, utan ses snarare som ren referentialitet.

Kommunikativitet

En mer komplex uppfattning av bilden betonar kommunikativitet i betydelsen att sändarens avsikt och betraktarens engagemang beaktas som två olika perspektiv. Eleven kan välja att bli ett bildjag i bilden och kan leva sig in i det referentiella rummet. Påståendet om bilden från Fadime Sahindals gravsättning (Bild 38) *När jag ser bilden tycker jag mig förflyttad till kyrkogården, framför graven. Det gör mej delaktig i sorgen* (Märner, Örtegren och Segerholm 2005), möjliggör för betraktaren att placera sig i bilden. Betraktarens engagemang kan genomföras genom inlevelse i bilden. Eleven är medveten om självständigheten i sin egen tolkning av bilden och att den skiljer sig från sändarens avsikt. Betraktaren kan också skilja på själva bilden och dess referens genom att inte förväxla bild och det avbildade.

Analys och fördjupning

En än mer komplex uppfattning av en mediebild kan gälla precisering av en bilds innehåll eller konstruktion eller innehålla en fördjupad social eller konstnärlig analys. Eleven kan föra in aspekter av medievärlden eller konstvärlden genom t.ex. jämförelser mellan bilder och genrer som belyser fenomen som intertextualitet och konnotationer. Påståendena *Jag tycker inte om att medierna utnyttjar tragiska händelser för att tjäna pengar. Fotografen borde inte fått publicera bilden, som framställer döden som något vackert* och *Jag blir berörd när jag ser bilden. Det ser ut som om Fadime gråter. Gravutsmyckningsbilden regnar sakta bort och löses upp, vilket förstärker känslan av sorg*. Placeringen av påståendena i denna kategori kan motiveras av att påståendena lägger, när det gäller det första påståendet, en fördjupad social aspekt till bilden, som har att göra med medievärldens sätt att arbeta och när det gäller det andra påståendet, en fördjupad konstnärlig aspekt till bilden. Det första påståendet underförstår att bilden har granskats kritiskt. Man uppfattar i det andra påståendet sorgen som gestaltas, inte bara genom att betraktaren kan placeras vid graven, utan också effekten av att den avbildade gravutsmyckningsbilden regnar bort.

Påståendet om bilden av den oljeskadade fågeln (Bild 39) att *Bilden är bra därför att den visar att fåglar kan dödas t.ex. av oljeutsläpp och annan miljöförstöring. Det är viktigt att känna till det*, och påståendet *Bilden är vacker. Skiftningarna i grått, blått och svart och de mjuka böljande formerna bidrar till en fin komposition* antyder, när det gäller det första påståendet, en tolkning av bilden

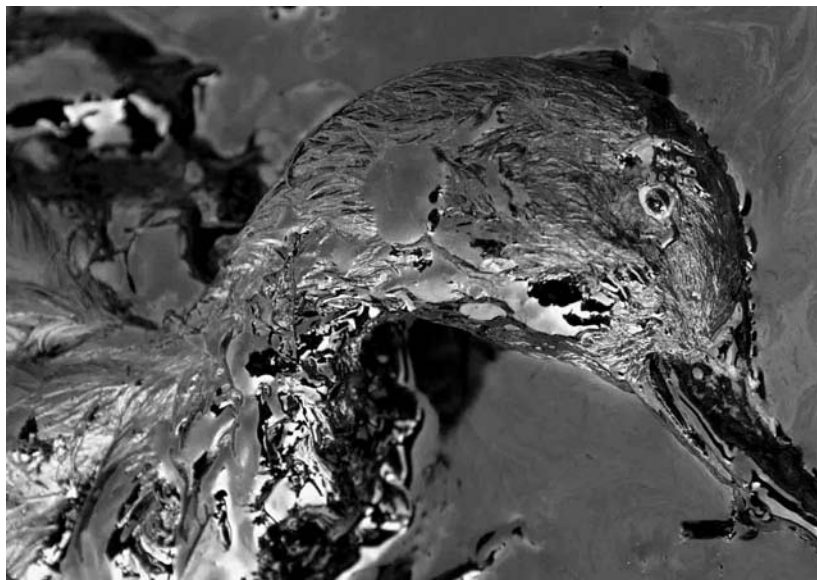


Bild 39. Den oljeskadade fågeln. Ur Marner, Örtegren och Segerholm 2005. EPA Photo/DPA/Ulrich Perrey/Pressens bild.

i ett vidgat samhälleligt perspektiv eller, när det gäller det andra påståendet, ett i förhållande till motivet, ett paradoxalt estetiskt perspektiv.

I den nationella utvärderingen, NU -03, fann vi att aktualitet och familjaritet kan fördjupa ett känslomässigt engagemang när det gäller mediebilder. Förståelsen av mediebilder i år 9 ger en god grund för bildanalys och bildsamtal i bildundervisningen och bildar en outnyttjad potential.

Sammanfattningsvis när det gäller mediebilderna tycks det som om pojkar föredrar en mer neutral position i förhållande till bilden. En större andel hävdar att annonsen informerar snarare än gör reklam. De undviker engagemang och känslomässiga aspekter och placerar sig inte gärna i en kommunikativ position i förhållande till bilden. Fördjupade uppfattningar framförs oftare av flickor än pojkar.

Enligt NU -03 i bild är, som tidigare nämnts, de uppnåendemål som gäller bild- och konstförståelse också de där elevernas måluppfyllelse är minst (Mar-

ner, Örtegren och Segerholm 2005:114). Den bristande måluppfyllelsen tillsammans med den bredd vi fann i förståelsen av konst- och mediebilderna i år 9, kan tolkas som tecken på att bildförståelse inte är ett särskilt utvecklat område. En intensifierad undervisning med inriktning på ett receptionsperspektiv kan sannolikt minska bredden i förståelsen och samla den på högre nivå.

När det gäller mediebilder kan uppnåendemålet vara att de allra flesta förväntas passera beaktandet av den rena referentialiteten och neutraliteten i bilden för att istället erövra en förståelse för skillnaden mellan bild och motiv och kunna beakta relationen mellan sändarens avsikter och mottagarens tolkning. Att kunna uppfatta skillnaden i perspektiv mellan sändarens avsikter och mottagarens tolkning är grunden för den kritiska granskning som är kärnan i bildämnets "bildanalytiska" uppnåendemål: "Eleven skall kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder." Måluppfyllelsen av detta mål är dock enligt lärarna låg.

Bildanalys och ett aktivt bildarbete med aktuella mediebilder som eleverna har lätt att förhålla sig till kan lägga en grund för en förståelse av vikten av tolkning och kritisk granskning. Här kan man öppna ämnet för arbete med och samtal kring värdegrundsfrågor, som är centrala i skolkulturen. Mycket tyder på att värden inom barn- och ungdomsgrupperna inte endast formuleras i språket, utan i betydligt fler medier samt i barn- och ungdomskulturerna. Här har ämnet bild en viktig roll att spela. Om bildurvalet vid analys och tolkning utgår från elevers preferenser, dvs. ett kulturperspektiv, kan analysen och tolkningen röra sig mellan livsvärld, olika kulturperspektiv och vetenskap. I Eriksson och Göthlund (2004) *Möten med bilder* finns bildanalyser med fokus på genus som bl.a. diskuterar kropp och blick i bilder. I rapporten *CD-semiotiskt* (Marner red. 1997) finns ett antal laborationer som anknyter till medieområdet och som också har semiotisk relevans.

Vetenskapliga perspektiv på konst- och bildförståelse i relation till didaktik

I skolan, som är en officiell miljö till skillnad från hemmet och fritiden, gäller också mer formella villkor i elevernas möten med bilder, även om Ziehe antyder att förändringar har ägt rum i skolans sätt att ta till sig elevernas livsvärldar och fritid. Bildanalys och bildkommunikation är kopplade till bildämnetns olika mål och arbetet förväntas bli bedömt i relation till uppnådda mål. Vetenskapliga inslag kan förekomma i form av semiotik, visual culture och konstvetenskap. I olika skolår och i olika skolformer förväntas det att en progression i undervisningen äger rum. Eleven möter bilden i skolan, som bl.a. har som allmänt uppnåendemål att varje elev känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de humanistiska kunskapsområdena. Kritisk granskning är viktigt inom bildämnet. Därför är det möjligt att några av de ovan diskuterade semiotiska begreppen, eller andra vetenskapliga begrepp, kan användas även av elever och i skolans undervisning och inte endast vara en del av bildlärares yrkesspråk.

Bildanalys utifrån semiotikens begreppsbildning är inte detsamma som upplevelsen eller tolkningen av bilden. Analysen utgår från att vi intar ett metaperspektiv på bilden, med hjälp av de begreppsliga verktygen och med fokus på vad vi vet om hur varseblivning och bild fungerar, vilket innebär att bilden betraktas som bild och kommenteras som bild. Vi tar alltså ett steg tillbaka och reflekterar över bilden som bild, över dess uppbyggnad och dess innehåll. I upplevelsen är vi däremot idealt öppna och engagerade i mötet med bilden, som en del av kulturen eller livsvärlden. Ett upplevelseperspektiv och ett analytiskt perspektiv utesluter alltså inte varandra. Det fungerar ofta så att analysen av bild förutsätter upplevelsen av bild. Därför behöver analysen inte förtä upplevelsen, utan tvärtom kan upplevelsen berikas. Se mer därom i bilaga 4.

En viktig aspekt av upplevelsen av bild är enligt semiotiken främmandegörandet och med det bl.a. bildens retorik. I en situation där, som Ziehe hävdar, skolan blivit alltför lite skild från livsvärlden och där en förväntan om att något spännande kan hända blivit alltför liten, kan främmandegörandebegreppet användande i skolan ta sig uttryck i specifika kreativa insatser som motverkar det som Ziehe (2000:90) kallar "hopkok". Estetiska perspektiv av främmandegörande karaktär skulle kunna sätta fokus på upplevelse. Projekt med en utmärkande profil kan verka främmandegörande i en alltför slätstruken och tråkig skola (Ziehe 2000b).

Didaktiskt sett kan en progression i grundskolan och gymnasieskolan vara att bildbetraktandet utvecklas från studier av bilder ur livsvärldsperspektiv, via ett studium utifrån olika kulturperspektiv, dvs. utifrån medievärldens genrer, barn- och ungdomskulturerna eller konstvärlden, till ett analytiskt och vetenskapligt studium, utifrån ett konstvetenskapligt perspektiv, visual culture eller semiotik. Försök visar att semiotiska begrepp kan förstås och användas också av elever i år 7-9.²

En sådan generell progression får inte utesluta att bildstudierna ofta rör sig mellan de olika planen vid ett och samma analystillfälle, eller att man i studierna "återvänder" t.ex. till en livsvärldsnivå, om så är didaktiskt motiverat. Själva främmandegörandet, som ett grepp, kan också som nämnts motiveras ur ett upplevelseperspektiv i skolan, om den hotar att alltför mycket präglas av standardisering, rutin och regler. Ett vetenskapligt analytiskt perspektiv på konst och bild kan inte ersätta ett upplevelseperspektiv. Ett vetenskapligt metaperspektiv får heller inte utesluta mediespecifik kunskap i bildmediet. Kärnan i ämnet bör vara det mediespecifika, dvs. kunskap i bild, och intellektuell förståelse via begrepp utesluter inte mediespecifik kompetens.

Att bildretorik är kommunikativt visar inte minst reklamen, som i populära medier ofta använder bildens retoriska grepp. Reklamens grepp är välkända och kan tolkas inom en bred västvärldskultur. Men därmed är det inte sagt att den typen av förståelse är av kritiskt granskande karaktär. Här har skolan och bildämnet en viktig roll att spela i kravet på att bearbeta klass- köns- och etnicitetsperspektiven, och andra i samhället förekommande kulturkonflikter, utifrån skolkulturens värdegrund.

I bildanalyser och parallellt bildskapande kan de olika barn- och ungdomskulturerna möta skolkulturen. I ett sådant kulturmöte kan bildläraren ha en fördel av ett vetenskapligt yrkesspråk som semiotik vid reflektioner inför uppläggen av de didaktiska situationerna. I ett metaperspektiv kan t.ex. reklamens grepp förstås som grepp som används av en sändare i syfte att mottagaren ska dela sändarens perspektiv. Genrekännedom och kunskap om bilders syften, funktioner och retorik blir således viktiga, inte endast i ett vetenskapligt perspektiv, utan ur ett medborgerligt perspektiv, där medvetna konsumenter för-

2 Bildläraren Alfredo Castro, Tegs Centralskola, Umeå, har under flera år använt semiotiska begrepp med eleverna i år 7-9 med lyckat resultat. Se mer därom: Castro, Alfredo, *BILD 2000. Ett bildäventyr. Bildsemiotik för ungdomar. Bildsemiotiska laborationer*. Umeå: NRA-kopia, 2002.

väntas kunna värdera och tolka mediernas budskap. De tre olika perspektiven, livsvärlds-, kultur- och det vetenskapliga metaperspektivet har alla en roll att fylla i bildbetraktandets didaktik.

Litteraturlista

- Ahlström, Gabriella (1999), *Ecce Homo Berättelsen om en utställning*, Stockholm: Bonniers.
- Allerholm, Malou (2008), Monumentalt manligt. Potens i upplyftande utställning, *Dagens Nyheter* 8 mars 2008, kultur s. 21.
- Arnheim, Rudolf (1984), *Art and visual perception, A Psychology of the Creative Eye*, The New Version . Berkeley: University of California Press (original 1954).
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003), *Kultur och estetik i skolan, Rapporter om utbildning 9/2003*, Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Barthes, Roland (1976), "Bildens retorik" i Aspelin, K. & Lundberg, Bengt A., *Tecken och tydning, Till konsternas semiotik*, Stockholm: PAN Norstedts.
- Bordwell, David (1985), *Narration in the fiction film*, London: Methuen.
- Borgersen, Terje, Ellingsen, Hein (1994), *Bildanalys*, Lund: Studentlitteratur.
- Bouij, Christer & Bladh, Stephan (2003), "Grundläggande normer och värderingar i och omkring musikläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning 2/2003*. Umeå: Umeå universitet.
- Bourdieu, Pierre, Darbel, Alain (1991), *The Love of Art*, Cambridge: Polity Press.
- Broby-Johansen, Rudolf (1977), *Ismerna. Modernismens konsthistoria*, Stockholm: Gidlunds.
- Castro, Alfredo, *BILD 2000. Ett bildäventyr. Bildsemiotik för ungdomar. Bildsemiotiska laborationer*. Umeå: NRA-kopia, 2002.
- Colnerud, Gunnel och Granström, Kjell (2002), *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*, Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, Yvonne och Göthlund, Anette, (2004) *Möten med bilder*, Lund: Studentlitteratur.
- Finnäs, Leif (1992), *Olika musikpresentationsformers effekt på lyssnarupplevelsen, några teorianSATser, en forskningsöversikt, och ett empiriskt bidrag rörande skole-*

- levers reaktioner inför levande respektive mediaförmiddlad musik*, Pedagogiska rapporter / Österbottens högskola. Pedagogiska institutionen Vasa : Åbo akademi.
- Fiske, John (1984), *Kommunikationsteorier – en introduktion*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, ALMA-serien.
- Häger, Olle, Villius, Hans (1991), *Svart på vitt*, Stockholm: Natur och kultur.
- Illeris, Helene (1999), "Att opleve et kunstværk – Kan det læras? Didaktiska overvejelser med udgangspunkt i "kunstpædagogikkens dilemma" i *Didaktisk refleksion – i æstetiske og humanistiske fag*. Forskningstidskrift fra Dammarks lærerhøjskole 3. Årg. nr. 4 oktober 1999. København: Dammarks lærerhøjskole.
- Josefsson, Dan, (ed.) (2000), *Välkommen till dramafabriken. En avslöjande granskning av medieindustrin*, Stockholm: Ordfront.
- Kandinsky, Wassily (1969), *Om det andliga i konsten*. Konstakademins skriftserie nr. 1, (först utgiven 1911), Stockholm: Konstakademien
- Kress, Gunther (2000), "Representation, lärande och subjektivitet: ett socialsemiotiskt perspektiv", i Bjerg, Jens (ed.), *Pedagogik- en grundbok*, Stockholm: Liber.
- Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon and Tsatsarelis, Charalampos (2001), *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, London and New York: Continuum.
- Kress, Gunther, Ogborn, Jon (1998), "Modes of Representation and Local Epistemologies: the Representation of Science in Education". *SCSI Paper No. 2*, London: University of London, Institute of Education.
- Lindberg, Anna-Lena (1991), *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*, Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Monika (2006), *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*, Göteborg: Göteborgs universitet Konstnärliga fakulteten.
- Lindström, Lars, Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999), *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, (US 98), Skolverket, Stockholm, Liber.

- Manovitch, Lev (2002), *Who is the Author? Sampling / Remixing / Open Source* http://www.manovich.net/texts_00.htm
- Marner, Anders (1994), Michael J Parsons *How We Understand Art, A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience— en sammanfattning*. <http://www.educ.umu.se/~marner/artiklar/Parsons%20genomgang%202.htm>
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003), *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber och på <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm> (2006-10-14)
- Marner, Anders (1999, 2000), *Burkkänslan. Surrealism i Christer Strömholms fotografi – en undersökning med semiotisk metod*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för konstvetenskap, Institutionen för estetiska ämnen. <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm> (2006-10-14)
- Marner, Anders (2005), *Möten och medieringar. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och socio-kulturellt perspektiv*. Monografier Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå: Umeå universitet och på <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm>
- Marner, Anders (2006), ”Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag” i *Didaktisk tidskrift* vol. 16, nr. 4 2006. <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm>
- Marner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU –03) Bild, Ämnesrapport till Rapport 253 2005, Stockholm: Skolverket och på <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm> (2006-10-14)
- Marner, A., ed. (1997), *Rapport från CD-semiotiskt — moderna medier och semiotik i bildämnet*. Rapport nr. 6/1997, Umeå: Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, Umeå Universitet. <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm>
- Marner, A., ”Musikvideo och semiotik.” i Holmberg, CG och Svensson, J. ed., *Medietexter och medietolkningar*, Nora: Nya Doxa 1995, s. 79-100. <http://www.educ.umu.se/~marner/recent%20works.htm>
- Michl, Jan (2002), *On Seeing Design as Redesign: An Exploration of a Neglected Problem in Design Education* www.geocities.com/Athens/2360/english-only.htm

- Mogensen, Lone (1987), *Du kan inte tycka fel – om konstförståelse*. Stockholm: Författarförlaget.
- Nelson, Cecilia, "Nyfikenheten, lusten och förväntan" i *Bild i skolan* 5.89.
- Nordström, Gert Z. (1989), *Bilden i det postmoderna samhället*, Stockholm: Carlssons.
- Parsons, Michael J. (1990), *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ragnerstam, Bosse (2000), "Ekfrasen i bild- och språkundervisningen", arbetsmaterial, Västerås.
- Rédei, Anna Cabak, (2007), *An Inquiry into Cultural Semiotics: Germaine de Staël's Autobiographical Travel Accounts*. Lund: Lund University, Division of Semiotics
- Sklovskij, V. (1971), "Konsten som grepp" (1917, 1925) i Aspelin, K. & Lundberg, B.A., eds., *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval*, Stockholm: PAN/Norstedts Kontrakurs, 1971.
- Skolverket (2000), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Sonesson, G. (1988), *Methods and models in pictorial semiotics*. Rapport 3 från Semiotik-projektet. Lund: Lunds universitet, Institutionen för Konstvetenskap.
- Sonesson, G. (1992a), *Bildbetydelser*, Lund: Studentlitteratur, 1992.
- Sonesson, G. (1992b), "The Multimедiation of the Lifeworld" i Nöth, W., ed., *Semiotics of the Media. State of the art, projects, and perspectives*, Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- Sonesson, G. (1996), "De la retórica de la percepción a la retórica de la cultura/ Från varseblivningens till kulturens retorik" i *Heterogénesis*, nr. 15, april/abril 1996, s. 7.
- Sonesson, G. (1996/1997), "Approaches of the Lifeworld Core of Pictorial Rhetoric" i *Visio. La Revue de l'association internationale de sémiotique visuelle*, vol. 1, no. 3, automne 1996, hiver 1997.

- Sonesson, G. (1998), "Rhétorique du monde de la vie". Paper presenterat vid International Association for Visual Semiotics' femte kongress i Siena i juni 1998, Lund: Institutionen för konst- och musikvetenskap, Lunds universitet.
- Sonesson, G. (1999), "Ego meets Alter. The Meaning of Otherness in Cultural Semiotics", Lund: Institutionen för konst- och musikvetenskap, Lunds Universitet, 1999, s. 7. Utkommer i *Semiotica*, specialutgåva, Bernard, J., ed.
- Sonesson, G. (2004), "The Pronominalisation of Culture. Dyadic and Triadic Models of Interculturality in the Conceptions of the Tartu school, Bakhtin, Cassirer and Peirce". In *Les signes du monde: Interculturalité & Globalisation: Actes du 8ème congrès de l'Association Internationale de sémiotique*, Lyon, 7-12 juillet, 2004 (to be published) luur.lub.lu.se/luur?func=downloadFile&fileId=975594.
- Strömholm, C. (1967), *Poste Restante*, Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.
- Trondman, Mats (1996), *Kultur i skolan 1986-1991. Analys och problemställningar*, Växjö: Högskolan i Växjö.
- Utbildningsdepartementet (u.å.): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* Lpo 94 Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ziehe, Thomas (2000a), "Adjö till 70-talet" i Bjerg, Jens (red.), *Pedagogik. En grundbok*, Stockholm: Liber.
- Ziehe, Thomas (2000b), "School and Youth –a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions". *Young* 8:1 2000.
- Åsén, Gunnar (1992), "Från lineärritning till bild" i Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Kühnlhorn, Britt-Marie (red.), *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Skolverket Utbildningsradion.
- Åsén, Gunnar (1997), "Ett ämne före sin tid: Teckning" i Børre Johnsen, Egil, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan och Skyum-Nielsen, Peder, *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*, Stockholm: Universitetsförlaget.

Åsén, Gunnar (1999), "Inför millennieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år" i *Bild i skolan* 4/1999.

Örtegren, Hans (2008), "Pedagogik riktad till ungdomar – Moderna Museet och Nordiska Akvarellmuseet", *Tilde*, rapport nr 11 2009, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

Bildförteckning

Bild 1. Okänd konstnär.

Bild 2. Pablo Picasso, *Drömmen*, 1932, Steve and Elanie Wynne Collection.

Bild 3. *Structural skeleton*. Ur Arnheim 1984: 13.

Bild 4. Karl Tuikkainen, *The new large*, DN 8/3 2008.

Bild 5. Jan Stenmark, *Aftonbladet: Ett knäppt infall...*

Bild 6. Kauhajokimördaren Matti Juhani Saari, september 2008, videoklipp.

Bild 7. Ur en valbroschyr för Vänsterpartiet från valet 2002.

Bild 8. Reklambild för Eden parfym.

Bild 9. Poster från 70-talet.

Bild 10. Olle Baertling 1962 *Sergai*. Något beskuren.

Bild 11. Polykleitos *Spjutbäraren*. 450 f.Kr.

Bild 12. Ur filmen *Blade Runner*.

Bild 13. Ur en lärobok i historia för mellanstadiet.

Bild 14. Reklambild för Absolut vodka. Ur: Sonesson 1992.

Bild 15. Reklambild för Bregott.

Bild 16. Fotomontage av Leif Grage 1975, *Sakkunskapen*. Ur: Broby-Johansen (1977).

Bild 17. Reportagebild från *DN*.

Bild 18. Kapten Haddock. Ur: Hergé, *Krabban med guldklorna*.

Bild 19. Integration. Ur: Sonesson 1992.

Bild 20. Hokusai, *Vågen*. 1823-29.

- Bild 21. René Magritte, *Le Viol*, ca. 1934.
- Bild 22. Elisabeth Ohlsson, ur serien *Ecce Homo*.
- Bild 23. Dieselseklam.
- Bild 24. René Magritte 1928-29. *La trahison des images*. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.
- Bild 25. *Cynthia*, Ur Christer Strömholm: *Poste Restante*.
- Bild 26. Otto Dix, 1920, *Die Skatspieler*.
- Bild 27. *Absolut Venice*.
- Bild 28. Sony Walkmanreklam.
- Bild 29. *Verktyskuriren*.
- Bild 30. Fresk från Pompeji, *Vettiernas hus*. 70-79 e.Kr.
- Bild 31. Christer Strömholm. Bild ur *Poste Restante*.
- Bild 32. Eduard Manet, *Olympia*, 1865.
- Bild 33. Tizian, *Venus från Urbino*, 1538.
- Bild 34. Reklam för klädmärket Benetton.
- Bild 35. Reklam för klädmärket Sisley.
- Bild 36. Svenska landslaget i skidskytte.
- Bild 37. Reklam för Nivea schampo.
- Bild 38. Fadime Sahindals gravsättning. Ur Marner, Örtegren och Segerholm 2005. Foto: Peter Hoelstad/Pressens bild.
- Bild 39. Den oljeskadade fågeln. Ur Marner, Örtegren och Segerholm 2005. EPA Photo/DPA/Ulrich Perrey/Pressens bild.
- Tabell 1. Progression i konst- och bildförståelse.

Bilaga

- Axel Gallen-Kallela, *Gossen och kråkan*, 1884.
- Foto: Hubert Pfoch, *Siedlce i Polen*.
- Breughel, Pieter, *Jägare i snön*, 1565.

Bilaga 1

Från Ragnerstam, Bosse, "Ekfrasen i bild- och språkundervisningen", arbetsmaterial, Västerås, 2000.



Axel Gallen-Kallela, *Gossen och kråkan*, 1884

Det är sommar. Fast dagen är molnig leker solljuset bland grässtrån och sandkorn i en halvbevuxen skogsbacke.

En pojke står och tittar på en kråka som pickar i marken. Fascinerad av kråkan står han blickstill, nästan i givakt. Pojken är fattig. Hans kläder är lappade och trasiga, jackan är för liten och byxorna är för stora. Han är barfota och håret är stubbat.

Kråkan söker ivrigt sin föda i marken. Den verkar oberörd av gossens intresse, men den är på sin vakt. Om pojken plötsligt skulle röra på sig flyger den iväg.

Bilaga 2

Ur *Samtal vid avgrundens brant*. Peter Englunds recension av Gitta Serenys ”Vid avgrunden”: <http://www.peterenglund.com/textarkiv/sereny.htm>



Foto: Hubert Pfoch, *Siedlce i Polen*, 1942.

Det är en av de mest förfärliga bilder jag vet, och nästan var-enda gång jag ser den maskerar jag omedelbart delar av den med min hand. Men det är alltid förgäves, för jag vet exakt vad som finns där under fingrarna. Två små gossar.

Fotografiet är taget av österrikaren Hubert Pfoch en morgon i augusti 1942, på järnvägsstationen i Siedlce i Polen. Pfoch var då ung soldat i tyska armén, och på väg med sitt förband mot östfronten. Stationen är överfull av judar i alla åldrar, bevakade av ukrainska SS-vakter, som med stor brutalitet håller på att jaga in dem i boskapsvagnar.

Pfoch går chockad runt i villervallan, och fotograferar. Och det är då han tar BILDEN. Människor håller på att packas in i en vagn. En lång SS-vakt står bredvid med gevär över axeln. Trängseln är stor. Som alltid i sådana sammanhang har en liten klunga med barn skuffats undan och blivit de sista. De står

alla och tittar upp mot den överfulla dörröppningen – runt 180 människor tvingades in i varje vagn. Och längst till höger syns de två gossarna. De torde ha varit syskon. Den äldre är kanske fem år, och bär sin lillebror på ryggen.

Det värsta skall just ske. Sekunderna efter det att Pfoch tagit fotografiet tappar SS-vakten tålamodet, och börjar slå barnen ”som inte ville sätta fart” med sitt gevär, och han slår så hårt att gevärskolven går i två delar.

Så småningom rullar tåget iväg. Destinationen är Treblinka.

Bilaga 3

Följande artikel inleds med en livsvärldstolkning av bilden. Därefter övergår Englund till att placera verket i ett kulturhistoriskt sammanhang. Ur DN.se 10/2 2008, <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1194&a=741776>



Breughel, Pieter, *Jägare i snön*, 1565.

Lugnet före stormen av Peter Englund

Vinterlandskapet i målningen *Jägarna i snön* är stilla och lantligt, men förbådar också ett avgörande klimatskifte. Just här börjar den Lilla istiden - och vägen mot Europas stora ofred. Tre män vandrar genom snön. Deras ryggar är böjda, deras blickar på trötta mäns vis fästa vid marken, och de går tungt och tigande, för de har varit ute på jakt, troligtvis ända sedan gryningen, och nu är de på hemväg - en av dem bär bytet, en vacker rödräv, upphängd på sitt jaktspjut. Snön gör det heller inte lättare för dem, för den är blöt och tung.

EFTER DEM, in bland några svarta, rensopade träd, följer ett koppel med rag-giga jakthundar. Den lilla gruppen passerar ett värdshus, där några människor samlats runt en eld. Men männen stannar inte, för de är nog nära hemmet nu; de syns nämligen vara på väg mot ett av de små husen som ligger strax nedanför dem.

Himlen är mulen, sollös, vinden svag. Det är inte vidare kallt, kanske kring noll. Det kan man se på spåren i snön: de håller väl formen. Att kylan inte är stark anas även i trädstammarnas och grenverkens svärta. För där syns ingen frost, bara ihopsmält snö. Och man förstår det också av det faktum att det brinner brasor bara i fyra eller fem av det tjugotal hus som ligger framför jägarna.

Av det mjölkiga, lite dova ljuset att döma är det sen eftermiddag; ännu har det inte blivit så mörkt att någon funnit det värt att tända ljus. Alla som kan är ännu ute, och nyttjar det vikande dagsljuset.

Det är tidig vinter, kanske bara början av november, för på en törnbuske kan man ännu se några vissnade löv, och den stora kvarn som ligger framför dem var ända till nyligen i bruk - kvarnhjulet är bekransat med långa istappar. Dessutom är snötäcket rätt tunt, bara runt decimetern, och på dammarna nedanför dem ligger isen ännu blank.

Alla ljud i detta landskap är dämpade av snön, särskilt de långväga. Gnisslet från det vedlastade oxspann som drar fram på vägen nere vid dammen skulle säkert ha hörts väl under en annan årstid, men nu torde det ha stillats till ett vagt mummel. Vad är det då som går att uppfånga här? Stegen, knastret från brasan utanför värdshuset, förstås. Möjligen den upprörda låten från den ensamma skata som just lättat från ett av de nakna träden, och nu seglar i väg när jägarna närmar sig. Till detta måste det läggas en väv av skratt och förtjusta skrik, för den blågröna isen på kvarnens dammar där nere är full av lekande människor, stora och små: några låter sig bogseras på små kälkar, några spelar med boll och klubba, andra med stora käglor, rätt många åker skridskor medan andra bara hasar runt på den behagfullt glatta ytan. Huvuddelen av de människor som går att se i landskapet är intressant nog sysselsatta med lek.

DEN AV DE TRE som går i täten - av kroppen att döma en ung man - styr sina steg mot sluttningen. Han går in på vad som ser ut att vara en snötäckt stig, som slingrar sig nedåt, mot de små tegelhus som väntar vid backens fot.

Tre män vandrar genom snön. Snart är de hemma.

Pieter Bruegel målade "Jägarna i snön" år 1565, som en del av en cykel på sex tavlor som skildrade årstidernas skiften. Som så många av Bruegels verk var sviten ett beställningsarbete av en förmögen samlare, i det här fallet handelsmannen Nicolaes Jonghelinck, som använde dem till att pryda sitt stora hus i Antwerpen. Av de sex tavlorna gick en - den som visar våren - förlorad redan under 1600-talet, men de övriga finns ännu kvar.

Att cykeln bestod av just sex tavlor är ingen tillfällighet, utan återspeglar denna jordbrukskulturs syn på årstiderna, en syn som på många vis var mer naturnära och sammansatt än vår. Det medeltida året hade sin början i mars och den första tavlan ("Den dunkla dagen"), visar mycket riktigt upp ett landskap från denna period, ett landskap som just börjat vakna upp efter vintern; den andra tavlan har alltså försvunnit, men föreställde våren; den tredje ("Höbärgning") tidig sommar; den fjärde ("Skörden") sensommaren; den femte ("Hjorden återvänder") hösten; och den sjätte ("Jägarna i snön") alltså vintern. Det här naturnära draget går inte att undgå i Breugels målningar, för människorna är inte bara placerade i landskapet utan är i högsta grad en del av det, och deras olika göromål markerar årets faser minst lika väl som landskapets egna skiften - det sistnämnda är för övrigt väl fångat i den skickligt ihopsatta men också dämpade färgskala som spänner över sviten: från brunt ("Den dunkla dagen") över grönt ("Höbärgning") och gult ("Skörden") och ockra ("Hjorden återvänder") till vitt ("Jägarna i snön").

TAVLAN ÄR INTRESSANT då den faller tillbaka på något gammalt, samtidigt som den också står för något nytt; Pieter Bruegel var nämligen en av dessa konstnärer som kunde bryta med traditionen just för att han behärskade den. "Jägarna i snön" är stigen ur senmedeltidens kalendermålningar, men i den är människa och landskap mer av en enhet än hos föregångarna. Tavlans komposition är dessutom långt mer driven än vad som brukar vara fallet i dessa äldre landskapsmålningar.

"Jägarna i snön" är uppbyggd av ett antal djärva diagonaler, som hjälper till att förstärka den känsla av rörelse som är så tydlig i de tre gestalter som gett tavlan dess namn. (Och trädens svarta vertikaler förstärker bara den effekten.) Blicken följer männen, skatan, sluttningarna ned mot den isiga dammen, och de lekande människor som är tavlans mittpunkt. Och när ögonen väl passerat den flaskgröna isen så studsar de strax på de fjärran bergens mur och förs med hjälp av än fler sammansträlade diagonaler tillbaka till dammen igen.

Bergen, ja. De visar tydligt att det är ett fantasilandskap vi ser, en märklig korsning mellan Bruegels eget stillsamt platta Flandern och det dramatiska alplandskap han skådade i samband med sin italienska resa, och som gjorde sådant intryck på honom. Att landskapet är fiktivt understryker dock bara, att vad som fångas inte i första hand är en yttre verklighet, utan en inre. "Jägarna i snön" handlar om en attityd och ett tillstånd.

SJÄLVFALLET ÄR inte det yttre betydelselöst. Breugel var skicklig på att måla snö, och hans vinterscener fick snart både uppföljare och efterapare. Av de sju vintertavlor som ännu återstår är dock "Jägarna i snön" den klart bästa, just för att i den har landskapet faktiskt huvudrollen.

Kanske går det att göra något av det faktum att troligtvis samtliga av Breugels sju vintertavlor blev till under loppet av bara två år. Kanske var det heller ingen slump att "Jägarna i snön" slutfördes i februari 1565. Den första hälften av 1500-talet hade varit en ovanligt varm period, med milda vintrar och behagliga somrar. Just vintern 1565 var dock oväntat och ovanligt kall - och det var alltså under dess köldknäppar som Bruegel målade sin tavla. Bland annat så frös flera stora floder runt om i Europa och drottning Elizabeth var så förtjust att hon var dag gick på promenader över den frusna Themsen. När vana och minne förenats blir resultatet något som bara svårligen låter sig rubbas. De som levde då såg troligtvis denna kalla vinter som en rubbning, ett besynnerligt undantag, ja till och med kanske ett spännande sådant. Att de flesta av människorna i tavlan är förlorade i olika typer av vinterlekar antyder detta: förtjusta hänger man sig åt sådant som under tidigare vintrar kanske varit omöjligt, som att åka skridskor.

Inte kunde de veta att de stod inför ett klimatskifte.

FÖR DET ÄR FAKTISKT här den inleds, den Lilla istiden, den långa period av blöta, mulna somrar och långa, kalla vintrar som inte skulle klinga ut förrän i början av 1800-talet. Kanske kan man säga att Bruegel i sin tavla målar framtiden. Detta gäller i så fall bara i meteorologisk mening.

Förvisso står Europa inför ett stort skifte. Den första hälften av 1500-talet var nämligen ett tämligen idylliskt skede i kontinentens historia, åtminstone om man jämför med vad som komma skall. Skördarna är ännu goda, befolkningen ännu växande, handeln ännu stark, optimismen ännu stor, toleransen ännu påtaglig, häxysterierna ännu blygsamma, renässansen ännu levande, reformationen och motreformationen ännu måttfull. Det är inget plötsligt vände,

ingen oväntad frostnatt som slog det gröna och levande ner; det decennium då Bruegel målade sin tavla rymde förebud om mörkare tider. I Spanien stiftas nya hårda lagar mot moriskerna, Melanchton dör och den en gång så frisinnade lutheranismen blir alltmer dogmatisk och trångsynt, ordensstaten kollapsar i Baltikum och i Frankrike utlöser en massaker på hugenotter det första stora religionskriget.

Tiden ändras och konsten med den, ja i någon mån även före den. Bilder av Bruegels slag blir alltmer undantag, i takt med att högrenässansens lugn, harmoni och skönhet går över i manierismens oro, smärta och desperata sinnlighet. Bilderna av glatt lekande barn ersätts av skildringar av vildsinta människor i rörelse; de ljusa, öppna landskapen av bjärta, dramatiska bergsklyftor; de stilla skyarna av mörka stormar, och Titian, Giorgione och Rafael av Tintoretto, El Greco och Caravaggio. Europa rör sig trevande mot 1600-talets katastrofer.

DEN STÄMNING av stillhet som finns i "Jägarna i snön" är dock inte bara epokens, utan i minst lika hög grad årstidens.

För det vi skådar i tavlan är ett jordbrukssamhälle, tryggt i sin egen förutsägbarhet och brist på förändring, ett samhälle i ett med naturens egna, stillsamma rytmer - fjärran fabrikskulturens orubbliga lunk, dag ut och dag in, månad efter månad. För här skilde sig årstiderna mycket åt (oavsett om de räknades som fyra eller sex till antalet) och snart sagt varje månad hade sin eget takt och sina egna, givna bestyr. Arbetsbördan skiftade därför på ett sätt som vi åttatimarsmänniskor kan ha svårt att föreställa oss: från skördetidens jagade slit från soluppgång till solnedgång, till högvinterns sömniga inomhuspyssel med söndriga redskap och kläder. Att arbetet lättade under vinterhalvåret kom sig även av att solen då vänt sig bort från det norra halvklotet och dess folk, vilket gjorde det svårt att utföra sådana sysslor som annars krävde dagsljus. (Dessutom följde man otvunget solens rytm i så mening att man sov längre och gick och lade sig tidigare på vintern - ibland som ett direkt svar på stark köld, då den delade sängen kunde vara husets enda verkligt varma plats.)

Så det är nog ingen tillfällighet att det går att se så många lekande människor i tavlan: om det under denna epok fanns en tid för stöj för vanligt folk så var det under vintern.

MEN NYTTIGA SYSSLOR fanns också, sysslor för vilka snön ingalunda var ett hinder, utan tvärtom ett krav. Vi ser några av dem på tavlan. Jakt, givetvis:

spårsnön gav jägarna ett välkommet övertag mot villebrådet. (Nere i byn går det även att se en fågelfälla, som väntar på att slå igen om svultna skogsfåglar.) Hanterande av veden, förstås: perioden efter jul var den tid då man körde fram, sågade och klöv det som skulle värma boningarna kommande höst. (Minns den trälastade kärran nere på vägen.) Körslor av alla de slag gick över huvud taget lättare när snön och kylan kommit. Många tillfrusna vattenvägar erbjöd då farleder långt planare och bekvämare än de ojämna och opålitliga vägband som annars stod till bruk. (Långt i fjärran kan vi också skåda en hästdragen släde på väg ut över isen.)

Det är detta vi kan se i Bruegels tavla: vintern inte som en årstid av stillastående, väntan, plåga och kylig död, utan av vila, förberedelse, glädje och trotsigt liv, och snön som detta livs förutsättning.

Peter Englund, historiker, författare och ledamot av Svenska Akademien

BILDANALYS enligt Göran Sonesson, liten lathund för studenter

En valfri bild analyseras. Genomför analysen i två steg: Första steget är intuitivt. Anteckna alla intryck och tankar du får av bilden. Reflektera sedan över vad din upplevelse kan betyda sett utifrån den semiotiska begreppsapparaten. Redovisa skriftligt endast den semiotiska analysen, och använd de semiotiska begreppen. Skriv sammanhängande text, inte separerat i punkter.

Denotation: Piktoral betydelse (=det avbildade rummet)

Denotation: Plastisk betydelse (=betydelse direkt från avbildningsrummet, från uttrycksplanet) Färg, form, textur (=ytbeskaffenhet) och dess innehåll. Jämför plastisk och piktoral betydelse vad gäller likhet och skillnader.

Indexikaliteter till ett vidare referentiellt rum. (före, efter, vid sidan om bilden, lukt, smak, rörelse etc., direkta hänvisningar eller bara associationer utifrån livsvärldens förväntade organisation). Vad händer utanför bilden? Vem förutsätts se det som bilden avbildar? Beträktarens rörelse från avbildbarhetsrummet (beträktarens rum i livsvärlden) till bildens referentiella rum.

Relationer mellan denotationens innehåll och ett annat innehåll, t.ex. symboler, ikonografi etc. (ex.: en avbildad ros är bildens innehåll, den betyder vidare 'kärlek', som är ännu ett innehåll.)

Retorik: avvikelser från livsvärldens vanliga organisation: ej förväntade sammanställningar och föreningar (integrationer) av bilder och figurer som skapar ökad likhet eller opposition, kanske separerade i olika fiktionsgrader, bilder som handlar om andra bilder m.m. Här kan man försöka precisera möjliga tema och remarelationer. (Tema = det som det talas om, rema= det som sägs om det som det talas om.)

Konnotationer (enligt Sonesson): kopplingar till olika stilar, genrer, konstruktionsarter osv.

Intertextualiteter: Att man i en bild kan koppla vidare till en annan bild, via en genre eller stil.

Relation till annan text : t.ex. ljud, musik, bildtext och text som ligger i anknytning till bilden (glöm inte den andra textens egna denotationer, konnotationer och retorik. Jämför sedan.)

Konstruktionsart: (kirografisk (=handgjord), mekanografisk (=maskin-gjord)) målning, teckning, datorbild, foto, video etc.

Funktionsart: konst (aktiverar ofta plastisk betydelse), reklam och propaganda (aktiverar ofta relationen sändare mottagare), reportage och nyhetsbilder etc. (aktiverar referenten), pornografi etc.

Cirkulationart: hur färdas bilden från sändare till mottagare. Som vykort, i television, via galleri eller museum etc.

Relationer mellan sändare och mottagare, kod (norm) mm:

Bildens vidare öden och äventyr i semiosfären: Retoriken vad gäller konstruktionsart, funktionsart och cirkulationsart. Sändar- eller mottagarorientering, gynnad och möjlig icke gynnad tolkning, upprepbarhet: spatial och temporal cirkulation och dess konsekvenser för bilden. Grad av främmandegöring och bekantgöring, en- eller tvåvägskommunikation etc.

Lycka till med analysen! Anders M

Frånvarande kroppar på lärarutbildningen



Eva Skåreus

Den här artikeln är en revidering och översättning av "Absent Bodies in Teacher Education", ursprungligen publicerad på engelska 2007 i antologin *Present Challenges in Gender Research*, Åsa Andersson & Eva E. Johansson, (ed.), The National School of Gender Studies, Umeå university, s. 88–108.

Inledning

För lärare har kroppen stor betydelse och utgör ett av de viktigaste arbetsverktygen i yrkespraktiken. Det är i kroppen läraren är närvarande i rummet, agerar och möter sina elever. Kroppen bär kunskaper, personligheten och subjektets erfarenheter. Detta erfar jaget inifrån i sitt möte med eleverna. Men eleverna förlägger sina upplevelser av läraren utanpå lärarens kropp. Michail Bachtin har gett dessa båda upplevelseformer termerna jag-för-mig-själ, det jaget erfar inifrån, och den-andre-för-mig, jagets upplevelse av den andra vilka projiceras på den andras kropp (Bachtin, 2000). När en människa agerar i sin yrkesroll är hon eller han till viss del gömd i en institutionaliserad kropp, en yrkesroll (Berger, Luckmann, 1998). Den är så att säga redan definierad av uppdragsgivaren och därtill socialt präglad. Under en yrkesutbildning skolas studenter in i en institutionaliserad kropp samtidigt som de arbetar med att sätta sin egen prägel

på den. Det kan beskrivas som en förhandling mellan krav och egna ambitioner men lika väl som en kamp mellan disciplinering och eget handlingsutrymme. Denna förhandling eller kamp pågår både i praktiker och på en abstrakt nivå. Att erövra platsen eller rummet för yrkesutövningen blir då också ett möte mellan institutionaliserade krav och personliga föreställningar. Rummet eller platsen kan därtill betraktas som en arena där kroppens giltighet i yrkesrollen förhandlas. Syftet med denna artikel är att undersöka hur spår av denna förhandling kring kroppen gestaltas i bilder där bildlärarstudenter representerar sig själva i yrkesrollen.

Bakgrund – ett avhandlingsprojekt

Att utbilda sig till lärare innebär bl.a. att förbereda sig på förväntade yrkeskrav och att börja skapa en yrkesidentitet. I lärarutbildningen ingår kursavsnitt där studenterna läser och diskuterar omkring sin kommande yrkesroll. Bildlärarutbildningen i Umeå har under några år haft ett kursmoment som erbjöd studenterna möjligheten att i bildskapande arbete visualisera sin kommande yrkesroll. Det är en kurs jag utvecklat i ämnet datorgrafik/digital bild och undervisningen har skett på Lärarutbildningen, Umeå universitet vid Institutionen för estetiska ämnen. Kursen har innehållit en kombination av teknikundervisning och självreflekterande bildarbete. Studenterna har arbetat med att producera en bild i datorn under temat: "Vem är du som lärare?". Fokus i bildarbetet har legat på yrket i relation till deras erfarenheter av och förväntningar på lärarrollen. Bilderna kan därmed antas gestalta föreställningar, förgivettaganden och förväntade erfarenheter och utgöra en arena för problematisering av och reflektioner kring yrkesrollen.

Avhandlingens empiri är ett urval av bilder producerade av bildlärarstudenter under nämnda kurs mellan åren 2000–2002. Det är femtionio bilder gjorda av fyrtiofem kvinnor och fjorton män. Samtliga vars bild ingår har gett sitt godkännande till att delta i studien.

Syftet med avhandlingen är att undersöka visualiserade föreställningar om bildläraryrket vid Lärarutbildningen genom att analysera hur bildlärarstudenter i digital bild gestaltar sig som lärare, samt betydelser av kön i dessa bilder. Bilderna analyseras diskursivt för att söka svar på frågorna: Vad är det i lärarrollen som kommer till uttryck i dessa bilder? Vilka olika gestaltningar väljs? Hur kan man förstå det valet? Vilka visuella grepp används?

Artikels tema – frånvarande och närvarande kroppar

Under arbetet med bildanalyserna har vissa tendenser blivit synliga, inte som entydiga fenomen men ändå påtagliga. Ett av dessa fenomen har jag valt att arbeta vidare med i denna text och tendensen eller temat kan beskrivas på följande sätt: När studenternas bilder av sig själva i olika lärarroller grupperas efter motivens plats och aktivitet samt delas upp efter bildmakarnas kön, framträder tydliga skillnader. När lärandesituationen är i fokus, i en offentlig miljö, presenteras den kvinnliga läraren med sitt ansikte och den manliga läraren med en helfigur. Det motsatta förhållandet råder i de bilder där platsen är mer privat och en lärandesituation inte gestaltas. Då återfinns den kvinnliga läraren som helfigur och den manliga läraren med en ansiktsbild. Detta framstår som ett tema kring kroppar i olika bildrum.

Till denna artikel har jag valt ut fyra bilder ur hela materialet för att de tydligt illustrerar detta tema. Följande text utgår från dessa fyra bilder och söker svar på frågorna: Hur kan man förstå denna frånvaro och närvaro av kroppar? Representerar studenterna sina föreställningar om yrkesrollen med helkroppsfigur eller med en ansiktsbild? Vilken plats tar de eller hur kan platsen knytas till de olika representationerna? För tolkningarna tar jag stöd i semiotiska begrepp, analyser av det offentliga rummet utifrån genusteoretiska tolkningsramar, pedagogisk forskning om skolans styrdokument samt diskursteorier kring kroppens politik. Under följande rubrik "Bilder och betydelser – lärargestalter i bild" presenterar jag mina valda tolkningsramar efter en kort presentation av de fyra studentbilderna.

Bilder och betydelser – lärargestalter i bild



bild 1



bild 2

Bild 1 och 2 utgör två av textens fyra exempel som är valda för att de tydligt gestaltar det tema jag vill undersöka närmare. De är visuella svar på frågan: Vem är jag som lärare? Båda bilderna visar upp en historisk förankrad lärandesituation. Här finns en lärare som för ett intellektuellt samtal med någon vi kan förstå som elev eller en förmedlande situation av ett kunskapsinnehåll i en antik bild. Läraren presenteras i bilderna antingen med sitt ansikte eller med hela sin kropp. Detta ger helt följdriktigt olika rumsligheter i bilderna; ett rum är kraftigt beskuret och det andra rummet framstår som en hel miljö med arbetsredskap och ljus; en synlig interiör.

Även bilderna 3 och 4 har producerats i samma tema, men av två andra studenter. Här möter vi den kvinnliga läraren i helfigur och den manliga läraren med ett ansiktsporträtt. Platsen som återges är en annan, en naturåtergivning eller en lantlig bymiljö och gestalternas aktiviteter ger inte några direkta associationer till en undervisningssituation.

De likheter bild ett, två, tre och fyra har, är kroppars placering i bildrummet och hur mycket eller vilken del av kroppen som presenteras. En kvinna och en man har ansiktsporträtt. En man och en kvinna har helkroppsåtergivning. Men när bilderna grupperas efter den plats och aktivitet som visualiseras, framstår motiven för kvinnorna respektive männen som direkt motsatta återgivningar. När rummet och aktiviteten kan associeras med skolan presenteras den kvinnliga läraren med sitt ansikte och den manliga läraren med en helfigur (bild 1 och 2). Där är platsen för aktiviteten en offentlig miljö. Det motsatta förhållandet



bild 3



bild 4

räder i de två andra bilderna (bild 3 och 4). När platsen är en natur- eller lantlig miljö och lärandesituationen inte framträder, återfinns den kvinnliga läraren som helfigur och den manliga läraren med en ansiktsbild.

Skillnaderna mellan gestaltningarna knutna till kön blir intressant när motiven grupperas efter rummets och aktiviteternas karaktär. Detta kan också jämföras med en tendens i Bia Mankells avhandling *Självporträtt* (2003). Hon har i avhandlingen studerat konstnärers självporträtt i vilka hon bedömer att de "uttrycker omständigheter kring deras rolltillhörighet som konstnärer" (Mankell, 2003:269). I ett appendix har hon kvantifierat vissa motiv däribland helfigursframställningar. Det visar sig att dessa är mest frekvent bland de kvinnliga konstnärerna. Mankell menar att det beror på att kroppen är mer central i gestaltandet av den kvinnliga identiteten i relation till konstnärsrollen. I jämförelse med de ovan presenterade bilderna framstår den förklaringen som både intressant och motsägelsefull. Mankell gör inget anspråk på att hennes resultat kan generaliseras, men då bilderna ovan också är en form av självporträtt med inriktning mot en yrkesroll kan jämförelsen ändå ha en viss relevans. Om jag utgår från Mankells resultat och förklaringar väcker det frågan: är inte den kvinnliga kroppen som identitetsmarkör central i lärarrollen? Och vad representerar den manliga helfiguren i en lärandesituationen? Hur kan denna motsägelsefulla frånvaro och närvaro av kroppar förklaras?

Skillnad som meningsskapande

I texten skriver jag till stor del om skillnad mellan könen, vilket till synes tar sin utgångspunkt i biologiskt kön. Jag skapar också skillnad genom de kategorier jag konstruerat för, respektive använder i, analysarbetet. Det är i skillnad textens innehåll växer fram, då vissa resultat just träder fram genom att bilderna sorterats efter kön. I kategoriseringen förhåller jag mig därmed till ett resultat både av en lång historisk process och en individuell process av att växa upp i en bekönd värld. I min skillnadsanalys utgår jag från vardagslivet, vår livsvärld, som en tolkningsram. I vardagen betraktas könen som givna eller naturliga och baserade på biologin. Det är också West och Fenstermakers utgångsläge när de skriver fram en annorlunda förståelse av "doing difference" (West, Fenstermaker, 1995). De betraktar skillnad som ett resultat av en ständigt pågående interaktion mellan människor. Som sådana producerar dessa skillnadskategorier fundamentala föreställningar och förväntningar vilket både får psykologiska, ekonomiska och sociala konsekvenser. Människor hålls ansvariga för hur de agerar som kvinnor eller män "and their category membership can be used to validate or discredit their other activities" (West, Fenstermaker, 1995:22). De menar att om könskategorier används som en egenskap man tillskriver i interaktion, är det möjligt att ha könsskillnad som utgångspunkt i en analys. Det blir därmed görkligt att studera könets sociala betydelser, hur de skiftar i tydlighet och konsekvens samt hur de verkar genom att producera eller upprätthålla makt och ojämlikhet i det sociala livet. I mina analyser ser jag därför könsskillnaderna som produktiva krafter av olika förhållningssätt kring offentliga rum och av föreställningar om givna eller markerade kroppsligheter.

Markerad och omarkerad kroppslighet

När Charlotte Bydler skriver om digital konst utgår hon från en konsthistorisk kanon där museer kan domineras av ett stort antal nakna kvinnokroppar målade av manliga konstnärer. Kvinnors liv görs på detta sätt till kropp, bundna till konkreta situationer. Männens å andra sidan förbinds vid att göra universell konst, associeras vid abstrakt tänkande och generella strukturer (Bydler, 2003). Det är tankegångar som baserar sig på feministiska konstvetare som t.ex. Griselda Pollock och kan även härledas till Simone de Beauvoirs uppdelning i kvinnans liv som immanent och mannens liv som transcendent (Beauvoir, 1949/2002). Utifrån detta menar Bydler att kvinnlighet framstår i konsten som markerat kroppslig medan manlighet framställs som omarkerad kroppslighet.

Termerna markerad och omarkerad återfinns i Roman Jakobsons text när han formulerar att det som till synes är rena motsatser, är beroende av varandra (Sonesson, 1989). Det omarkerade "unmarked" behandlas som det givna, där det markerade "marked" ändå ingår men som den avvikande faktorn. I språket återfinns det till exempel i det engelska ordet "man" där "woman" framstår som markerad. De är två delar som förutsätter varandra för att skillnaden ska framträda. I definitionen av markerad och omarkerad gör Sonesson en liknelse vid att ljus förutsätter mörker för att just framstå som ljus. Samtidigt definieras det omarkerade som utgångspunkten, den normativa och neutrala basen (Hollenstein, 1976).

Jag förstår detta som att det omarkerade är det först givna. Det markerade blir då dess motsats, det som avviker, är den Andra och samtidigt är förutsättningen för att det omarkerade ska framstå i sin neutrala form. Alla människor har kropp men ett av könen är neutralt och givet, dvs. normen. Mannens kroppslighet är det givna eller självklart mänskliga och passerar därmed som obemärkt eller neutralt medan kvinnors kroppar inte är självklara utan anmärkningsvärda, avvikande eller undantaget.¹ Med Pollocks ord kan dyaden omarkerad, markerad uttryckas som "ett (...) system som aktivt frambringar definitioner av skillnad *inom* ett nätverk av betydelsebärande system" (Pollock, 2001:114, min kursivering). Kvinnans kropp ger mannens kropp mening som neutral och given i det att hon avviker.

När Manet 1863 presenterar *Frukost i det gröna* på konstsalongen i Paris blir det skandal. Som parafras i en satir av Leif Zetterling publicerad i *Aftonbladet* 2000, framstår motivet fortfarande som lätt omskakande. Männen i bilden kan betraktas som självklara medan kvinnans



bild 5. Leif Zetterling: parafras på *Frukost i det gröna*.

¹ Här framstår tolkningen som universell och utifrån lingvistikens behandlas de just som ett universellt fenomen. Att sedan lyfta över termerna till att även gälla kroppar i rum, ska då förstås som en läsning i en västerländsk kontext.

nakenhet kraftigt avviker från männens mycket påklädda kroppar. Vi frågar oss inte varför männen inte är nakna utan här framstår kvinnan som tydligt markerat kroppslig i kontrast gentemot männens omarkerade kroppslighet. Det blir tydligt att kontrasten avklädd, påklädd samverkar med kontexten i bilden vilket förstärker uttrycket. Den ideologiskt dualistiska föreställningen om kvinna som natur och mannen som kultur tar sig konkreta uttryck i bilden och framträder som påtagliga motsatser. Om männen, bilarna och skräpet försvann skulle inte bilden väcka någon större uppmärksamhet. Den skulle då bli en i raden av konstverk med en naken kvinnokropp i naturen. Om kvinnan lyftes ut ur bilden skulle motivet framstå som om civilisationen var på besök i naturen och männens kroppar skulle fortfarande framstå som givna och oproblematiska. Det är i kombinationen och den följande oppositionen, genom bildretoriken, som skillnaden uppstår. Men även platsen förstärker gestalternas uttryck. Som Pollock också skriver om representation så producerar bilden både kategorier och könsskillnader (Pollock, 2001, se även Hall, 1997). Frågan är om dessa och liknande representationer producerar det som kan ses som omarkerade eller självklara kroppar i speciella kontexter, bildrum eller på speciella platser?

Platsen eller bildrummet

I Zetterlings parafras kan kvinnans markerade kroppslighet både användas retoriskt för att skapa spänning i en bild eller delvis döljas genom att placeras på en plats som kodats kvinnlig som t.ex. i naturen. Historiskt har det offentliga rummet dominerats av mannen och offentliga platser kan fortfarande påstås vara könade (Friberg m.fl. 2005). Dagens samhälle är visserligen inte lika märkbart könat, men i olika sammanhang lever det kvar. Det offentliga rummet kan heller inte behandlas som enhetligt, det skiftar t.ex. beroende på människors sociala relationer i och till en plats. Men i situationer av t.ex. rädsla aktualiseras starka diskurser kopplade till det offentliga rummet (Lundgren 2006). Medierapporteringen är ofta delaktig i detta och medieringar som t.ex. film och fotografier, producerar och reproducerar diskurser om platser. När Hagamannen åter började härja i Umeå december 2005, är det sannolikt ingen överdrift att påstå att samtliga Umeås kvinnor tvingades förhålla sig till en stad märkt av rädslans diskurs. Våra föreställningar om det offentliga rummet tar både form i visuella representationer, vilka genererar eller reproducerar mening, och påverkar vår handlingsberedskap.

Är skolan en könsmärkt plats? I en SOU-rapport från 1946 benämns lära-
ren som maskulin och förväntas sammanlänka auktoritet med feminin om-
vårdnad och humanistiska ideal i sin lärargärning (Berge, 2004:19). Även när
fackpressen under tidigt 1900-tal skriver om lärarna är de alltid manligt kö-
nade i texterna trots att kvinnorna utgjorde en betydande del av yrkesutövarna
(Johansson, 2005). I romaner om och av lärare skrivna runt sekelskiftet 1900
framstår de manliga lärarna som väktare av disciplin och ordning i skolans of-
fentliga rum (medan de kvinnliga lärarna i högre grad ägnar sig åt nytänkande
och ifrågasättande av strukturerna) (Erixon, 2003). Genom dessa texter kan
det anas att skolans rum var maskulint normerat och att den manliga kroppen
även var märkt med auktoritet. Idag ser praktiken annorlunda ut och lärar-
kåren domineras av kvinnor. Talet om dominans innebär inte per definition
att kvinnor vare sig är norm, förekommer i maktpositioner eller att de har en
självklar auktoritet kopplad till sitt kön, utan dominansen består av antalet
individer. Frågan är då om lärarnas yrkeskunskap eller utövning framställs som
könsneutral i t.ex. styrdokument? För den skolpedagogik som växte fram under
senare delen av 1900-talet kan en disassociation mellan kvinnlighet och auk-
toritet utläsas (Berge, 2004) Skolpedagogiken genomsyras av en omvårdande
diskurs och skolan tenderar därmed att bli en förlängning av hemmet där en
underförstådd kvinnlighet är förberedd. Det skulle tala för att skolans offent-
liga rum har förändrats och att det idag skulle vara en plats som inte i lika hög
grad är maskulint normerad.

Minimera eller expandera - kroppen som identitetsmarkör

I bilder samverkar tecken för kroppar och rum som representationer för våra
föreställningar och idéer. Genom att positionera kroppen i ett rum skapas möj-
ligheten att tala om vem man vill vara och vem man inte vill vara. Men bilderna
är inga direktöverföringar av en verklighet låst i ett tvådimensionellt plan. De
är representationer eller artikuleringar av föreställningar och idéer hos den
som har skapat bilden och i mötet med betraktaren skapas mening (Pollock,
2001). När Susan Bordo analyserar reklambilder lyfter hon fram hur mycket
plats kvinnokroppar tillåts att ta, som ett tecken på en disciplinerande diskurs
(Bordo, 1993). Det är slankhetens ideal som styr och enligt Bordo har den två
funktioner. En slank kropp betecknar sociala positioner knutna till klass och
kön och utgör en yttre indikation på andlighet, den egna moralens styrka eller

den emotionella status individen besitter. Den andra funktionen är att slankheten garanterar att den sociala kroppen i konsumtionskulturen hanterar begäret på ett korrekt sätt. Buktande magar och ofrivilliga valkar suggererar okontrollerade processer som begär, hunger och impulser. Rädsla för att det inre ska spränga fram som något dallrande, fläsigt eller valdigt används frekvent i t.ex. skräckfilmer (Bordo 1993:187). Idealet är den tajta kroppen, förpackad och i en fast form. Det är en kropp som skyddar mot och garanterar att de inre processerna är under kontroll. För att slankheten ska framgå visuellt, kan inte kvinnor ta för mycket plats i rummet. De kvinnliga kropparna ska framstå som slanka och helst androgyna samt inte fylla bildrummet.

Det Bordo skriver fram är i första hand en diskurs för kvinnokroppar i det offentliga rummet. Den anger en hårt disciplinerad kropp som genom minimal plats garanterar måttfullhet och självkontroll. Följande två bilder (bild 6 och 7) kan betraktas som illustrativa exempel på disciplinering och dess motsats. De presenterades under en forskarkurs i ämnet Body Politics 2004 vid Umeå universitet, under ledning av professor Kathy Davies.



bild 6. Annons för klädmärket Armani.



bild 7. Tamara de Lempicka (1925), *Grevinnan de la Salle*.

Tamara de Lempickas porträtt, till höger, ställdes i jämförelse med en klädannons av ett känt märke. Båda bilderna föreställer kvinnor i ett offentligt rum, klädda i kostym. Samtidigt är de radikalt olika. Rummet i fotografiet till vänster är minimalt varierat, både i färgskala och detaljer, medan bildrummet till höger framträder i jämförelse nästan som överbelamrat. Kvinnans kropp i annonsen svävar i det närmaste fram. Hon framställs som andlig, det är knappt hon nuddar golvet.

I annonsen råder det strama – slankt, minimalt, utan kött och blod. I Lempickas porträtt står kvinnan stadigt på golvet och fyller rummet med en påtaglig kroppsnärvaro. Hon är där, ett subjekt som riktar sin blick mot betraktaren. Både hennes återgivna hållning och klädsel utstrålar styrka och makt vilka sammantaget kan förknippas med maskulinitet. Miljön bakom förstärker det dessutom. Den kubistiskt återgivna staden, som en del av modernitetsprojektet, kan associeras med futuristernas maskin- och teknologioptimism. Och kanske just för att hon intar en icke-normativ pose kan hon befinna sig mitt framför och i idén om den nya ordningen. Målningen framför en annan könskonstruktion är annonsen. Kroppen är sensuell, levande och präglas av en slags obesvärad självklarhet. Hon tar plats i rummet och framstår genom sin maskulina hållning som omarkerat kroppslig. Men i sin könstillhörighet, som kvinna är hon markerad. Det är en komplex bild som producerar ett brott mot det förväntade.

Att använda sig av retoriska figurer i bilder bygger på att det finns ett normativt sätt att visualisera något och en retorisk figur avviker från det förväntade. Här är bildretoriken fortfarande verksam trots att det är en tidsperiod av åttio år mellan bilderna. Det skulle då understödja att annonsen motsvarar våra föreställningar och för-givet-taganden idag kring kroppar i offentliga rum. Varför skulle annars Lempickas porträtt fortfarande framstå som avvikande och befriande i dess framställningen av hertiginnans kropp?

Med stöd av Bordo's analys framstår jämförelsen mellan de två bilderna som att kvinnor inte förväntas ta mer plats än ett ytterst minimalt och helst endast andligt utrymme. Hennes kropp signalerar kontroll och självdisciplinering i det offentliga rummet. Hon har makt över begäret. Kvinnors kroppskonstitution kan därmed representera en given plats i en maktstruktur – begränsad, för att inte utmana en ordning.

Med dessa förklaringsmodeller som stöd för analys av studenternas bilder, kan följande frågor ställas: Finns det i studenternas lärobilder markerade eller

omarkerade kroppar? Är platsen eller bildrummet präglad av diskurser kring skolans offentliga rum och kan maktstrukturer visualiseras som närvarande eller frånvarande kroppar?

Bilder av lärare i olika rum

Bilder av kvinnliga lärare

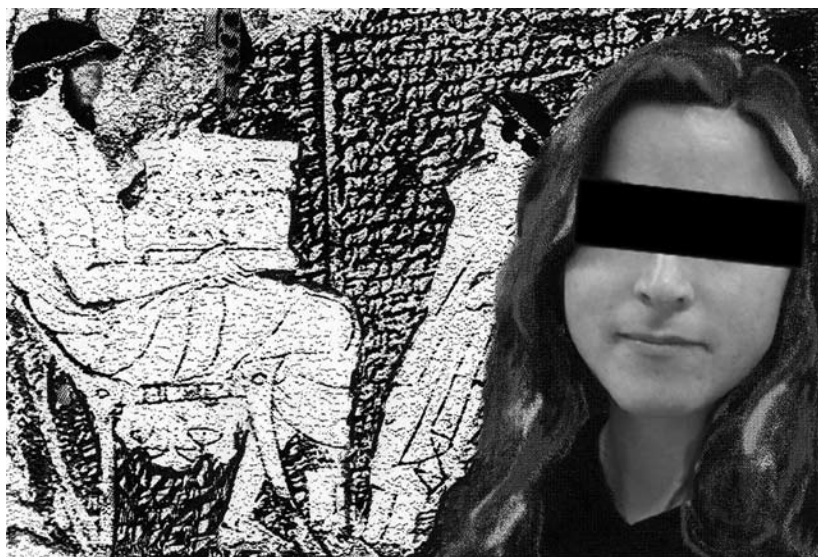


bild 1

Bild 1 är gjord av en bildlärarstudent som befinner sig mitt i sin utbildning. Längst fram till höger i bilden och vänd mot betraktaren står hon som lärare (bild 1). Hon ler vänligt samtidigt som hennes position i rummet inte nämnvärt skymmer bakgrunden. Hela kompositionen består av ett svartvitt fotografi av en kvinna, dvs. läraren vilken har infogats framför en svartvit reproduktion av en grekisk målning. Bilden är ett collage och jag tolkar den som att läraren står i ett rum framför en antik reproduktion. Storleken på bakgrundsbilden gör att situationen antingen skildrar ett undervisningstillfälle där läraren visat diabolider eller t.ex. att hon står framför en affisch på en offentlig plats. Bakgrunds-

bilden föreställer en lärare och hans elev i en antik grekisk skola. Läraren sitter på en stol med en pergamentrulle och eleven står framför honom. Det är en man som är lärare och en pojke som är elev. De olika undervisningspraktiker som här möts, den antika och dagens skola, är åtskilda men länkas samman visuellt genom att kvinnans hår har stråk av färg vilka återkommer i den grekiska lärarens ansikte. Lärarna är alltså båda färglagda men i grunden svart-vita. Hon är i kontakt med mig som betraktare vilket påminner om situationen mellan mannen och pojken i den antika bilden. Hon visar upp en bild i en förmedlande situation, som under en lektion, likaväl som läraren i den antika bilden visar upp en textrulle för sin elev. Närheten mellan bilderna gör mig som betraktare till en elev i bildens referentiella rum, det rum som vi som betraktare i fantasin kan träda in i. Båda lärarna framstår som en länk till kunskap och på det sättet kan hennes framförande förstås som att hon fullföljer en tradition. Men där och då är det hela kroppar i ett undervisningsrum medan här och nu representeras läraren av sitt ansikte.

I den här bilden (bild 3) är motivet också två rum fast av ett annat slag. De är först en ram i gråskala med en familj i nedre högra hörnet bestående av

mamma pappa barn (här anonymiserade genom svärta). Ramen är ett svagt blåtonat svartvitt fotografi av en typisk norrländsk skog med en spång som stig. Innanför ramen fortsätter skogsmotivet men nu delvis i färg. Där är en lavaström infälld och en gestalt som fångats i ett våldsamt språng. Hon befinner sig i luften och det är lite osäkert var hon kommer att landa. Bilden visualiserar



bild 3

ingen påtaglig skol-, lärande- eller undervisningssituation. I bilden är centralgestalten eller den tänkta läraren mitt i ett stort språng. Hennes kroppsliga hållning är öppen men hur språnget kommer att avslutas är osäkert. Tryggheten finns i ramens hemlika karaktär med familjen i basen. Miljön i den utmanande situationen avviker inte nämnvärt från den i ramen. Platsen i detta bildrum är en privat sfär utanför det offentliga rummet, avgränsat eller familjärt inramat. Denna students föreställningar om lärarrollen är inte explicit knutna till skolan utan hon lyfter fram en annan plats och andra aspekter som naturen, familjen och utmaningar i kroppens rörelser. I en jämförelse framstår dessa båda bilder som varandras motsatser med ett ansikte som representation för läraren i det offentliga rummet och en helkroppsbild på en mer privat plats.

Bilder av manliga lärare



bild 2

Följande två bilder är producerade av manliga bildlärarstudenter även de mitt i sin utbildning. Den första bilden kanske inte kan påstås återge en typisk skolmiljö, om man med det avser en lektionssal, snarare befinner sig personerna på en konstskola. I bilden (bild 2) finns tre gestalter i ett rum där någon av dem kan utöva läraruppgdraget.

Det är inte tydligt vem av dem, utan de deltar alla i ett samtal kring en målning. Bildens flytande lärarroll bekräftas också av en infälld text: "It's more like teaching and coaching each other than competition". Gestalterna har samma kön och liknande ålder. I själva verket är det studenten i tre olika positioner. Han har använt greppet att skildra sig själv i de olika rollerna. Men han har också behållit gestalternas vuxna framtoning, alltså inte iscensatt olikheter i en ålderstrappa. Genom det framstår också samtalet som ett samtal mellan jämlikar. Det är en grupp män som samtalar. Här finns en närhet i relationen



bild 4

mellan gestalterna och läraren befinner sig i samma bildrum som sina elever. I bilden gestaltas lärarrollen med helkroppsfigur, kropparna intar rummet och uttrycker en slags självklarhet eller enkelhet. Männen är här omarkerat kroppsliga, de är givna i rummet.

I bilden här ovan (bild 4) skiftar både platsen och kroppen i relation till bilden bredvid (bild 2). Här finns uppenbara likheter till bild 3. Gestalten befinner sig i en lantlig miljö med associationer till hemgården och familjen, en mer privat sfär. Det som markant skiljer sig gentemot bild 3 är kroppsbilden. På en mer privat plats representeras den manliga läraren av sitt ansikte men på en offentlig plats återfinner vi honom i helkroppsfigur.

Hur kan de olika valen förstås?

När studenternas bilder av olika lärarroller grupperas efter vilken plats och aktivitet motiven behandlar samt delas upp efter bildmakarnas kön framträder tydliga skillnader. I en artikulerad yrkesroll som inbegriper ett offentligt rum, representeras kvinnorna med en ansiktsbild och männen med en helkroppsfigur. När aktiviteten inte direkt kan associeras med lärarrollen och platsen är av mer privat karaktär, är förhållandet det motsatta.

I de bilder som lyfter fram en artikulerad lärarpraktik i skolans offentliga rum rymmer en omarkerad manlig kroppslighet. Kvinnors kroppslighet är frånvarande. I den betydelsen blir den institutionaliserade lärarkroppen maskulin.

Att kvinnorna begränsar sig till en ansiktsbild kan å ena sidan vara en ambition att framhäva en intellektuell hållning, baserad på dualismen kropp – tanke. Frånvaron går då att förstå som ett undvikande av alla de feminina betydelser kvinnokroppen blivit behäftad med. Kvinnors kroppar i ett offentligt rum blir enligt denna tankegång vanskliga att visualisera, associerade med sexualitet och natur vilket bildmakaren vill undvika. Att det förekommer en sexualiseringen av kvinnokroppar i media och reklam är inget nytt påstående. Det återfinns hos många forskare inom skilda områden (t.ex. Pollock 2001, Goffman 1987, Bordo 1993, Hirdman 2002). Att den förförståelsen slår igenom kan betraktas som uttryck för en allmän samhällelig bild- eller mediediskurs, även om denna bildgenre är en annan. Föreställningar kring de sexualiserade kvinnokropparna producerar då en strävan efter att undvika denna diskurs vilket resulterar i andra identitetsmarkörer. Med andra ord nedtonas eller döljs hela kroppen förutom ansiktet, för att auktoritet eller en intellektuell position ska kunna gestaltas.

Om jag stannar kvar i stereotypa konstruktioner kring kroppar skulle å andra sidan en feminin kropp kunna associeras med omvårdnad. Då skulle inte dessa kroppar vara problematiska, speciellt med hänvisning till den omvårdande diskurs som dagens pedagogik bär. Men där visar bild 2 genom närhet i bildrummet, snarare att manliga kroppar bär en omvårdande eller kamratlig hållning. Det framstår som en paradox med tanke på debatten kring pedofili och kroppskontakt mellan vuxna män och barn. I en vardaglig skolpraktik kan en feminin kropp betraktas som mindre problematisk. Frågan är om kvinnokroppar också väcker det Bordo pekar på, utmaningar kring makten. Frånvarande kroppar skulle då indikera att kvinnor inte gör anspråk på makt utan har det begäret (och andra) under kontroll.

Ytterligare en skillnad bör uppmärksammas. På en plats märkt av en mer privat karaktär representeras mannen av en ansiktsbild. I det sammanhanget koncentreras hans person till ansiktet och kroppen utesluts. Genom denna närvaro och frånvaro av kroppar framstår platsen som avgörande. I ett mer privat eller hemligt sammanhang återfinns kvinnokroppen och skulle då kunna tolkas mer självklar. Men kvinnors kroppslighet kanske förblir markerad oavsett vilken plats hon befinner sig på? Hemmet rymmer det privata och personliga

och därmed även en markerad kroppslighet. Om platsen var avgörande skulle männens kroppslighet skifta och enbart framstå som självklart omarkerad i det offentliga rummet. Frånvaro respektive närvaro rör sig här som två poler vilka inte enkelt låter sig förklaras. I min läsning framstår såväl en manliga frånvaro av kroppslighet i bild 4 som självklar, dvs. omarkerad, som en manlig närvaron av kroppar i bild 2.

Kvinnors kroppsliga frånvaro betyder kanske något speciellt just för att hon är markerat kroppslig i den allmänna diskursen. Platsen blir i en sådan förståelse enbart betydelsefull som en arena där diskursen synliggörs. Läsningen av frånvaro – närvaro respektive markerad – omarkerad kopplas på detta sätt till kön. Den omarkerade kroppsligheten bär i sin definition inte något speciellt individuellt drag, utan framstår som allmängiltig eller normerande och könet kvarstår som utgångspunkten för vilken kroppslighet som framstår som markerad eller omarkerad. Som norm blir männens kroppslighet inte bärare av någon personlighet vilket gör de ointressanta i en privat miljö och neutrala på en offentlig plats. Därmed skulle de inte heller kunna framstå som hotfulla eller utmanande i något rum. Kvinnors kroppar förblir däremot privata identitetsmarkörer, vilket talar för att de inte självklart ryms på en offentlig plats som skolan. De är markerat kroppsliga och bildmakaren avstår därmed att exponera sin kropp.

Det problematiska återstår dock i att en lärare är kropp i lärarpraktikerna. Den läsning jag har gjort lyfter fram några föreställningar i bilderna. Bilder är inte verklighet, de är inte en direkt överföring av en praktik men som bärare av dessa föreställningar kan de antas ge konsekvenser för en handlingsberedskap. Oavsett den omvårdande diskursen i dagens pedagogik och skolans mer hemlika praktik, representeras inte detta i dessa visualiserade framföranden. I bilderna avstår kvinnan från att framföra sin kroppslighet i det offentliga rummet. Hennes markerade kroppslighet kan knytas till föreställningar kring jag-för-mig-själv och rimligen då också i den-andre-för-mig. Kopplingen mellan föreställningar och praktik torde vara ytterst betydelsefull både för individen själv och hur hon eller han bemöts. Det här resonemanget öppnar upp för fler frågeställningar kring makt, en institutionaliserad lärarkropp, att självklart kunna agera kroppsligt i sin lärarpraktik med en kropp som är bärare av auktoritet.

Sammanfattning

I dessa studenters bilder kan spår av en förhandling kring kroppars legitimitet skönjas. Det som kommer till uttryck i bilderna anger att skolans offentliga rum trots en kvinnodominans, har en omarkerad manlig kroppslighet som norm och att kvinnans kroppslighet framstår som markerad och därför frånvarande. I den betydelsen blir den institutionaliserade lärarkroppen maskulin. På en plats märkt av mer privat karaktär gestaltas kvinnor däremot i en helkroppsgestalt vilket skulle kunna tala för att kvinnokroppar är problematiska som representationer för lärarrollen. Genom denna närvaro, frånvaro framstår mannens kropp som en självklart omarkerad del av det offentliga rummet, varken utmanande, personlig eller hotfull.

Efterord 2009

När jag skrev artikeln var min avhandling ännu inte färdig. Av den anledningen kom inte ett av resultaten med, nämligen att den övervägande delen av studenternas bilder i högre grad gestaltade en personlig hållning till lärarrollen. Att poängtera personligheten i stället för professionaliteten i relation till uppdraget är ett något förvånande resultat i Sverige idag. En tydlig tendens sedan flera år inom lärarutbildningen, för att inte säga dominerande, har varit att lyfta fram yrkets professionalisering. Trots det representerades den hållningen i så liten grad av lärarstudenterna i min undersökning. Tendensen återfinns även i avhandlingen *Lärardrömmar* från 2008 av Magnus Åberg. Han benämner dessa två olika inställningar som två rådande diskurser inom lärarutbildningen, en personlighetsdiskurs och en professionalitetsdiskurs.

Huruvida detta resultat hade förändrat mina slutsatser, är svårt att sia, men frågorna kring olika kroppsrepresentationer var då en viktig aspekt att dryfta. Det var det första intryck bildmaterialet gav mig när jag började med bildanalyserna, ett intryck som pockade på svar och bearbetning.

Referenser

- Bachtin Michail (2000), *Författaren och hjälten* (1979), Anthropos, Gråbo.
- Beauvoir, Simone de (2002), *Det Andra Könet* (1949) sv. övers. Norstedts förlag.
- Berge Britt-Marie, (2004) Whatever happened to the male teacher?, *History of Education Review*, vol 33, no. 2, s 15–29.

- Berger Peter L., Luckmann Thomas (1998), *Kunskapssociologi*, Wahlström & Widstrand 2:a uppl.
- Bordo Susan (1993), *Unbearable Weight*, University of California Press, Berkeley.
- Bydler Charlotte (2003), "Markerat kroppslig. Om fysiska möten med digital konst", Eriksson Yvonne, Göthlund Anette (red.) *Från modernism till samtidskonst: svenska kvinnliga konstnärer*, Signum.
- Erixon Per-Olof (2003), *Pedagogiskt arbete i romanens prisma*, Umeå universitet.
- Friberg Tora, Listerborn Carina, Andersson Birgitta & Scholten Christina, (red) (2005), *Speglingar av rum*, Symposion.
- Goffman Erving (1976/1987), *Gender Advertisements*, Harper & Row, Publishers.
- Hall Stuart (ed.) (1997), *Representation*, Sage Publications London.
- Hirdman Anja (2002), *Tilltalande bilder*, Atlas, Stockholm.
- Holtenstein Elmar (1976), *Roman Jacobson's Approach to Language*. Indiana University press, Bloomington & London.
- Johansson Ulla, "Discursive constructions of secondary school teachers on the state and the teacher's arenas: Sweden 1945–2000", paper i anslutning till forskarkursen "Den goda läraren" Örebro 2005.
- Lundgren Anna Sofia (2006), *Genus på offentlig plats*, Etnologiska skrifter nr. 36, Umeå universitet.
- Pollock Griselda (2001), "Frånvarande kvinnor: Nytt perspektiv på kvinnobilder", Arrhenius Sara (red.) *Feministiska konsteorier*, Skriftserien Kairos nr. 6.
- Skåreus Eva (2007), "Absent Bodies in Teacher Education" in *Present Challenges in Gender Research*. Andersson Åsa & Johansson Eva E., (ed.), The National School of Gender Studies, Umeå university, s. 88–108.
- Sonesson Göran (1989), *Pictorial Concepts*, Lund University Press, Lund.
- West Candace, Fenstermaker Sarah (1995), "Doing Difference", *Gender & Society*, Vol. 9 No. 1,
- Åberg Magnus (2008), *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärares subjekt*, diss. Göteborgs universitet.

Bildförteckning

- Bild 1. Studentbild från bildläroarbildningen, skapad vid Umeå universitet mellan åren 2000 – 2002. Bilden ingår i avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*.
- Bild 2. Studentbild från bildläroarbildningen, skapad vid Umeå universitet mellan åren 2000 – 2002. Bilden ingår i avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*.
- Bild 3. Studentbild från bildläroarbildningen, skapad vid Umeå universitet mellan åren 2000 – 2002. Bilden ingår i avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*.
- Bild 4. Studentbild från bildläroarbildningen, skapad vid Umeå universitet mellan åren 2000 – 2002. Bilden ingår i avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*.
- Bild 5. Leif Zetterling, parafras på *Frukost i det gröna* av Édouard Manet, *Aftonbladet* 2000.
- Bild 6. Annonsreklam för Armani.
- Bild 7. Tamara de Lempicka, 1925, *Grevinnan de la Salle*.

Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (~). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 12 handlar om bildanalys och bildtolkning. Den första artikeln fokuserar bildens reception i skolans bildämne. Den andra artikeln fokuserar några lärarstudenters bilder och olika aspekter av genus i gestaltningarna.

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN: 1103-8470



Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet