

BILLEDFREMTILLING SOM LÆRING I VIRKELIGHEDEN

Anne Maj Nielsen

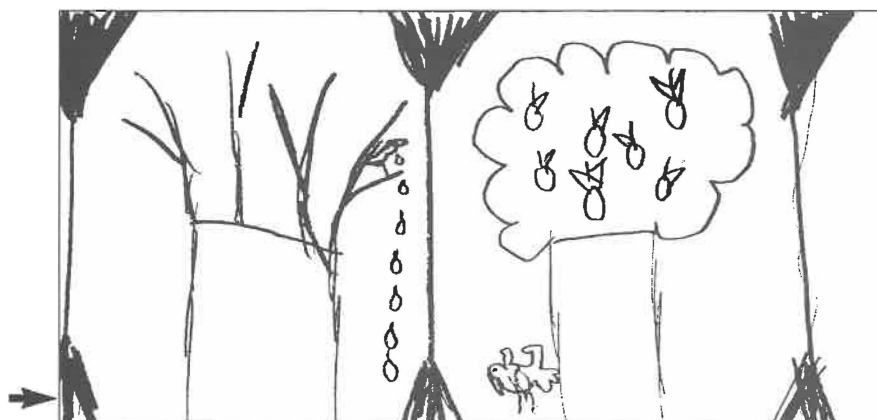
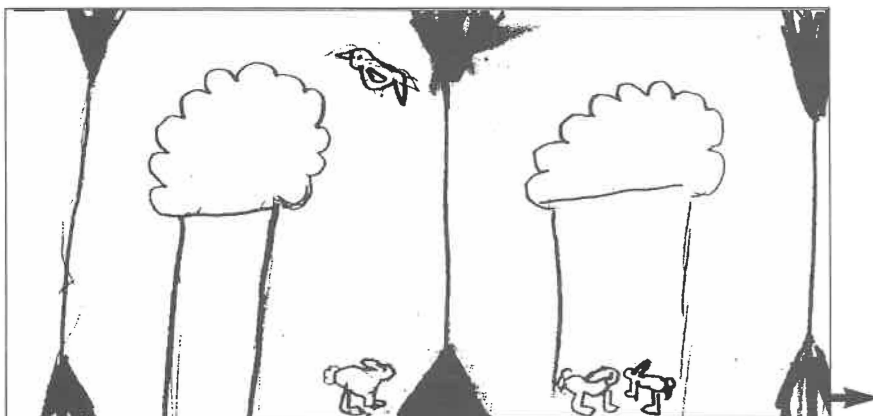
En tidligere undersøgelse af flere tusinde børnebilleder fremstillet i perioden 1900-1990 danner grundlag for denne artikel. Med udgangspunkt i det omfattende materiale er eksempler på et barns billeder og billedfremstilling valgt ud. Artiklen sigter mod at belyse det udvalgte barns billede som eksempel på, hvordan billeder kan betragtes som midler i læring, der bearbejder forhold mellem børn i udvikling og disse børns virkelighed.

Kassemaling og billedfremstilling i fritidsordningen

I skolefritidsordningen på Freinetskolen i Valby lavede Ida på 7 år en billedfortælling, en »film«. Ida havde været meget interesseret i et andet barns arbejde med at fremstille en flot robot-dragt af papkasser, der blev malet sorte og blanke. Det inspirerede Ida til at lave et fjernsyn af en papkasse, hvori hun skar hul til billedet og en sprække i hver side til at trække »film« igennem. Fjernsynet blev malet grønt og blankt – en proces, Ida var koncentreret om og nød meget. Malearbejdet foregik i en afgrænset del af fritidsordningens lokaler. Her arbejdede Ida, fulgt med nogen opmærksomhed af en veninde og en lidt ældre, stille dreng. Han klippede en papirdug á la gækkebrev som pynt til fjernsynets top da det var malet færdigt. Ida satte sig i fritidsordningens midterlokale, hvor man plejer at tegne, lave perler og sy, og tegnede filmens første del, der består af fire billeder. Så stillede hun fjernsynet op på bordet i hygge-krogen og viste filmen for en lille flok kammerater:

1. Der var engang en kanin og en fugl. De var venner. (neutral stemmeføring)
2. Så fik kaninen en kæreste. (neutral stemmeføring)
3. Så var fuglen helt alene og ked af det. (trist stemmeføring)
4. Men så døde kaninens kæreste! (glad stemmeføring)

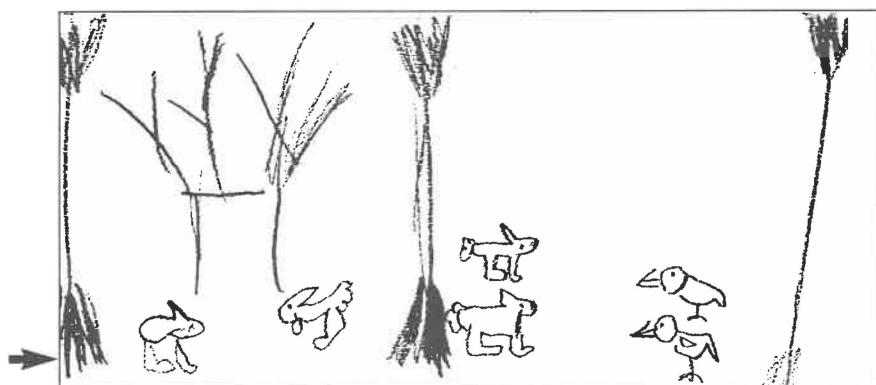
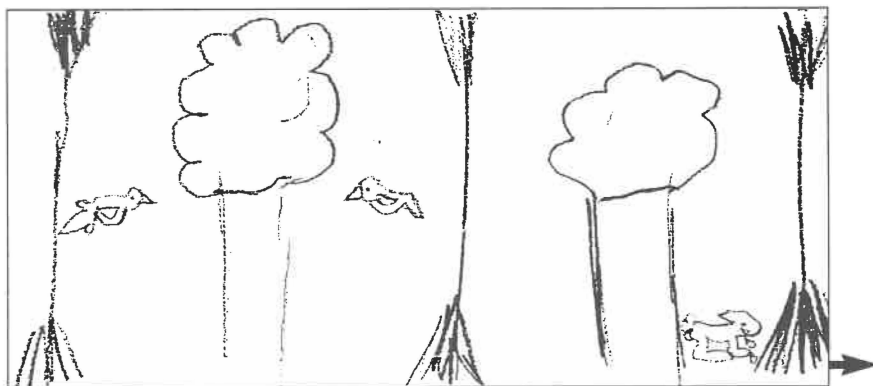
Anne Maj Nielsen er ph.d., cand. psych. og adjunkt ved Institut for Psykologi og Specialpædagogik, Speciallæreruddannelsen, Danmarks Lærerhøjskole, København.



Publikum syntes ikke om slutningen. De protesterede over at den var for sørgelig. Det grundede Ida lidt over. Så satte hun sig hen til arbejdsbordet og lavede hurtigt en fortsættelse på endnu fire billeder, der blev vist for det samme publikum:

5. Så fik fuglen en kæreste. (neutral stemmeføring)
6. Så var kaninen meget ked af det. (trist stemmeføring)
7. Så fik kaninen en ny kæreste. (neutral stemmeføring)
8. Så var de alle fire venner. (neutral stemmeføring)

Nu kunne filmen bedre accepteres af Idas publikum.



Jeg skal i det følgende søge at gøre rede for, hvordan billedets medierende funktion kan begribes som middel i en læreproces, der bearbejder forhold mellem et barn i udvikling og barnets virkelighed.

Symbollag

I afhandlingen *Køn og symbollag i børns billeder* arbejdede jeg mig frem til, at det var frugtbart at skelne mellem 3 forskellige symbollag i analyse af børnebilleder. Den skelnen muliggør indkredsning af forskellige former for temaer og inspirationskilder, der på afgørende måde kan præge børns billedarbejde.

Udgangspunktet var en skelnen mellem fælles kulturelle betydninger og de særlige, personlige former for mening², som forskellige billedudtryk kunne have. Denne skelnen mellem betydning og mening var anvendelig i forlængelse af de billedanalytiske traditioner³, der blandt andet

har inspireret børnebilledforskningen⁴ i Danmark. Da mit arbejde imidlertid særligt fokuserede på betydninger af køn i børns billeder, var det nødvendigt at jeg forholdt mig til implikationer af, at mange kønsforskere og teorier om køn⁵ lagde vægt på relationer mellem mennesker og disses betydninger for den enkeltes udvikling af kønsidentitet, personlig mening og selvoplevelse, mens billedforskningen lagde vægt på kulturelle (billedsproglige) forhold og disses betydninger for den enkeltes udvikling af personlig mening udtrykt i billeder⁶. Min forskningsgenstand: køn i børns billeder – skulle kunne belyses fra begge de involverede forskningsområder.

Visse teorier om køn inddrager både betydninger af køn i kulturen, i menneskers interaktion og i den enkeltes selvoplevelse⁷. Inspireret af denne skelnen og ud fra den tanke, at forskellige genstandsfelter på den ene side kan være af en sådan karakter, at undersøgelser af dem må fokusere på forskellige dimensioner, men på den anden side også kan være af en sådan karakter, at de tilgange, der i første omgang har været oplagte til belysning af et bestemt genstandsfelt, ved nærmere eftersyn kan vise sig at være ganske frugtbare til belysning af andre genstandsfelter, søgte jeg at arbejde med tre analyseniveauer på mit billedmateriale. De tre analyseniveauer blev da et samfundsmæssigt analyseniveau (kulturens billeder, billedsprog og betydninger af køn), et relationelt analyseniveau (forskellige lokale livssammenhænge med sociale relationer og særlige betydninger af henholdsvis køn og billedsproglig art) og et individuelt analyseniveau (personlige oplevelser af og forhold til betydninger af køn og billedsprog). Formålet med at anvende de tre analyseniveauer er at karakterisere såvel forskellige som samstemmende betydninger af væsentlige temaer, som de udtrykkes og medieres i børns billeder.

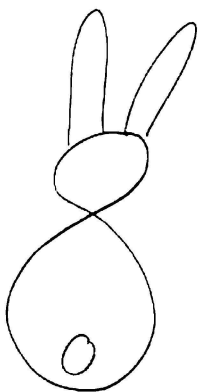
Man taler om at centralnervesystemet medierer i form af formidlende processer mellem påvirkning (stimulus) og handling (response)⁸. Dette formidlingsbegreb implicerer at centralnervesystemet har en formende funktion – påvirkningen omsættes til noget andet på en særlig måde, og denne særlige måde bestemmes af centralnervesystemets struktur og procesformer – centralnervesystemet er mediet. Det er med afsæt i dette begreb jeg taler om mediering i bredere forstand. Billedet er et medium ligesom sprog, kropsudtryk, rytme, musik og elektroniske medier som TV, video, film og computere. Ethvert medie fungerer efter særlige regler, både i form af praktisk anvendelse og i form af betydningsdannelse og kommunikation. Sådanne regler kan karakteriseres ved at se på, hvordan mediet er udviklet og anvendes i kulturen, og hvordan mennesker benytter mediet til bearbejdning og kommunikation af væsentlige temaer i deres virkelighed⁹. Et medie har således både en bearbejdende og en formende funktion – når noget medieres påvirkes dette noget blandt andet af, hvorledes netop det anvendte medie fungerer.

Med udgangspunkt i at mediet påvirker fordi det fungerer på særlige måder, og med udgangspunkt i at der kan være tale om forskellige betydningsdannende sammenhænge, som mediet fungerer i, skelner jeg mellem et kulturelt symbollag, et lokalt symbollag og et personligt symbollag i billeder. Begrebet symbollag er valgt, fordi det giver mulighed for at fastholde, at der fokuseres på betydninger (der kan være både præsentative¹⁰ og repræsentative) og for at skelne mellem nogle væsentlige sammenhænge, forskellige former for betydning kan dannes i. Det kulturelle symbollag handler om betydninger i billedet, der har deres grundlag i kulturen og findes på et samfundsmæssigt analyseniveau. Det lokale symbollag handler om betydninger, der har deres grundlag i en given lokal / social kontekst i billedskaberens liv, og de findes på et relationelt analyseniveau. Det personlige symbollag handler om betydninger, der har deres grundlag i den enkeltes forhold til det tema, der behandles i billedet og de findes på et individuelt analyseniveau. Alle symbollag er oftest til stede i det samme billede¹¹.

Symbollag i »filmen«

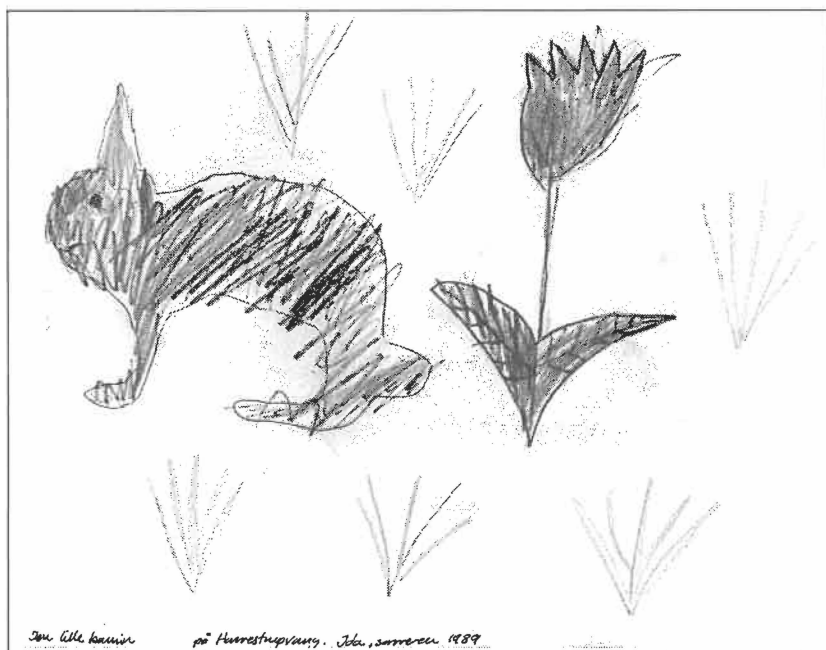
Med begreberne om symbollag bliver analysen af Idas film i grove træk således:

På det kulturelle symbollag finder vi de ting, der har at gøre med kulturelle konventioner, som Ida tilegner sig. Hun laver et fjernsyn, et væsentligt redskab i de fleste hjem i vor kultur. Hun laver en billedfortælling med klip som på film eller tegneserie, begge dele ting hun kender fra massemedierne. Hun har udviklet enkle skemaer for træ, fugl og kanin, en billedmæssig udvikling, som dels handler om at udvikle sit personlige billedsprog og dels handler om at inspireres af kulturens fremherskende billedsprog.



På det lokale symbollag findes betydninger af fugl og kanin, der udspringer af Idas konkrete inspirationer i hendes nære sociale liv. I skolen er børnene inspireret af blandt andet tegneseriefignurer – her finder vi kaninfremstillinger af »ottetalstypen«. Dem har Ida også lært sig i skolen. Senere har hun imidlertid anvendt billedsproget til at gøre rede for sin erkendelse af, at kaniner er anderledes og må fremstilles anderledes end »ottetalstypen«. Ida har prøvet at løfte sin egen kanin og oplevet, hvor lang den er, hvor lange bagben den har, og hvordan dens hale ikke er en lille blød bold, men en hård knold

den kan sidde på. Gennem virkelighedsskildring af kaninen i hjemmet – en anden lokal arena end skolen – har Ida udviklet sit personlige billedskema for kaniner. Hjemme har hun også en undulat, som på lignende måde er blevet portrætteret i forbindelse med Idas udvikling af sit billedskema for fugle. Undulatens lidt krumme ryg præger fuglene i Idas billedfortælling.



På det lokale symbolag findes også inspirationer fra Idas forhold til væsentlige andre – netop i denne periode oplever hun, at hendes forhold til veninden i klassen bliver udfordret. En tredje pige, som er et år ældre end de to veninder, bejler til Ida. Tilbuddet om venskab og fælles aktiviteter gælder kun Ida – det bliver direkte sagt i flere situationer, at Idas veninde ikke er inviteret med. Filmens tema er netop problemet ved at blive tre – at en ny-tilkommen, nemlig kæresten, udelukker den oprindelige ven fra venskabet.

På det personlige symbolag er det *følelsen* af venskabssituationen, henholdsvis triade-problematikken, der er interessant. Træet i filmen står som det følelsesmæssige barometer, det der fortæller om Idas selvoplevelse i situationen – når de er to venner sammen og når de bliver tre og en hele tiden er til overs. Ingen af filmens billeder viser tre dyr samtidig – de tre kan ikke være sammen. Men billedfortællingen som helhed viser, at det handler om tre – og som en konferencedeltager sagde: »det fø-

lelsesmæssige barometer er et træ, som lydord er det ligesom tallet tre«. Hvis vi forfølger den tanke er det også i billedfelt nr. tre at træet er sørgeligt. Ida er glad for at bruge både tal og bogstaver. Det kan godt tænkes at hendes billedmæssige bearbejdning af problematikken med den tredje piges bejlen kan få symbolsk udtryk i tredje billedfelt og lydligheden mellem træ og tre. Billede tre med trist fugl og bladløst træ er sørgeligt, mens alt bliver meget bedre, da kaninens kæreste dør og træet igen er levende og fuld af frugter. Når bejleren, nr. 3, dør bliver situationen frugtbar og god. Idas stemmeføring understreger træets karakter af emotionelt barometer.

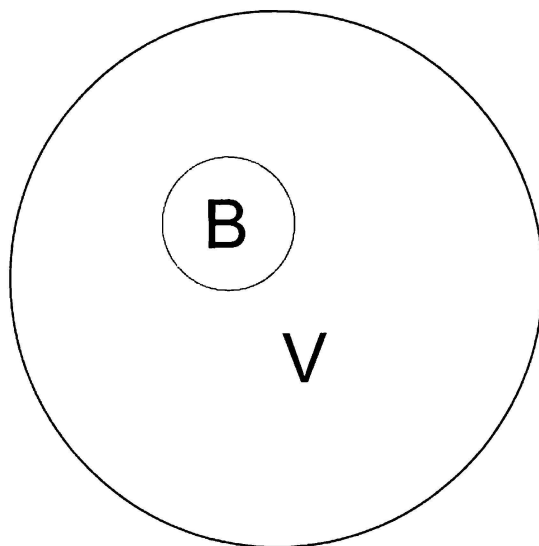
Historien ændres meget i strimmel 2, der blev lavet på foranledning af vennernes reaktion. Her glider træet i baggrunden for til sidst helt at forsvinde. Er Idas følelsesmæssige engagement dermed forsvindende? Træet tegnes som kopi af de tilsvarende sekvenser i strimmel 1, men stemmer ikke i sit udtryk overens med indholdet i dyrenes samspil. Også dyrefremstillingerne bliver mindre omhyggelige. Meget tyder på, at Ida ikke er engageret på samme måde i denne del af filmen som i første del. Er det fordi hun opgiver den fortælling, hun selv havde skabt og tydeligvis var meget engageret i, til fordel for at fremstille noget, de andre kan acceptere? Mister hun noget af sig selv i en tilpasningsproces, hvor hun overtager de andres ideer om en god slutning – eller udvikler hun sig i dette møde med de andres ideer? Det vender jeg tilbage til.

I forhold til begrebet om symbollag er det væsentlige, at der på de tre symbollag er tale om forskellige slags betydninger, der hver på deres måde er væsentlige for billedskaberen.

Billedet som bearbejdning af virkelighed

Billedfortællingen kan ses som en beskrivelse af et barns forhold til sin virkelighed, mere præcist til bestemte dyr, bestemte andre børn og bestemte medier i barnets virkelighed. Den kan også ses som en beskrivelse af barnets oplevelse af særlige relationer på et bestemt tidspunkt i barnets udvikling. Billedet eller billederne anskues her som en form for udtryk, der medierer og bearbejder betydning.

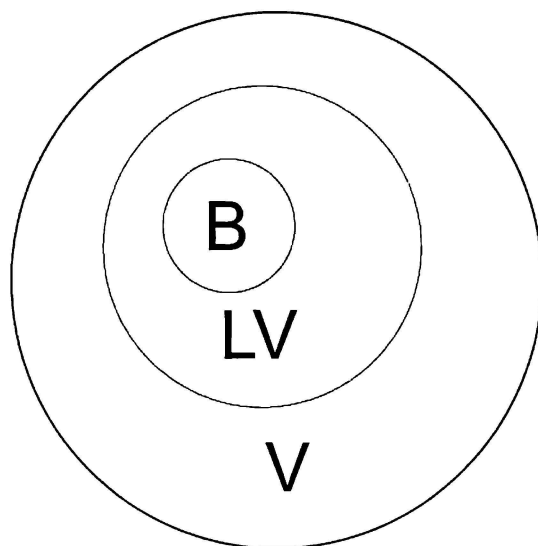
Som udgangspunkt kan barnet og barnets virkelighed anskueliggøres således – frit efter Kirsten Fink-Jensens ph.d.-forelæsning om børns lytteoplevelser, DLH 1997:



Barnet er indlejret i sin virkelighed og er samtidig selv en del af denne virkelighed. Barnets virkelighed omfatter andre mennesker, genstande, naturen etc. At barnet er indlejret i sin virkelighed betyder, at hvad der sker i denne virkelighed involverer og påvirker barnet, både barnets aktivitetsmuligheder og barnets mulige oplevelser og forståelser af andre, andet og sig selv. Barnet kan ikke sætte sig udenfor sin virkelighed, det er del af den.

Idas kaninfilmm bliver til i fritidsordningen på hendes skole. Fritidsordningen med hendes venner og skolekammerater er en del af hendes lokale virkelighed. Forholdet til dem præger Idas billedudtryk og dermed udformningen af billedfortællingen.

Idas kaninfilmm bliver imidlertid også til i en bestemt billedkultur. Idas kaninfilmm og hele hendes billedudtryk præges af den billedkultur, hun møder i sin hverdag og som indgår i hendes udvikling af et personligt billedudtryk. Det vil sige at dette barns billeder bliver til i barnets interaktion med sin lokale virkelighed og samtidig i interaktion med den kulturelle virkelighed, som den lokale virkelighed er del af. Det kan skitseres således:

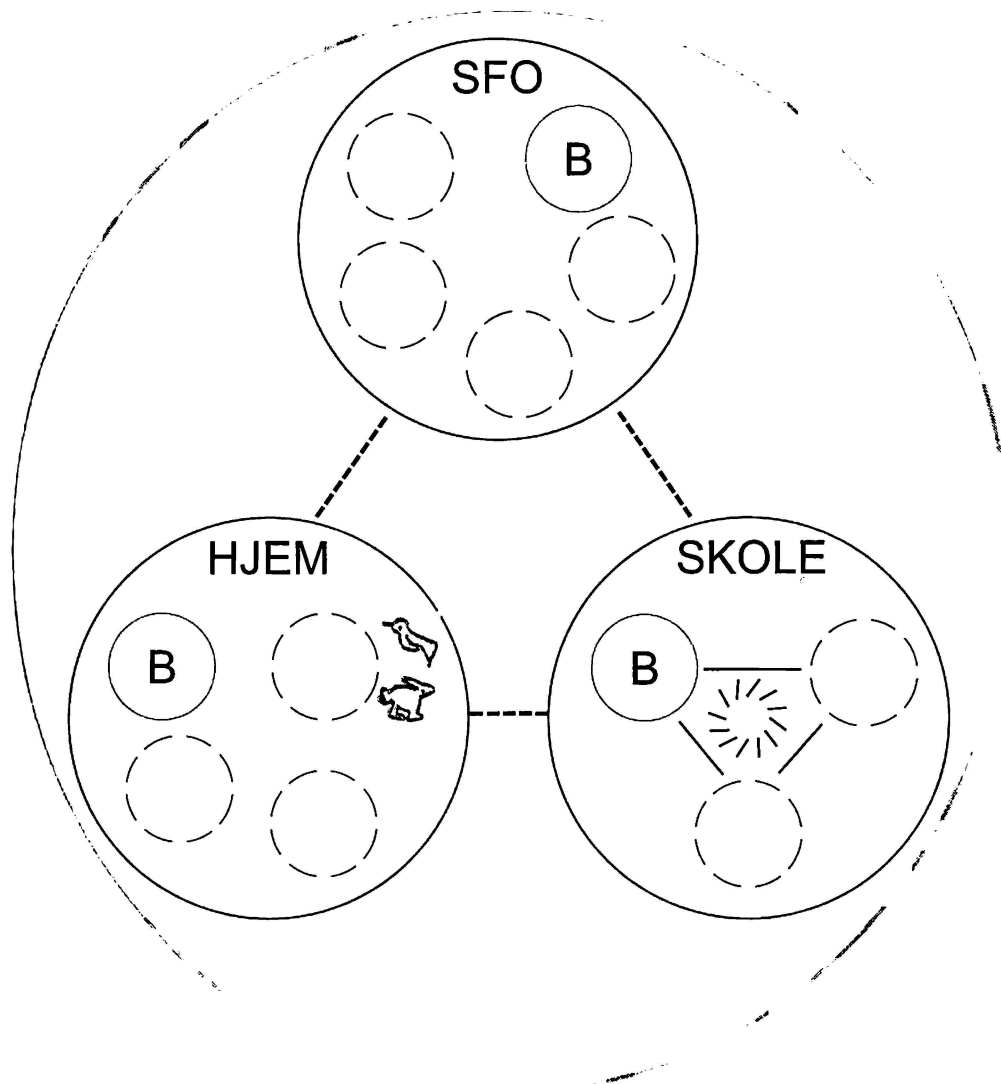


Med denne enkle model er det muligt at anskueliggøre, at barnets aktivitet finder sted indlejret i en kompleks – i et vist omfang fælles – kulturel virkelighed, samtidig med at den er indlejret i en lokal udgave af den kulturelle virkelighed eller mere præcist: i forskellige lokale sfærer eller arenaer, f.eks. hjem, skole, fritidsinstitution.

Idas billedfortælling skabes i skolefritidsordningen, men inddrager oplevelser, viden, erfaringer og færdigheder fra hendes skolehverdag (veninde-forholdet og tre-u-enigheden) og fra hendes hjem (kanin og fugl).

Disse oplevelser, vidensformer, erfaringer og færdigheder er nogle af de ressourcer, Ida bringer med ind i sin billedskabende aktivitet. Aktiviteten kan karakteriseres som improvisation i forhold til andre og andet i situationen på den måde, at barnet i form af billeder bearbejder situationen i skolefritidsordningen og samtidig bearbejder sig selv. Det sker ved at billedudtrykket fremstiller nogle af de ressourcer, erfaringer og vurderinger/følelser, som situationen aktualiserer hos barnet.

Idas fremstilling af billedfortællingen, og forandringen af den i forhold til sit publikum, kan betragtes som *situated learning*¹² og personlighedsudvikling i skolefritidsordningen som lokal arena eller virkelighed. Ida inddrager oplevelser og erfaringer fra andre lokale arenaer, erfaringer som er relevante for hende i hendes aktivitet med andre i fritidsordningen. I denne aktivitet lærer hun noget om, hvem hun er og undersøger hvad hun kan med de til rådighed værende ressourcer – både hendes egne, og de der findes i fritidsordningen.



Grundlaget for denne betragtning er begrebet om, at læring bedst defineres som det at forstå noget, og at forståelse udvikles gennem deltagelse i de aktiviteter, der foregår¹³. Aktiv deltagelse og udvikling af forståelse er identitetsskabende og personlighedsudviklende. Oplevelsen af hvad man kan og hvem man er bliver til og formes gennem deltagelse i aktivitet og udvikling af forståelse.

I arbejdet med filmen deltager Ida i aktiviteter som allerede er i gang og hun fører dem videre i sine egne retninger: robot → tv → film → billedfortællingen med kanin/fugl. Situationen er med til at aktualisere et tema, som har betydning for Ida. F.eks. er filmen improviseret ud fra kendskab til billedkulturen (billedudtrykket, komposition, film-struktur) og den er improviseret ud fra Idas personlige erfaringer, oplevelser og følelser (forhold til veninde: tryghed, forstyrrelse: utryghed, symbolsk fortælling: fra virkelighedsagttagelse af kanin og undulat til Idas billedudtryk). Hun udvikler forståelse af sin egen indflydelse i sammenhængen i og med at hendes aktivitet udfoldes og former materialer og fortælling.

Hun forstår sin fortælling som for anderledes for vennerne til at hun vil lade den forblive i dens første form. Hun forholder sig dermed til de andre som social virkelighed. Hun inddrager de andres reaktioner i en fortsættelse af filmen, så den foruroligende slutning ændres til en mere traditionel og beroligende/acceptabel slutning.

Hvad sker der i denne proces? Mister Ida sit eget perspektiv til fordel for en tilpasning til sit publikum, eller udvikler hun sig i mødet med de andres ideer?

I billedfortællingens første del tyder flere ting på, at vi præsenteres for Idas bearbejdning af et problem i hendes skolehverdag. Med Lave's begreber¹⁴ karakteriseres et problem som en bunden opgave indenfor de forudsætninger, en konflikt består i. Konflikter er dele af en social praksis, og de opleves som dilemmaer for den enkelte – i Idas tilfælde den sociale praksis, der består i venskaber og gensidig tillid/tilknytning, og oplevelsen af dilemmaet mellem at vælge at være sammen med veninden eller med den ældre skolekammerat. Oplevelsen af dette dilemma introducerer eller vækker sandsynligvis et mere grundlæggende tema – nemlig det at være fælles eller sammen kontra det at være alene eller udelukket. En mulig forstyrrelse af venindeforholdet konfronterer Ida med at hun selv bliver alene i forhold til veninden. Idas første billedfortælling bearbejder dette problem ud fra hvad vi kan kalde et egocentrisk perspektiv. Det forslag til problemløsning første filmstrimmel fremsætter er enkelt og effektivt: den forstyrrende tredje part dør og problemet opløses. Barnets ønske om at blive fri for problemet er tydeligt og første løsningsforslag tager ene og alene udgangspunkt i dette ønske.

Den anden filmstrimmel er tegnet hastigt og summarisk i forhold til den første. I strimmel 2 trækker Ida igen på kendskab til sin kultur, nemlig på kendskab til en fremherskende narrativ struktur. Den anvender hun til at fortælle en historie, som tilfredsstiller hendes publikums forventninger. Hvad skal der til for således at kunne forholde sig til sin lokale sociale virkelighed og ikke blot fremture med sin første fortælling – og risikere social »ikke-forståelse«? Det er en forudsætning for fremstillingen af filmstrimmel 2 at Ida grundlæggende ændrer perspektiv – fra at fortælle sin historie i et selvcentreret perspektiv til at påtage sig rollen som fortæller/instruktør og benytte et kulturelt »script«. Hun må i den

nye fremstilling forholde sig som *en fortæller* til *en historie* i en større sammenhæng, nemlig i forhold til et publikum, en social målgruppe. Denne fortæller skaber en ny fortælling med et nyt forslag til løsning af konflikten med tre-u-enigheden. Det kunne tyde på, at det forandrede perspektiv giver et nyt overblik – at fortællerrollen fungerer som et nyt medium at bearbejde egne oplevelser med. I den forstand giver den distancerede fortælling mulighed for at rette opmærksomheden mod tre-u-enigheden som et socialt problem, og giver dermed også mulighed for ny kreativitet i form af et andet, socialt forslag til løsning af problemet, nemlig at man kan være flere sammen, så alle har både kæreste og venner.

Fra denne synsvinkel er fremstillingen af filmens 2.del et billedmæssigt udtryk for, at publikums reaktion på filmens 1.del fører til, at Ida »ejer« et nyt problem i forhold til sit publikum. De forstår ikke hendes fortælling på samme måde som hun selv gør. Hvis hun vil forstås og forstå at være del af denne sociale virkelighed, må hun kommunikere på en måde, de andre forstår. Det gør hun ved at ændre perspektiv, blive »historiefortæller« og dermed forholde sig anderledes til temaet i filmens 2. del. Måske fører dette til at hun derefter også *oplever* tre-u-enigheden anderledes og dermed får nye handlemuligheder til sin rådighed.

D. Stern¹⁵ betragter sproget som et tveægget sværd, der på den ene side giver muligheder for nyskaben af fælles forståelse og på den anden side betyder udgrænsning af store dele af barnets selvoplevelser. Noget i livet kan deles, være grundlag for oplevelser af fællesskab. Andet kan ikke eller kun vanskeligt deles og danner grundlag for oplevelser af ensomhed, men måske også for oplevelser af at være unik? Ved at bruge billedsproget anderledes i filmstrimmel 2 skaber Ida grundlag for oplevelse af fællesskab. Den kognitive antropolog R.G. D'Andrade¹⁶ mener, at kulturelle programmer – som eksempelvis en almindelig narrativ struktur i kulturen – er noget mennesker lærer i forbindelse med at blive aktive deltagere i kulturen og det sociale liv. Dermed lærer mennesker blandt andet en række følelsesmæssige vurderinger som led i aktivitet med kulturelle udtryksformer.

I fremstillingen af såvel fjernsyn som de to filmstrimler er Idas handlinger og forståelse nyskabende i den forstand, at hele forløbet kan betragtes som processer, hvor hun improviserer med de forhåndenværende sociale, materielle og erfaringsmæssige ressourcer. Hun lærer at benytte disse ressourcer og lærer dermed om sig selv at hun kan improvisere således – hun får identitet som en person, der kan det i denne situation.

Anskuet på denne måde er filmen nogle billeder af læring, der finder sted i et barns aktivitet, oplevelser og udvikling af identitet og personlighed. Udvikling af identitet og personlighed er i den forstand et lige så virkeligt produkt af barnets aktivitet i den sociale, materielle og symbolske virkelighed, som selve filmens billeder er et virkeligt produkt.

Artiklens hovedtemaer ud fra »filmen«:

1. forhold til et eksistentielt tema: sammen-alene – symbolsk bearbejdet i filmen i form af »natur-billeder«
2. forhold til andre som grundlæggende for identitetsudvikling – symbolsk bearbejdning af ønske om at slippe for eksistentielt og identitetsforstyrrende problem
3. udvikling i interaktion med andre/andet – at indgå i distributed cognition (kunne lade sig inspirere, gribe input, bearbejde og udtrykke sig så andre kan forstå det, kunne forholde sig til andres reaktioner og bearbejde sit stof i forhold hertil)
4. læring og udvikling som en sammenhængende proces – at bearbejde stof (i kontekst i relation til selv og andre) er læring og udvikling af forhold til tema og selvoplevelse

NOTER

1. NIELSEN, A.M.: *Køn og symbollag i børns billeder*, DLH 1994, *Pigebilleder og drengestreger*, Dan sklærerforeningens forlag 1996.
2. Inspirationen til denne skelnen kommer fra A.Leontjev 1983: *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*, Progres.
3. Eksempelvis GOMBRICH, E: *Kunstens historie*, Steen Hasselbalchs Forlag, BARTHES, R: *Billedets retorik*, og PANOFSKY, E.: *Ikonografi og ikonologi*, begge i Fausing, B. og Larsen, P. 1980: *Visuel kommunikation*, Medusa.
4. Eksempelvis KÖHLER, R. OG PEDERSEN, K, 1978: *Børns billedproduktion i en billedkultur*, Ulrika, Bredsten.
5. Eksempelvis CHODOROW, N. 1978: *The Reproduction of Motherhood*, BERKELEY, NIELSEN, H.B. og RUDBERG, M. 1989: *Historien om jenter og gutter*, Universitetsforlaget, Oslo.
6. Eksempelvis PANOFSKY, se ovenfor.
7. Eksempelvis ETHELBERG, E. 1983: *Kvindelighedens modsigelse*, Antropos, Haavind, H. 1987: *Liten og stor*, Universitetsforlaget Oslo.
8. HANSEN, M., THOMSEN, P. OG VARMING, O., 1971: *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, Gyldendal, København.
9. Se f.eks. PEDERSEN, K. 1993: *Den billedsproglige handling som æstetisk læreproces*, i *Psyke & Logos* nr. 2, 1993, ANDRESEN, B.B. og SØRENSEN, B.H. 1994: *Multimedier og undervisning*, Undervisningsministeriets mediekontor, FINK-JENSEN, K. 1997: *Børns lytteoplevelser*, ph.d. forelæsning, Danmarks Lærrehøjskole.
10. Præsenterative betydninger: noget, der har betydning, er personligt meningsfuldt for billedskaberen, kan præsenteres analogt i billedet i form af f.eks. modsætninger, varme/kulde, overblik, struktur eller jordforbindelse. Samtidig kan den analoge præsentation have en repræsentativ betydning, idet den kan henvise eller referere til bestemte erfaringer, oplevelser, problemer el.lign.
11. Begrebet symbollag er nøjere præsenteret i NIELSEN, A.M. 1993: *Børn, billeder og personlighedsdannelse* i *Psyke & Logos*, nr.2 1993.
12. LAVE, J., 1996: *The practice of learning*, i Lave, J. og Chaiklin, S. (red.): *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
13. Ibid.
14. LAVE, J. 1988: Formidling eller praktisk forståelse, i *Udkast*, nr.2, 1988.
15. STERN, D. 1993: *Barnets interpersonelle univers*, Reitzel.
16. D'ANDRADE, R.G. 1981: *The Cultural Part of Cognition*, in *Cognitive Science* 5, p.179-195 1981.