

Bildval

i alfabetiseringsundervisning

- en fråga om synsätt



Qarin Franker

ROSA 9

Bildval i alfabetiseringsundervisning

– en fråga om synsätt

Qarin Franker



ROSA utkommer oregelbundet. Serien består av forskningsrapporter m.m. inom ämnet svenska som andraspråk. Det främsta syftet med serien är att ge en möjlighet att snabbt och i preliminär form avrapportera arbetet inom Institutet för svenska som andraspråk. Även andra arbeten inom ämnesområdet publiceras dock. Frågor och synpunkter är välkomna och kan riktas direkt till författarna eller till Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER:

- Anna-Britta Wallerstedt (1997) *Den receptiva ordförståelsen hos invandrarelever och deras inlärningssituation.*
- Monica Reichenberg Carlström (1998) *Koherens, röst och läsning på ett andraspråk.*
- Roger Källström (1999) *Svenska som andraspråk – lärarkompetens och lärarutbildningsbehov.*
- Suzanne Nordin-Eriksson (under medverkan av Anna Kumlin) (2000) *Inlärarautonomi speciellt ifråga om lågutbildade andraspråksinlärare.*
- Uno Källtén (2001) *Analys av Skolverkets rapporter och trycksaker under åren 1994 och 1999.*
- Ulla Sundemo och Monica Nilsson (2004) *Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan.*
- Inger Lindberg och Karin Sandwall (red) (2006) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola.*
- Inger Lindberg och Sofie Johansson Kokkinakis (red) (2007) *OrdiL - en kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.*

© Qarin Franker och Institutet för svenska som andraspråk

Institutet för svenska som andraspråk
Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Box 200
405 30 GÖTEBORG

OMSLAGSFOTON: Frida Franker

Reprocentralen
Humanisten
Göteborgs universitet

Innehåll

| | |
|---|----|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Svenskundervisning för invandrare, alfabetisering och bilder | 1 |
| 1.2. Syfte och frågeställningar | 1 |
| 1.3. Utgångspunkter i kommunikation och bild | 2 |
| 1.4. Uppsatsens disposition | 8 |
| 1.4.1. Gemensam empiri med tre skilda analyser | 10 |
| 2. Bildforskning | 15 |
| 2.1 Bildtolkning, koder och konventioner | 15 |
| 2.1.1. Bildtolkningens två nivåer | 16 |
| 2.1.2. Bildtolkningens koder och konventioner | 17 |
| 2.2. Tre perspektiv på bild | 20 |
| 2.2.1. Ett tekniskt perspektiv – yttre form | 20 |
| 2.2.2. Ett funktionellt perspektiv – bildens syfte | 23 |
| 2.2.3. Ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv – mål för bildarbetet | 24 |
| 2.3. Bilder i läromedel och undervisning | 25 |
| 2.3.1. Visuell pedagogik – ett historiskt exempel | 25 |
| 2.3.2. Bilder i läromedel | 27 |
| 2.3.3. Bilder i andraspråksundervisning | 31 |
| 2.3.4. Bilder i alfabetiseringsundervisning | 33 |
| 2.5. Sammanfattning | 39 |

| | |
|---|----|
| 3. Metod och material | 41 |
| 3.1. Kvalitativa och kvantitativa drag | 41 |
| 3.2. Val av informanter - de deltagande lärarna | 42 |
| 3.2.1. Äldre med lång erfarenhet | 43 |
| 3.2.2. Lärargruppens representativitet | 43 |
| 3.3. Undersökningssituationen | 44 |
| 3.4. Enkätens utformning och innehåll | 45 |
| 3.5. Bearbetning och analys | 47 |
| 4. En deskriptiv analys av lärarnas bildval | 49 |
| 4.1. Bearbetning och kategorisering av bildmaterialet | 49 |
| 4.1.1. Bearbetningen av enkätfråga 4 | 50 |
| 4.2. Bildmaterial som används | 51 |
| 4.2.1. Autentiskt material | 53 |
| 4.2.2. Förproducerat undervisningsmaterial - läroböcker .. | 55 |
| 4.2.3. Förproducerat material - Bildkort | 57 |
| 4.2.4. Egenproducerat och privat material | 57 |
| 4.2.5. Eget bildskapande | 58 |
| 4.3. Sammanfattning av bildanvändningen | 58 |
| 4.4. Diskussion om bildanvändningen | 61 |
| 4.4.1. Den omfattande bildanvändningen skiljer sig | 61 |
| 4.4.2. Autentiskt eller förproducerat | 61 |
| 4.4.3. Strävan efter att anpassa bildmaterialet | 62 |
| 4.4.4. Sällsynt men önskvärt med eget bildskapande | 63 |
| 4.4.5. Aktiv bildtolkning en bristvara | 63 |
| 4.4.6. Lärarna styr valen | 64 |
| 4.4.7. Sammanfattning | 64 |
| 5. En didaktisk etnokognitiv analys av lärarnas bildval | 67 |
| 5.1. Teoretiska utgångspunkter. | 67 |
| 5.1.1. Lärares praxis-teori | 68 |
| 5.1.2. Föreställningar, antaganden och kunskaper | 70 |
| 5.1.3. Klassrumsdiskursen - en speciell kultur | 70 |
| 5.1.4. Pedagogiska fokus styr lärarnas val | 72 |
| 5.2. Analysmodell | 74 |
| 5.2.1. Bildrelaterade faktorer | 75 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2. Inlärrrelaterade faktorer | 75 |
| 5.2.3. Lärar- och undervisningsrelaterade faktorer | 76 |
| 5.3. Bearbetning av data. | 76 |
| 5.4. Analys och resultat | 80 |
| 5.4.1. Lärarnas bildval - den yttre formens betydelse | 80 |
| 5.4.2. Lärarnas bildval – innehållets betydelse | 88 |
| 5.5. Diskussion | 93 |
| 5.5.1. Är den fotografiska bilden alltid att föredra? | 93 |
| 5.5.2. Är enstaka föremål lättare? | 95 |
| 5.5.3. Är kända motiv lättare? | 95 |
| 5.5.4. Är entydighet att föredra framför mångtydighet? ... | 96 |
| 6. En kritisk analys av lärarnas bildval | 99 |
| 6.1. Diskursanalys, litteracitet och andraspråksforskning | 99 |
| 6.2. En kritisk analys av lärarnas utsagor | 102 |
| 6.2.1. Infantilisering | 102 |
| 6.2.2. Förfrämjande – andrafiering | 104 |
| 6.2.3. Identitetskonstruktioner och bristtänkande | 106 |
| 6.2.4. Litteracitet och bildtolkning | 106 |
| 7. Diskussion och slutsatser | 109 |
| 7.1. Metodologiska reflektioner | 109 |
| 7.1.1. Mina utgångspunkter | 109 |
| 7.1.2. Studiens avgränsning | 110 |
| 7.1.3. Reliabilitet | 111 |
| 7.1.4. Validitet | 113 |
| 7.2. Slutsatser | 113 |
| 7.2.1. Studiens resultat i relation till tidigare forskning ... | 114 |
| 7.2.2. Studiens pedagogiska och didaktiska konsekvenser | 115 |
| 7.3. Förslag på forskning om bildanvändning och vuxnas litteracitet | 117 |
| 7.3.1. Andraspråksperspektiv | 117 |
| 7.3.2. Emiska och etnografiska perspektiv | 118 |
| 7.3.3. Didaktiska perspektiv | 118 |
| 7.3.4. Kognitiva perspektiv | 119 |
| 7.3.5. Socialsemiotiska perspektiv | 119 |
| 7.4. Avslutning | 120 |

Tabell- och figurförteckning

Tabeller

| | | |
|------------|--|----|
| TABELL 1. | <i>Bildtolkningens två nivåer i relation till betraktarens aktivitet och bildens egenskaper.</i> | 15 |
| TABELL 2. | <i>Elevernas och lärarnas preferenser för vissa bildtyper i % (Lindell, 1990).</i> | 26 |
| TABELL 3. | <i>Kvantitativa respektive kvalitativa drag i studien som helhet.</i> | 40 |
| TABELL 4. | <i>Lärarnas undervisningserfarenhet och erfarenhet av alfabetiseringsundervisning uttryckt i antal år. ...</i> | 41 |
| TABELL 5. | <i>Exempel på en lärares val av bildmaterial fördelat på de sex olika kriterierna.</i> | 49 |
| TABELL 6. | <i>Antal lärare som använder sig av olika material som innehåller bilder.</i> | 50 |
| TABELL 7. | <i>Omfattning av bildanvändandet (i procent) relaterat till olika typer av bildmaterial.</i> | 57 |
| TABELL 8. | <i>Yttre form (foto/tecknat respektive färg/svart/vitt) i relation till materialtyp.</i> | 58 |
| TABELL 9. | <i>Andel av lärarna som använder en, två eller tre olika typer av material i sin undervisning.</i> | 58 |
| TABELL 10. | <i>Två lärares val av vad de uppger är en lätt respektive svår yttre form för deltagarna att förstå och deras motiveringar av gjorda val. (svår form i kursiv stil)</i> | 75 |

| | | |
|---------------|--|----|
| TABELL 11. | <i>Bildinnehåll och motivering utan koppling till specifik informant.</i> | 76 |
| TABELL 12. | <i>Kategoriseringar av lätt innehåll och motiveringar i enlighet med faktorerna i analysmodellen.</i> | 77 |
| TABELL 13. | <i>Lärarna fördelade på vilken yttre form på bildmaterial de föredrar</i> | 78 |
| TABELL 14 a) | <i>Val av lättast yttre form motiveras med följande inlärrerrelaterade faktorer. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)</i> | 79 |
| TABELL 14 b). | <i>Val av svårast yttre form motiveras med följande inlärrerrelaterade faktorer. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)</i> | 81 |
| TABELL 14 c). | <i>Lärarnas inlärrerrelaterade motiveringar i relation till bildens yttre form. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)</i> | 83 |
| TABELL 15 a). | <i>Lärarnas inlärrerrelaterade motiveringar i relation till lätt bildinnehåll. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering).</i> | 87 |
| TABELL 15 b). | <i>Lärarnas inlärrerrelaterade faktorer i relation till svårt bildinnehåll. (X = tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)</i> | 88 |

Figurer

| | | |
|----------|---|----|
| FIGUR 1. | <i>En dansk språk- och alfabetiseringslektion där ordet 'flyve' (flyga) förklaras (okänd källa, serien signerad "Bodil 79").</i> | 4 |
| FIGUR 2. | <i>Heteslag. En tecknad bildserie. (Alver & Lahaug, 1999:51).</i> | 5 |
| FIGUR 3. | <i>Modell över uppsatsens struktur och innehåll.</i> | 8 |
| FIGUR 4. | <i>Två dörrar med symboler (för herr- och damtoalett) och en man i fotsid klädnad.</i> | 16 |
| FIGUR 5. | <i>Den sexårige Karl XII använder bilder för att lära sig latinska glosor (Ander, 2003:62).</i> | 24 |

| | | |
|-----------|--|----|
| FIGUR 6. | <i>Bild ur Freires alfabetiseringsmaterial. Människan med redskap för att förändra världen (hackan och boken).</i> | 32 |
| FIGUR 7. | <i>Bild på "hund" och "krita" ur Välkommen till Sverige (1972:X och bilden "Eva städar" ur Läseboken 1–7 (i Aronsson, 1983:18).</i> | 34 |
| FIGUR 8. | <i>Exempel på i undervisningen vanligt förekommande bilder i vardagsmaterial: möbelkatalog, dagstidning och lättläst nyhetstidning.</i> | 51 |
| FIGUR 9. | <i>Exempel på bilder ur några läromedel som nämns av lärarna: Ny start (sid. 29) + 46 (sid. 70) och Lexin Bildteman (sid. 23).</i> | 54 |
| FIGUR 10. | <i>Exempel på vanligt förekommande förproducerat bildmaterial: Color Cards, Språklåda-bildkistan och Palinsystemet (SICA).</i> | 55 |
| FIGUR 11. | <i>Praxis-triangeln.</i> | 67 |
| FIGUR 12. | <i>Modell över faktorer som lärare tar hänsyn till vid sina bildval.</i> | 72 |
| FIGUR 13. | <i>Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992:73)</i> | 98 |

Förord

Arbetet med denna rapport har utförts inom forskningsprojektet ”Lågutbildade invandrades och analfabeters möte med text och bild - språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati.” Projektet finansierades av Myndigheten för skolutveckling och jag är tacksam för att på detta sätt ha fått chansen att under ett par år helhjärtat ägna mig åt det som ligger mig varmast om hjärtat, att utforska alfabetiseringsområdet. Institutet för svenska som andraspråk (ISA) och Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet har generöst gett mig tid för att slutföra mitt arbete med denna rapport som ingår i min licentiatexamen.

Allra först vill jag naturligtvis tacka de lärare som så självklart ställde upp och besvarade den enkät som ligger till grund för rapportens olika analyser. Arbetet med rapporten har dragit ut på tiden genom att jag parallellt har arbetat med andra studier, utbildningar och uppdrag, men det känns skönt att den nu äntligen är färdig.

Under den tid, då tvivlen på den egna förmågan varit starka är jag tacksam för att ha haft min handledare Inger Lindberg som ”coach”. Inger, du har alltid fått mig att komma igen och erbjudit ditt stöd i arbetet, kommit med nya idéer och förslag och gjort de ”gordiska huggen” när texten blivit för yvig.

I arbetet med texten har jag förutom av Inger stötts av en rad personer. Speciellt vill jag nämna min syster Ingrid Brandqvist som vid ett flertal tillfällen läst och kritiserat de texter jag har skickat till henne.

Med dina skarpa ögon och ditt logopedperspektiv har du fått mig att se brister och förtjänster i mina egna resonemang och formuleringar. Min allra bästa och trogna arbetskamrat Margareta Holmegaard måste få ett alldeles speciellt tack för de bilburna diskussioner vi haft under många år. Våra stärkande och utvecklande samtal om såväl forskningsinriktade som didaktiska frågor och din läsning av manus har gett viktiga bidrag till slutproduktens form. Tack också Marie Carlson för att du har haft synpunkter som speciellt lett till förbättringar av min diskursanalytiska bearbetning och Anders- Börje Andersson för din läsning av manus.

Naturligtvis ska alla kollegor på Volrat Tham känna sig ihågkomna som de fantastiska, intresserade och inspirerande personer ni verkligen är. Det är inte alla förunnat att ha sådana arbetskamrater. Tack också för gott samarbete, Janne Saaristo. Utan din effektivitet och professionella syn på vårt gemensamma slutredigeringsarbete, hade inte rapporten till närmelsevis sett så bra ut!

Tapperhetsmedalj delas även ut till mina barn Frida och Anton som under åren fått stå ut med en mor som ”bara måste skriva en stund till, men snart är klar...”

Sist men inte minst har du Janerik en viktig del i att detta arbete kom i mål till slut. Oförtröttligt positiv och konstruktiv, det är du verkligen. Tack för det och alla upplyftande ord, må de aldrig ta slut!

1. Inledning

1.1. Bilder, litteracitet och alfabetiseringsundervisning

Att vara litterat innebär att behärska de skriftspråkliga färdigheter som krävs för att man ska kunna delta i de sociala sammanhang och i de aktiviteter man behöver och önskar. Enligt den kanske vanligast förekommande definitionen¹ betyder det att man har tillräcklig läs- och skrivförmåga för att fungera i samhället.

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO, 2005:30).

I våra olika vuxenroller interagerar vi ständigt med många olika texttyper i skilda domäner/sammanhang. Vi behöver kunna lösa problem som konsumenter, patienter, arbetstagare, bidragstagare eller egna företagare, men också som föräldrar, föreningsmedlemmar, studerande och medborgare.

¹ Fortfarande finns det ingen gemensam internationell definition av "literacy" och därför blir de mätningar som görs relativt oprecisa. En utförlig diskussion om literacy-begreppet finns i Lars Holms avhandling (2006).

Inbäddad i eller tätt sammanlänkad med denna skriftspråkliga interaktion finns alla de bilder som vi dagligen möter i form av t.ex. information, reklam och propaganda. Det är ett bildspråk som vi också måste förhålla oss till och lära oss att se, tolka och tala om. I dagens högteknologiska samhälle finns mer eller mindre outtalade krav på att ständigt kunna hantera olika visuella media, mobiler och datorer med olika slags bildsymbolik. Den visuella kommunikationen har i stora stycken övertagit den roll som den verbala/muntliga respektive textuella/skriftliga kommunikationen tidigare hade ensamrätt till. Vi lever enligt konsthistorikern Elkins (2003: 129f.) i ”the most visually literate period” vilket har medfört att det också blivit alltmer nödvändigt att utveckla ett slags visuell litteracitet för att aktivt kunna delta i samhällsutvecklingen.

UNESCO påpekar i sin senaste årsrapport om litteraciteten i världen att ”the teaching and learning of visual literacy tends to be [...] neglected.”² Forskning visar att människor verkar lära sig att läsa bilder på samma sätt som de lär sig att läsa en textsida i en bok.³ I den formella utbildningen (även den för vuxna) läggs det trots detta sällan någon större vikt vid denna aspekt eftersom man tänker sig att utvecklingen av visuell litteracitet sker informellt och automatiskt när man exponeras för bilder i vardagen. Vad man då inte tar hänsyn till är att umgänget med bilder varierar och är kulturellt betingat. Tolkningen av dem kräver kunskap om de koder och konventioner som gäller i de olika kontexterna vari de förekommer. I vissa samhällen är också bilder mycket sparsamt förekommande.

Om alla människor ska ha möjlighet att avläsa visuella meddelanden på ett korrekt (avsett) sätt såväl som att kritiskt granska dem, blir det en av alfabetiseringsundervisningens huvuduppgifter att se till att varje person får utveckla en litteracitet som kan fungera i dagens multimodala samhälle. Det är ett arbete som kräver en hög medvetenhet om bilder och bildtolkning från såväl lärares som utbildningsanordnares sida.

I den vuxenutbildning som erbjuds av samhället ingår Svensk-undervisning för invandrare (sfi). Sfi hör till det offentliga skolväsendet

² EFA Global Monitoring Report. 2006. *Literacy for all*. UNESCO (2005: 221ff).

³ Se vidare Bradley, Fuglesang och Archer & Cottingham.

för vuxna i Sverige och regleras i skollag, förordning och kursplan.⁴ Utbildningen syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket men även till att ge vuxna invandrare som inte kan läsa eller skriva möjlighet att förvärva sådana kunskaper. Läs- och skrivinlärningen får även ske på elevens modersmål eller annat språk.

Vuxnas vardagsliv inbegriper, som vi tidigare berört, vanligen möten med många typer av texter i olika domäner och därför bör undervisningen ge personer utan (eller med en mycket kort) tidigare utbildning möjlighet att utveckla en läs- och skrivförmåga som direkt underlättar för kommunikation. Det handlar om praktiskt användbara färdigheter och styrdokumentet uttrycker också att sfi ska ge individen ”möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardags-, samhälls-, och arbetsliv. Sfi ska även förbereda för vidare studier.” (Regeringskansliet, 2007).

Tiden det tar att skaffa sig funktionella läs- och skrivfärdigheter är ofta underskattad. Även om man som vuxen har kognitiva fördelar jämfört med barn, behöver man lägga ner många timmars aktivt arbete för att nå sina mål.⁵ I kursplanen för sfi (Skolverket, 2007) betonar man också tidsaspekten och skriver ”Att bli litterat i grundläggande bemärkelse kan ta lång tid /.../ Det är alltså en process som kan pågå under hela sfi-tiden, för att färdigheterna skall hinna automatiseras.” Det handlar förenklat om att uppnå en sådan läsfärdighet att man kan lägga hela sin energi på att förstå innehållet i det lästa utan att hindras av avkodningsbekymmer. Det är denna inledande läs- och skrivundervisning som brukar benämnas alfabetisering och den innehåller förutom dessa mer begränsade tekniska aspekter på läsande och skrivande även funktionella, kulturella och analytiska/kritiska aspekter på dessa aktiviteter.

Efter att ha arbetat med alfabetisering i Sverige under många år har jag övertygats om att den visuella kommunikationen (via bilder) precis som den skriftliga (via texter) på ett mer övergripande plan handlar om hur sociala, kulturella och politiska (makt)förhållanden uttrycks och

⁴ SFS 1985:1100, SKOLFS 2006:28 och SKOLFS 2007:6.

⁵ UNESCO har uppskattat att en vuxen analfabet behöver minst fyra års heltidsstudier för att utveckla funktionella läs- och skrivfärdigheter (UNESCO 2005).

uppfattas. I undervisningen utgör deltagarnas erfarenheter av vardagliga möten med text och bild i såväl den privata som den offentliga kommunikationen viktiga utgångspunkter för pedagogiska och didaktiska ställningstaganden i utbildningen. Den alltmer frekventa användningen av bildsymbolik och visuellt styrd skriftspråklighet borde därför ge avtryck i t.ex. lärarnas val av bildmaterial. Men gör den det? Det är en av frågorna som ligger till grund för den studie som redovisas i denna rapport. En annan är vilka föreställningar lärare har om alfabetiseringsdeltagares möjligheter att förstå olika typer av bilder. Kan det vara så att undervisningen påverkas av lärarnas föreställningar om deltagarnas förmåga att uppfatta och förstå olika typer av bilder? Dessa frågor är naturligtvis intressanta såväl ur ett andraspråkligt och semiotiskt perspektiv som ur ett didaktiskt, vuxenpedagogiskt perspektiv.

1.2. Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie belyser ett utsnitt av den undervisning som allmänt kallas alfabetisering (se 1.1.).

Syftet är att ta reda på vilket bildmaterial som används i alfabetiseringsundervisningen, att analysera några lärares val av bilder och att synliggöra de föreställningar som ligger till grund för deras val av bilder. Undersökningsgruppen består av drygt femtio alfabetiseringslärare som tillfrågas om sin bildanvändning och sina bildval.

Följande frågeställningar bildar utgångspunkt för studien:

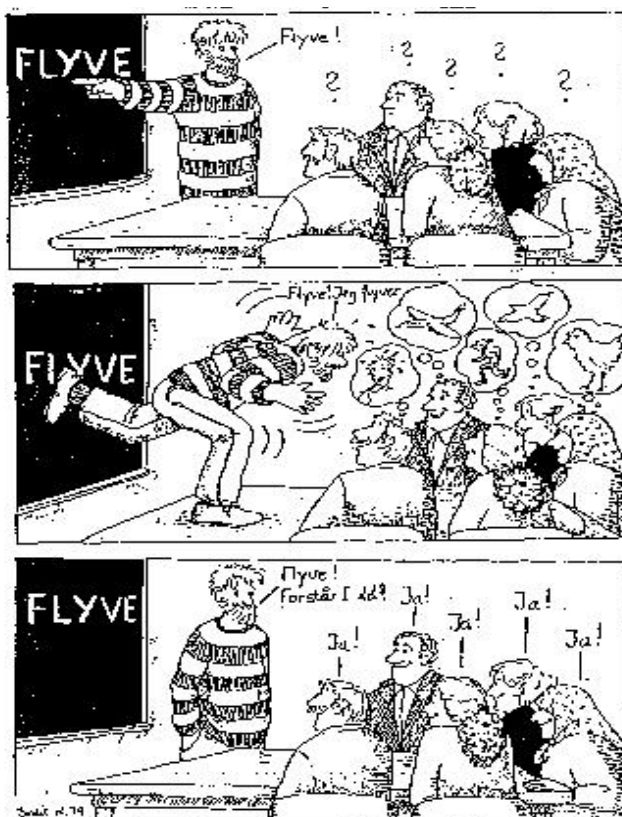
1. I vilken omfattning förekommer bilder i alfabetiseringsundervisningen och vilka olika typer av bilder och bildmaterial är det frågan om?
- 2.a Vilka bildegenskaper anser lärarna har betydelse för bildernas relevans i alfabetiseringsundervisningen?
- 2.b Vilka övriga faktorer relaterade till inlärarna och till undervisningssituationen hänvisar lärarna till vid bildvalen?

3. Hur speglar lärarnas val av bilder deras syn på materialet och deltagarna?

1.3. Utgångspunkter i kommunikation och bild

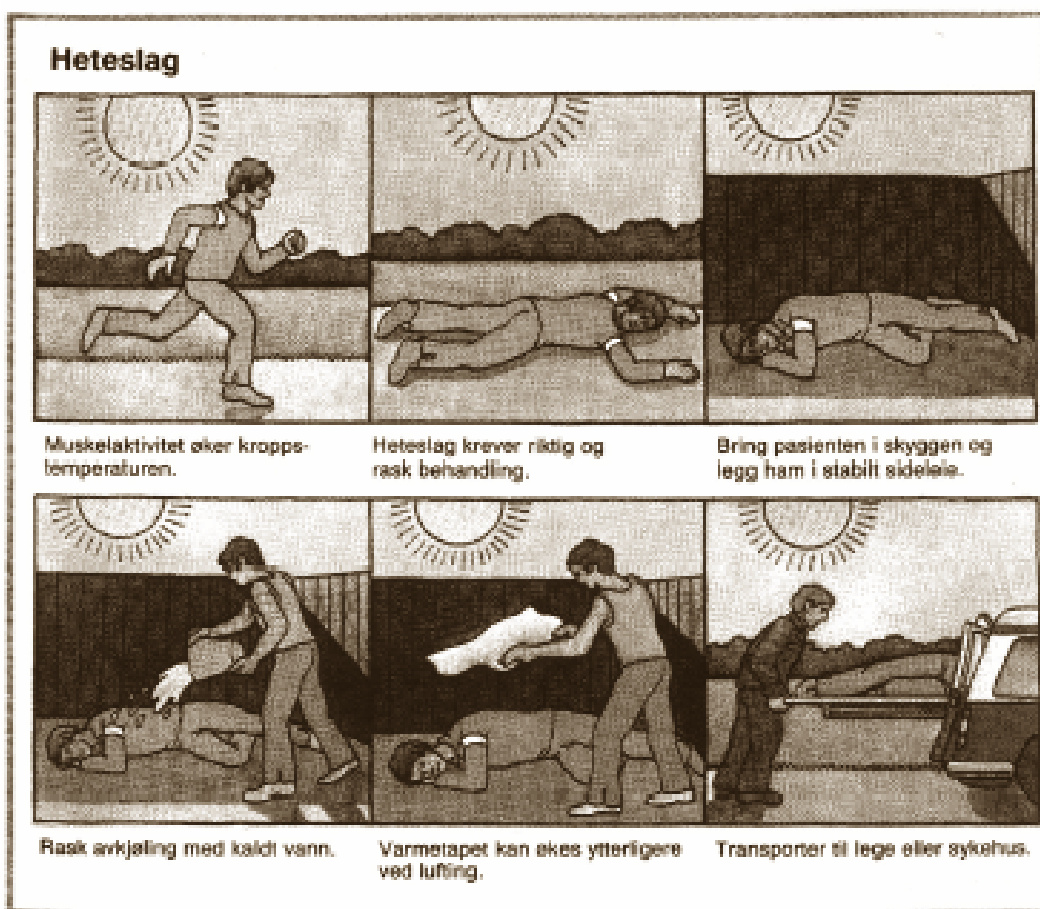
När varken det verbala språket eller kroppsspråket räcker till för kommunikationen kan bilder vara ett alternativ. Användandet av bilder i alfabetiseringsundervisningen blir av den anledningen mycket omfattande. Jag har valt att visa två olika undervisningssituationer där svårigheterna för lärare och elever att kommunicera blir uppenbara och där behovet av bra och tydliga medierande verktyg tydliggörs.

Den första illustrationen utgörs av en dansk bildserie som belyser en inte alltför ovanlig klassrumssituation där kommunikationsproblem mellan lärare och kursdeltagare, i alla fall för oss som läser den, blir uppenbara. Bildserien avslöjar en del av de kommunikativa svårigheter lärare och kursdeltagare ställs inför när de försöker förstå varandra. Trots att båda parter på ytan är nöjda kan vi fråga oss vad som egentligen händer i detta danska klassrum. Vad är det deltagarna förstår när de svarar ”ja” på lärarens fråga och varför uppfattar de ordet *flyve* (flyga) så olika? Och varför nöjer sig läraren med den respons han får?



FIGUR 1. *En dansk språk- och alfabetiseringslektion där ordet 'flyve' (flyga) förklaras (okänd källa, serien signerad "Bodil 79").*

För att få en uppfattning om vad som kan inträffa när den avsedda tolkningen av en bild uteblir och vilka tänkbara alternativa tolkningar som kan förekomma tittar vi på ytterligare en bildserie. Den användes under en alfabetiseringslektion i Norge (Alver & Lahaug, 1999) och består av sex bilder som återger ett konkret händelseförlopp.



FIGUR 2. *Heteslag. En teknad bildserie. (Alver & Lahaug, 1999:51).*⁶

Så här refererar lärarna några av de kommentarer som kursdeltagare gjorde när de tittade på bildserien och ombads förklara vad som hände på bilderna och ange vilket syfte bilderna hade. (De kunde varken läsa rubriken eller bildtexterna.)

”Da deltakerne snakket om disse tegningene, kom det frem at noen mentet att det blev kastet melk ut av bøtta (hinken, min översättning) på det fjerde bildet, at mannen under det vita kledet på det femte bild var skutt (skjuten, min översättning), eller at han sov under en dyne, og at T-banen kom på det siste bildet, *mens ingen kommenterte sola* (min kursivering) som skinte frå en skyfri himmel på alle bildene, noe som var vesentlig for å forstå hendelseforløpet” (Alver & Lahaug, 1999:52).

⁶ Bilden ur Åbyholm m.fl. 1981:64. Ett material om första hjälpen vid solsting.

Bilder underlättar alltså inte nödvändigtvis förståelsen av nya ord och begrepp. Det krävs, som detta exempel tydligt visar, att mottagaren är medveten om vilka koder och konventioner som underförstått ligger till grund för bildframställningen. Det var t.ex. inte någon av deltagarna som kommenterade *solen* trots att den syntes på alla bilderna och i högsta grad var avgörande för hur händelseförloppet skulle tolkas.

Med hjälp av Barthes⁷ (1998) bildsemiotiska termer skulle vi kunna dra slutsatsen att deltagarna genom att de inte kunde tolka de tecken som bilderna var uppbyggda av inte kunde göra en denotativ tolkning. Eftersom grundförståelsen av bilden saknas kunde de heller inte komma åt bildernas innebörd, deras konnotativa budskap.⁸ Enligt denna bildtolkningsteori identifierar man först alla bildens betydelsebärande delar, analyserar dem sedan var för sig och i relation till varandra och slutligen tolkar man deras innebörd i relation till det sammanhang som bilden visas i. De konnotationer man får består av värderingar och associationer som ofta är knutna till både personliga erfarenheter och bestämda kulturella konventioner. För att kommunikation ska fungera krävs alltså ”att man har en gemensam kod och ett gemensamt teckensystem. Det gäller för såväl text som bild.” (Eriksson och Göthlund, 2004:20).

All undervisning förutsätter kommunikation och upprätthålls genom att kommunikationen mellan parterna fungerar (Holqvist, 1990). Om vi ser på de speciella förhållande som råder för alfabetiseringsundervisningen inom sfi kan man anta att det finns ett stort behov av att hitta alternativ till de gängse kommunikationsformerna. Lärare och deltagare kan oftast inte göra sig förstådda genom att bara använda tal eller skrift. Eftersom bildmediet, till skillnad från en skriven text, inte är direkt knutet till ett visst språk får det en mer oberoende, gränsöverskridande karaktär. Denna egenskap som finns hos bilder men inte

⁷ Charles Sanders Peirce och Ferdinand Saussure anses vara grundare av vetenskapen semiotik och Roland Barthes anses vara bildsemiotikens grundare.

⁸ Precis som vid texttolkning använder vi oss av information från såväl själva ytan (textens/bildens utseende) som våra kunskaper och erfarenheter om språk och bilder och av världen för att göra en fullständig tolkning.

hos text medför att bilder ofta får ersätta eller komplettera ord och fungera som verktyg för att utveckla ett gemensamt språk. Säljö (2000, 2005) bygger vidare på detta och refererar till Vygotskij och utvecklar hans teorier om olika medierande verktyg eller artefakter⁹ som människan utvecklar för att förstå sin omgivning och för att lära sig behärska nya ting och lösa problem som uppstår.

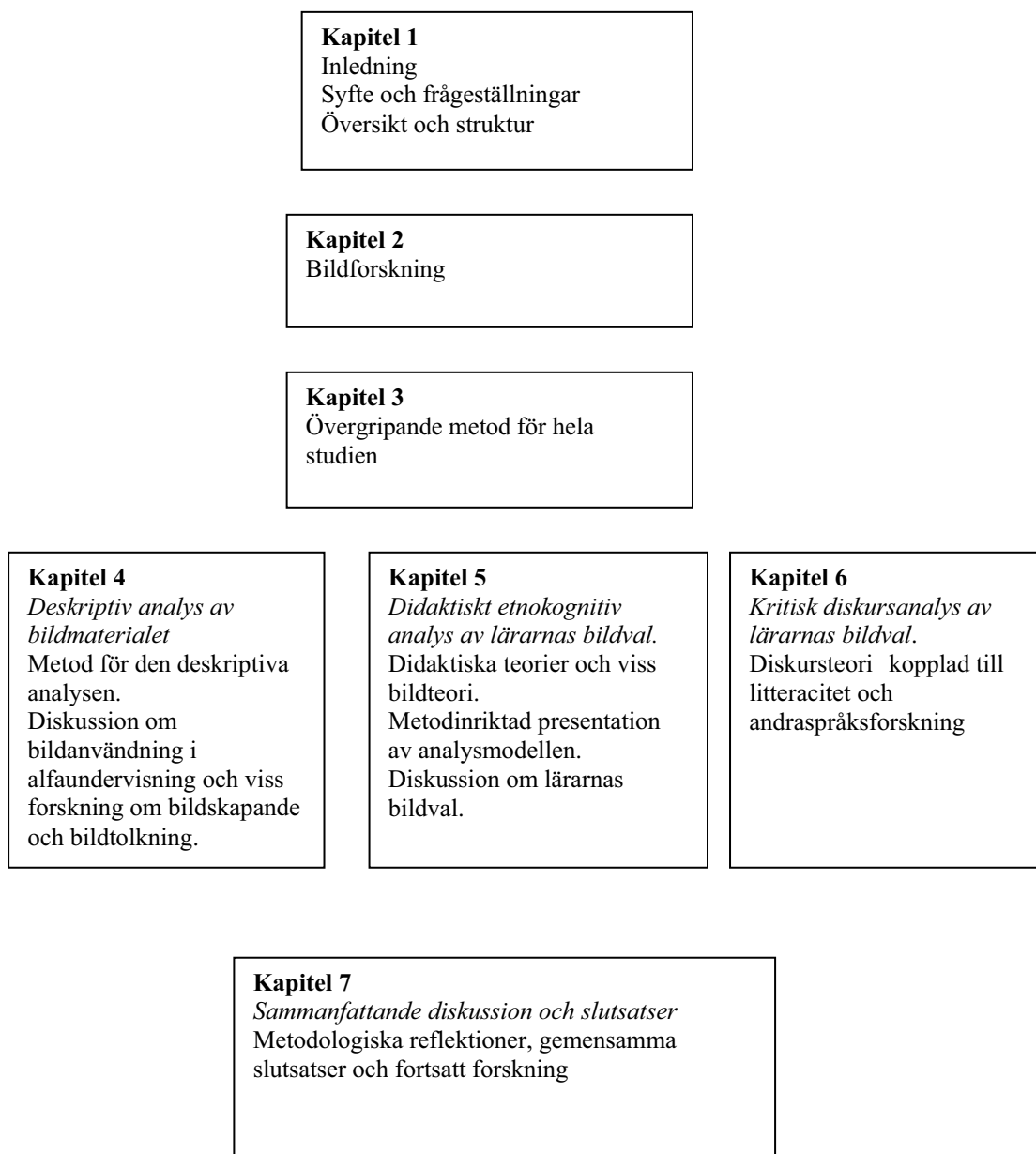
För andraspråksinlärare som inte kan ta hjälp av skrift (t.ex. analfabeter) blir bilder ofta ett naturligt alternativ i deras strävan efter förståelse eller att göra sig förstådda. Men användningen av bilder medför inte automatiskt att kommunikativa svårigheter och missförstånd undanröjs. Som bildserierna ovan tydligt åskådliggjort krävs en kompetens och en bildspråklig medvetenhet även hos alfabetiseringslärarna för att de ska kunna göra korrekta bedömningar av olika bildtyper, uppmärksamma de alternativa synsätt/tolkningar som kan göras och ta hänsyn till detta vid utformning och val av undervisningsmaterial.¹⁰

⁹ Artefakter för kommunikation via bild och skrift är till exempel pennan, kameran, datorer och mobiltelefoner.

¹⁰ Problem med kommunikation via instruktiva bilder och bildserier finns även beskrivna av den välkände konsthistorikern Gombrich (1984), som bl. a. tittat på flygbolags säkerhetsbroschyrer och funnit att den informationen inte sällan ger upphov till missförstånd.

1.4. Uppsatsens disposition

I figur 3 visas en modell av uppsatsens struktur, som tillsammans med rubrikerna ska ge en översikt av innehållet i de olika kapitlen.



FIGUR 3. *Modell över uppsatsens struktur och innehåll.*

Kapitel 1 ger en kort bakgrund till alfabetiseringsundervisningens villkor med fokus på kommunikation via bilder. Studiens syfte presenteras tillsammans med de frågeställningar som bildar

utgångspunkt för studien. Dessutom ges en översikt över uppsatsens struktur och de olika perspektiven och analyserna som görs utifrån det gemensamma empiriska underlaget.

Kapitel 2 är indelat i tre avsnitt där det första beskriver olika bildkoder och konventioner som styr bildtolkningen. I det andra finns en kategorisering av bilder som hör samman med de analyser som görs i studien, medan det tredje innehåller övergripande forskning om bilder i undervisningssammanhang. Viss bildforskning återfinns även i anslutning till de olika analyserna i kapitel 4, 5 och 6.

Kapitel 3 innehåller den övergripande metoddiskussionen och jag redogör för hur datainsamling och bearbetning av materialet genomförts.

Kapitel 4 inleds med en kort beskrivning av hur bearbetningen och kategoriseringen av bildmaterialet gjordes följt av en grundlig redovisning av de olika bildmaterial som används i alfabetiseringsundervisningen. Bildanvändningens omfattning och innehåll sammanfattas i två tabeller och kapitlet avslutas med en diskussion utifrån sex olika teman bl.a. deltagaranpassning, bildskapande och bildtolkning.

Kapitel 5 inleds med en översikt över didaktisk forskning med fokus på praxisteorier, lärares förgivettaganden och klassrumsdiskurs. Därefter presenteras den analytiska modell som används i den didaktiskt etnokognitiva analysen. Bearbetningen av data beskrivs kort och analysens resultat presenteras utifrån variablerna lätta respektive svåra bilder i relation till bildens yttre form respektive dess innehåll. Resultatet diskuteras sedan utifrån de fyra läraruppfattningar som framträder.

Kapitel 6 ger ytterligare ett perspektiv på de resultat och de diskussioner redovisats i kapitel 4 och 5. Kritisk diskursanalys används som verktyg i detta arbete där begreppen infantilisering och andrafiering, brist- eller resurstänkande blir centrala.

Kapitel 7 inleds med några metodologiska reflektioner och ger sedan en sammanfattning av hela studien och förslag till vidare forskning.

1.4.1. Gemensam empiri med tre skilda analyser

Utifrån ett gemensamt empiriskt material görs tre skilda bearbetningar och analyser vilka belyser bildanvändningen i alfabetiseringsundervisningen utifrån tre olika kompletterande perspektiv. Den första analysen koncentrerar sig på själva bildanvändningen och kan metodiskt ses som mer kvantitativ då den redogör för förekomst och frekvens av olika typer av bildmaterial i alfabetiseringsundervisningen (kap. 4). Den andra analysen är mer kvalitativ och analyserar lärarnas val av lämpligt bildmaterial utifrån ett antal faktorer i en didaktisk analysmodell (kap. 5). Den tredje och avslutande analysen är en kritisk diskursanalys med fokus på lärarnas underliggande värderingar och föreställningar (kap. 6). Eftersom ingen forskningsstudie hittills har berört detta område får dessa tre olika analyser ses som explorativa till sin karaktär.

1.4.1.1. Den deskriptiva analysen – en kvantitativ bearbetning

Denna mer kvantitativt inriktade analysen inbegriper trots namnet inte någon statistisk bearbetning av data. Data redovisas i tabeller med kategoriseringar och frekvenser, men även verbalt. Syftet med den relativt noggranna bearbetningen av det begränsade materialet är att få fram en såväl övergripande som mångfacetterad bild som kan utgöra underlag för vidare studier.

1.4.1.2. Den didaktiskt etnokognitiva analysen – en kvalitativ modell

Metodiskt bildar en etnokognitiv¹¹ inriktad modell med utgångspunkt från Breen (1991) grunden för den analysmodell jag arbetat utifrån i den mer kvalitativa delen. Breens modell har tidigare använts för kategorisering av lärares handlande i en direkt undervisningssituation men kan i sin omarbetade form tydliggöra lärares olika hänsynstaganden när de väljer ut och bedömer bilder för användning i

¹¹ Denna beteckning används ej av Breen själv, utan är ett tillägg från Woods (1996)

undervisningen. Modellen ger en utgångspunkt för en analys utifrån ett tydligt lärarperspektiv.

1.4.1.3. Den kritiska analysen – en diskursanalys

Slutligen har jag gjort en diskursanalytisk bearbetning av lärarnas utsagor. Ett sådant mer kritiskt perspektiv kan lyfta fram och ge struktur åt vissa andra mönster som kan urskiljas i lärarnas utsagor. Genom att se utsagorna som en del av en diskursiv praktik i vilken lärarnas sätt att uttrycka sig visar hur de förhåller sig till material och kursdeltagare kan jag fånga deras underliggande föreställningar.

2. Bildforskning

Bildforskningen redovisas i tre olika avsnitt. Det första är mer bildteoretiskt och fokuserar forskning om bildtolkning och de koder och konventioner, såväl perceptuella och kognitiva som sociala och kulturella som styr våra tolkningar. I det efterföljande avsnittet ges tre olika perspektiv på bilder – ett tekniskt, ett funktionellt och ett pedagogisk/didaktiskt. Dessa perspektiv har direkt knytning till de olika analyser som sedan görs i kapitel 4, 5 och 6. I det tredje och sista avsnittet fokuseras bilder i relation till läromedel och undervisning. Det inleds med ett för läromedelsbilden banbrytande verk, ett verk som har drygt 350 år på nacken men fortfarande är aktuellt och inspirerande. I övrigt är det företrädesvis svensk forskning på området som är medtagen och i fokus hamnar den mycket sparsamma men viktiga forskning som inriktat sig på bildmaterial inom vuxenutbildning och språkutbildning och material för personer utan formell skolerfarenhet.

2.1 Bildtolkning, koder och konventioner

Följande avsnitt om bildtolkning ger en generell bas för de mer bildteoretiska aspekterna i studien. Avsnittet tar upp såväl perceptuella och

kognitiva perspektiv på bildtolkning som sociala, språkliga och kulturella.

2.1.1. Bildtolkningens två nivåer

Låt oss först konstatera att det som sker när vi tittar på en bild kan inte jämföras med det som sker när vi tittar ut genom ett fönster eller allmänt ser oss omkring. Detta beror på att *en framställd bild* (en målning, ett fotografi, en teckning eller något annat grafiskt) alltid är tillrättalagd och avgränsad vilket inte en s.k. *seendebild* är (Karlsson & Lövgren, 2001). Samtidigt är det viktigt att förstå att de *inre bilder* vi skapar i vår hjärna genom de intryck vi får såväl direkt via vårt seende som via framställda bilder avgör hur vi tolkar alla nya bilder vi möter.

I det vardagliga mötet med (framställda) bilder gör vi en tolkning på två olika nivåer. Detta sker genom en parallell process som innebär att vi gör en tolkning av bildens *uttryck* samtidigt som vi registrerar dess *innehåll*. Den denotativa eller mer ”bokstavliga” tolkningen av bilden ligger till grund för och är samtidigt en förutsättning för den konnotativa tolkningen, dvs. själva förståelsen av bildens betydelse (Barthes 1998). Man måste alltså se vad bilden föreställer och kunna identifiera de ingående formerna korrekt för att kunna tolka innehållet. Det är en process som inbegriper en perceptuell respektive kognitiv aktivitet. Vi kan tänka oss en bild på en något tunnhårig man i 40 årsåldern, klädd i kavaj, skjorta och slips, leende in i kameran. Har vi kunskaper om svensk politik vet vi direkt att det är frågan om Sveriges statsminister Fredrik Reinfeldt, men om vi inte har det föreställer bilden just en medelålders välklädd man och inte så mycket mer. En röd, vit, grön flagga med ett träd i mitten väcker kanske inte associationer mer än just till att det är en flagga med ett visst utseende men om man vuxit upp i Libanon betyder bilden av flaggan naturligtvis oändligt mycket mer. Man kan således se vad en bild föreställer men man behöver andra kunskaper för att kunna tolka bilden på avsett vis. Som sammanfattning visas bildtolkningens två nivåer i relation till betraktarens aktivitet och bildens egenskaper i tabell 1.

TABELL 1. *Bildtolkningens två nivåer i relation till betraktarens aktivitet och bildens egenskaper.*

| AKTIVITET | SINNES- ORGAN | TOLKNINGS- TYP | TOLKNINGS- NIVÅ | BILD- EGENSKAP |
|------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| perception | ögonen | denotativ | ytlig | uttryck |
| kognition | hjärnan | konnotativ | djup | innehåll |

2.1.2. Bildtolkningens koder och konventioner

Den för många självklara konventionen att konstruera tredimensionalitet (djup) i en tvådimensionell bild genom att utgå från en speciell betraktarposition, ett s.k. centralperspektiv – och följaktligen teckna det som är längre bort mindre – känns naturlig men är något man måste lära sig. Detta är inget komplicerat i sig men ändå något man måste ges tillfälle att göra och bli uppmärksam på.

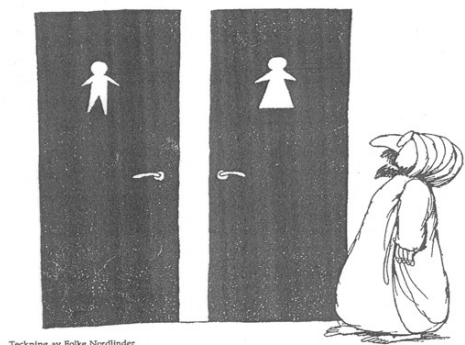
Bourdieu (1985) som motsatte sig idén om ett naivt ”rent” seende hävdade ihärdigt att seendet aldrig kan frigöras från sitt sociala sammanhang och att det alltid påverkas av individens tidigare erfarenheter. Det medför att både uttalade och kanske framför allt de ofta *outtalade* bildkoder som gäller i en viss kultur påverkar individens seende och tolkning av bilder och medför också svårigheter att tolka bilder man inte är van vid att se.

Genom att bildspråket inte är bundet till ett specifikt verbalspråk kan förståelsen av de bildspråkliga tecknen ibland överbrygga verbalspråkliga hinder i kommunikationen. Bildspråket påverkas dock precis som skriftspråket av kulturella konventioner, vilket begränsar bildens förmåga att i alla sammanhang ”säga mer än tusen ord”.

Eftersom bilder ofta skapas för att fungera i ett visst socialt sammanhang och under en bestämd tidsperiod kan vi enligt Sahlström (1997) ha svårt att tolka bildbudskap från andra kulturer och från andra tidsperioder än vår egen. Vid tolkningen av bildens innehåll aktiveras vårt inlärd referenssystem, ett system som varierar med bl.a. miljö, kulturell bakgrund och skiftande personliga erfarenheter. Det

gör att vi riskerar att speciellt i mötet med nya bilder och symboler feltolka budskapet.¹

På grund av bilders mångtydighet och öppenhet för vitt skilda tolkningar kan man säga att det finns många tolkningar som varken är avsedda eller förväntade. Figur. 4 illustrerar detta.



FIGUR 4. *Två dörrar med symboler (för herr- och damtoalett) och en man i fotsid klädnad.*

Vår tolkning av en bild är alltså till stor del avhängig av hur våra personliga koder förhåller sig till avsändarens (Pettersson, 1999). De associationer vi gör är beroende av just våra unika upplevelser men de är också påverkade av den socialisation in i en viss grupp eller klass eller socialt sammanhang som vi fått och bär med oss som tolkningsbakgrund. Vissa gemensamma kulturella associationer är dock nödvändiga för att information (som den i figur 1, 2 och 4) och reklam och propaganda av olika slag ska kunna fungera på avsett sätt. Den yttre kontexten blir ofta avgörande för vår tolkning och det är uppenbart att alla tecken får sin mening i ett större sammanhang vilket Scollon och Scollon (2003) utvecklat ett helt nytt forskningsfält för *geosemiotik*. I ovanstående exempel är det just placeringen av de två symbolerna för *man* och *kvinn*a på toalettdörrarna som ger dem

¹ Vanliga exempel på detta brukar hämtas från missförstånd i kommunikation vid biståndsarbete i "tredje världen" då mottagarnas tolkning av bildmaterial inte sällan avviker från avsändarens intentioner (Fuglesang, 1973, 1982).

betydelsen dam- respektive herrtoalett, men även betraktarens känedom om de kulturella koder som samtidigt gäller är viktiga för en korrekt tolkning.

Ur ett sociologiskt perspektiv diskuterar Bourdieu (1977/1990) bilden som bärare av en kulturell och symbolisk dominans.² Det krävs menar han tillgång till speciella nycklar – koder – för att på ett initierat sätt kunna uppleva en bild. Aronsson (1997:77) hävdar att dessa kulturellt bundna koder oftast inte förmedlas ”genom explicit undervisning utan genom upprepad och mångårig exponering genom att någon lever i en viss kultur där kulturupplevelsen blir en självklar del av vad ’alla’ vet.”

Förmodligen kan man tänka sig att individen får tillgång till koder eller nycklar för att ”öppna” andra typer av bilder (reklam, propaganda eller information) både inom och utanför en mer formell explicit utbildning. Detta är också en slutledning som Hudson (1967) drog utifrån sina resultat. Eftersom vissa konventioner för bildtolkning förmedlas i en mer formell skolmiljö innebär det att en person som inte haft möjlighet till skolgång inte heller självklart inhämtat dessa konventioner för bildtolkning.³

Bildanvändning kan således leda till ökade missförstånd i stället för att lösa kommunikativa problem. Risken för detta är speciellt stor när en bild flyttas från en kontext till en annan, vilket ofta sker eller skett med de bilder som finns i läromedel och de som i övrigt används i undervisning. I kapitel 5, 6 och 7 diskuteras denna och andra risker utifrån de bilder som används i alfabetiseringsundervisningen och de motiveringar som lärarna gör till sina val av bilder. Det kritiska perspektivet lyfts fram i studiens avslutande enkla diskursanalys av lärarnas bildval (i kapitel 6).

² Han tar speciellt upp konstbilden som extremt tydlig i detta avseende.

³ Hudsons resultat användes av apartheidregimen i Sydafrika som bevis på svarta ”illiterata” människors underlägsenhet.

2.2. Tre perspektiv på bild

Som bakgrund till de bildkategoriseringar som används i studien presenteras här tre mer övergripande perspektiv på bild och bildmaterial. Alla tre perspektiven illustreras med tidigare forskning inom området. Innehållet knyter an till de olika analyserna av bildanvändning och bildval som görs i kapitel 4, 5 och 6.

- 1) *Ett tekniskt perspektiv* som utgår från bildens yttre form (bilden som objekt).
(T.ex. olika framställningssätts betydelse för uppfattandet av bilden och skillnader mellan fotografiska och tecknade bilder)
- 2) *Ett funktionellt perspektiv* som utgår från bilden syfte.
(T.ex. avsändarens (producentens eller mediators) olika syften med bilden i relation till mottagarens tolkningsmöjligheter.)
- 3) *Ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv* som utgår från utbildningens krav på kunskap om bild.
(T.ex. direkta utbildningskrav, styrdokument på olika nivåer och deras relation till undervisningen)

2.2.1. Ett tekniskt perspektiv – yttre form

Inledningsvis kommer den kategoriseringsgrund som rör bildens *yttre form* att beskrivas. Den baseras i huvudsak på olika tekniska sätt att framställa en bild på vilket leder till att avsnittet främst diskuterar fotografiska bilder och tecknade illustrationer. Dyliga bilder representerar också de utan jämförelse vanligaste bildtyperna i läromedel och undervisning enligt Pettersson (1999).

2.2.1.1. Fotografiska bilder

Realism, naturtrogenhet eller fotografisk likhet kan sägas vara en av de starkaste konventionerna inom den västerländska bildtraditionen sedan renässansen. Ju mer avbildande desto bättre anses målningen

vara (Aronsson 1997). När konstkritikern John Berger (1987) diskuterar den fotografiska bilden betonar han den sociala kontextens betydelse för bildens meningsfullhet. Han menar att en fotografisk bild endast ”kan vara meningsbärande /.../ i ett socialt sammanhang, som en integrerad del av en samhälleligt bestämd praktik: tagna var för sig är enstaka bilder svårtolkade” (ibid.1987:15). Bilder kan enligt detta synsätt således aldrig tolkas i ett socialt vakuum utan tolkningen påverkas alltid av den omgivande kontexten. Ett fotografi som tagits för att publiceras i en dagstidning, för att illustrera en nyhetstext och sedan av en läromedelsredaktör sätts in i ett sammanhang, som det inte varit avsett för t.ex. i ett språkläromedel, ger troligen där upphov till helt andra associationer beroende på den förändrade kontexten. Fotografier i läromedel är sällan specialbeställda för just det ändamålet utan köps ofta in från olika bildbyråer. Rune Petterson, professor i informationsdesign (1998:7), menar att inte bara mer komplicerade bilder utan även de enklaste fotografier (realistiska bilder på enskilda föremål eller enkla händelser) innehåller suggestiva element. Detta medför att ett fotografi sällan är entydigt utan ofta inbjuder till skilda tolkningar. Trots detta kan just en fotografisk bilds styrka vara att den bättre än en teckning eller en skriven text kan visa hur ett fysiskt objekt (en persika) eller person (George W Bush) faktiskt ser ut.

2.2.1.2. Tecknade bilder

Till skillnad från en fotograf kan en tecknare i större utsträckning bestämma vad som ska tas med i en bild och då undvika ovidkommande eller störande detaljer. Teckningar används ofta för att förklara och förtydliga och visa hur något ser ut eller fungerar. Naturtrogna teckningar kan då ersätta fotografier och innehållet kan lättare styras mot ett från författarens sida avsett fokus, än om ett fotografi skulle ha använts. Den tecknade bilden för även upp den beskrivna händelsen till en mer generell och abstrakt nivå. Medan ett foto skulle ”fästa” bilden vid en specifik situation får vi istället genom den tecknade bilden en bild av situationen i allmänhet. Detta kan sammantaget öka graden av identifiering hos betraktaren. Just den generaliserande egenskapen hos en teckning anses göra den mer lämpad att förklara allmänna begrepp och förlopp (Ander, 2003). I många lexikon föredras

därför tecknade illustrationer framför fotografiska. När tecknade bilder förekommer i läromedel är de ofta, till skillnad från fotografiskt material, beställda och speciellt framställda för just det läromedlet.

En speciell form av teckningar s.k. linjeteckningar, där bara konturerna markeras, används ofta i stiliserande syfte för sprängskisser, röntgenbilder och andra typer av översikter. Genom att enbart rita ut konturerna på t.ex. en månskära upplever vi, trots att dessa konturlinjer inte finns i verkligheten, en likhet.⁴

Konstvetarna Eriksson och Göthlund (2004) hävdar att fördelen med just konturteckningar är att de dels tydliggör en viss form och dels ger en uppfattning om vad som är figur respektive bakgrund. Det sistnämnda är enligt författarna det första och lättaste att urskilja i en bild. I språkläromedel förekommer dock inte sällan mycket enkla konturteckningar av människor och objekt vilket är något som Aronsson (1983) finner vara problematiskt i de nybörjarläromedel i svenska som andraspråk för lågutbildade vuxna som hon undersökt (se vidare 4.3.2.). De studier Eriksson och Göthlund grundar sina påståenden på inbegriper dock inte bildtolkningar gjorda av lågutbildade vuxna med utländsk bakgrund.

2.2.1.3. Bildserier

Pettersson, som studerat bildmaterial i läromedel (1998) förordar tecknade bildserier med pratbubblor och känslouttryck som illustrationer av händelser. Något som han menar kan underlätta förståelsen av ett innehåll/budskap. Detta behöver dock inte vara fallet för som vi sett tidigare (i avsnitt 1.3.) verkar bildserier kräva vana och bekantskap med detta framställningssätt för att kunna tolkas på ett avsett vis. Att analfabeter kan ha svårigheter att tolka serier där man använder sig av konturteckningar visar även resultatet i en mindre studie som genomfördes på 80-talet (Franker, Hagman, Sjöstrand och Skeppstedt, 1988). Här missförstods och feltolkades perspektivet, de stiliserade formerna (konturteckningar) och informanterna uppfattade

⁴ Likhet är således mer en strukturell överensstämmelse än något slags analogt förhållande.

inte att det fanns en berättelse som band samman bilderna i en ordningsföljd. Studien har analyserats utförligare i en senare publikation (Franker, 2005). Tidigt visade Fuglesang (1973, 1982:199ff) i en uppmärksam studie på problem med det man trott varit ett lätt förståeligt bildmaterial i biståndssammanhang. En enkel bildserie i en hälsokampanj fick motsatt betydelse när den lästes från ”fel” håll.

2.2.2. Ett funktionellt perspektiv – bildens syfte

Bildanvändningen styrs förstås också av den funktion som man vill att bilden ska ha i undervisningssituationen. Vilka funktioner man förespråkar hänger i sin tur samman med vilka språkliga eller kommunikativa mål man har som lärare respektive inlärare. Vanliga syften med användningen av bilder i undervisningen är enligt Pettersson (1999:6), som gjort en omfattande sammanställning av skälen,

”att skapa och upprätthålla uppmärksamhet, underlätta inläring, visa, förklara, åskådliggöra, illustrera, informera, sammanfatta, förtydliga, förmedla, belysa och presentera.”

Bilder kan således utifrån avsändarens avsikt med bilden ha som huvudsyfte att antingen informera eller ge upplevelser och man brukar utifrån detta tala om informativa respektive expressiva bilder.

2.2.2.1. Informativa och expressiva bilder

Den informativa bilden bör därför, utifrån sitt primära syfte att informera om något, vara så entydig som möjligt medan den expressiva snarare bör vara så mångtydig som möjligt för att öppna för upplevelser och associationer. Läroboksbilder är i huvudsak informativa till sin karaktär medan konstbilder, förutom att de har en estetisk funktion, till sin natur är expressiva. Expressivitet kännetecknar även många massmediebilder, trots att de ofta samtidigt har en informande funktion

Informativa bilder är vanliga i läromedel och i språkundervisningsmaterial och deras viktigaste egenskap är att vara så entydiga att de kan

styra in tolkningen mot de ofta förutbestämda ”rätta” svaren. (Exempel på informativa bilder hämtade ur läromedel för sfi finns i avsnitt 4.2.2., fig 9 och 10)

Expressiva bilder förekommer mer sällan i läromedel men är desto vanligare i dokumentärt, autentiskt material och i sammanhang där det konstnärliga, estetiska uttrycket är i fokus. Avsikten med de expressiva bilderna är att de ska vara mångtydiga och öppna för olika tolkningar beroende på betraktarens bakgrund och erfarenheter. (Exempel på expressiva bilder hämtade ur dagspressen finns i avsnitt 4.2.1., fig. 8.)

De olika bildtyperna leder till en styrd respektive öppen tolkning, där den entydiga, informativa bildens tolkning i stor utsträckning är bestämd av avsändaren (eller av mediatorn, t.ex. en lärare) medan den mångtydiga, expressiva bildens tolkning i högre grad bestäms av mottagaren. Naturligtvis kan avsikten med en viss bild eller ett visst bildmaterial var mer eller mindre medveten men ovanstående resonemang klargör *en* avgörande skillnad mellan de olika bildtyperna.

2.2.3. Ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv – mål för bildarbetet

För att målen i skolans styrdokument, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2000), ska uppfyllas menar bildforskarna Karlsson & Lövgren (2001) att skolan behöver ägna uppmärksamhet åt följande fyra olika typer av bilder: barnbilder, läroboksbilder, konstbilder och massmediebilder. Kategorin barnbilder utgörs i huvudsak elevernas egen produktion, medan de övriga är av konstnärer, fotografer eller läromedelsproducenter framställda bilder.

I vuxenutbildningens olika styrdokument finns ett antal formuleringar som ska ge ledning och stöd åt enskilda skolans/utbildningsanordnares konkreta val av innehåll och undervisningsmaterial. Dessa formuleringar uttrycks i gällande styrdokument för Grundläggande vuxenutbildning (gruv) (Skolverket, 2004b) och för Svenskundervisning för invandrare (sfi) (SKOLFS 2006:28 och SKOLFS 2007:6).

I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk (sva) inom gruv (Skolverket, 2004b:20) sägs bl. a. att ”i ämnet svenska som andraspråk

behandlas språk, litteratur, teater, film och bild.”. Konkretare än så är man inte och inte heller i kriterierna för godkänd skriver man mer än att det krävs att *”Den studerande tar del av olika slags text och bild, reflekterar över innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser.”* (Skolverket, 2004b:22). I dessa allmänna formuleringar är det svårt att läsa in specifika krav på vuxenanpassning och autenticitet. Man kan dock utifrån Skolverkets intentioner i flera skrifter (2000, 2003) påstå att strävan är att anpassa vuxenutbildningen till arbetsmarknadens krav och samhällets demokratimål medför att skolan i stor utsträckning bör använda autentiskt text- och bildmaterial.

Kursplanen för sfi (www.skolverket.se/) säger inget specifikt om bild men uttrycker att *”omvärlden är en outtömlig resurs och varierande aspekter av samhällsliv, arbetsliv och kultur i Sverige integreras i utbildningen.”*, vilket medför att innehållet i undervisningen bör präglas av och anknyta till deltagarnas dagliga liv och det text - och bildmaterial som de möter eller kan möta där. Kursplanen betonar även att eleven genom utbildningen utvecklar *”en allsidig, kommunikativ förmåga som byggs upp av olika kompetenser.”* I dessa kompetenser kan man förmoda ingår att kunna tolka och förhålla sig till olika typer av multimodala budskap i både utbildning och samhälle. (Det nämns dock inte i det urval av kompetenser som räknas upp). En anpassning av undervisningsmaterialet till sådant som deltagarna möter i vardagslivet förutom det som knyts mer direkt till utbildningssituationen kan nog ändå sägas vara intentionen i skrivningen.

Nästa avsnitt fokuserar just på bilder i en utbildnings- och undervisningskontext och jag tar upp forskning med didaktiska perspektiv på bildanvändning och bildförekomst i skolan.

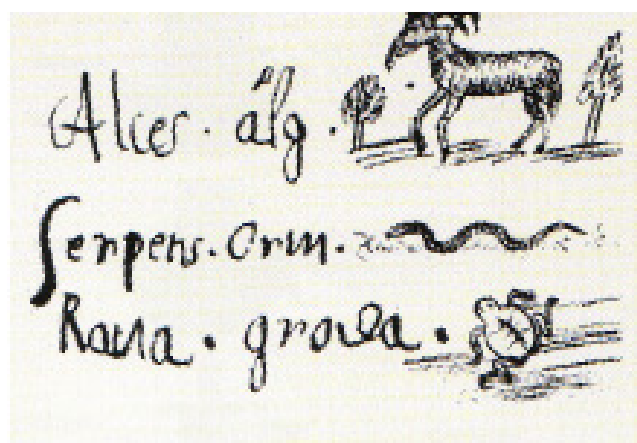
2.3. Bilder i läromedel och undervisning

2.3.1. Visuell pedagogik – ett historiskt exempel

Redan 1653 gav J A Comenius ut sitt banbrytande verk *”Orbus Pictus”* (Pictures of the world). Han inledde därmed en lång tradition

inom läromedelsproduktionen där man av didaktiska skäl använder bilder för att underlätta förståelsen och därigenom förbättra inläringen av ett nytt textinnehåll. I *Orbus Pictus* använder sig Comenius konsekvent av tecknade bilder för att illustrera objekt och företeelser i världen för yngre elever (Kahn & Lenk, 1992). Comenius verk, som snabbt fick ett oerhört genomslag i Europa, var nyskapande på tre olika sätt. För det första lärdes språk ut i relation till verkliga ting och företeelser som också grupperades tematiskt och dessutom illustrerades allt. Texterna var därtill konsekvent skrivna både på elevens modersmål och det språk som skulle läras in dvs. latin. Texterna var till sist även direkt kopplade till bildmaterialet.

Inspirerad av detta verk och sin lärare (som var just Comenius) övade även den sexårige lille Karl XII in de latinska namnen för olika djurarter (se fig 5).



FIGUR 5. Den sexårige Karl XII använder bilder för att lära sig latinska glosor (Ander, 2003:62).

Biskopen och pedagogen J A Comenius står tillsammans med matematikprofessorn S Stevin⁵ som grundare av den visuella pedagogiken. Deras verk är, trots sin ålder, än idag en inspirationskälla

⁵ Simon Stevin (1548-1620) skrev om matematik på vardagsspråk (i hans fall holländska), så att alla kunde förstå den. Hans illustrationer och enkla språk gjorde att matematikkunskaper kunde bli var mans egendom. Han publicerade även verk om geografi, optik och astronomi.

inom informationsdesign och utformningen av olika grafiska produkter, där läromedelsproduktionen naturligtvis är en viktig del.

2.3.2. Bilder i läromedel

Det grafiska formspråket i moderna läromedel är ofta väl utvecklat och omfattar många olika typer av bilder såsom färgfoton, teckningar, diagram, grafer, kartor och collage. Selander (1991, 1994) benämner t.o.m. den trängsel av bilder han ser i läromedel för yngre barn som ett "bildbrus" och många undersökningar som han refererar till i sin översikt visar att en majoritet av alla läromedel innehåller en väsentlig andel bilder. Med fokus på trovärdigheten i bilder gör även Petterson (2001) en omsorgsfull genomgång av olika bildtyper som förekommer i pedagogiska sammanhang. Han tar bl.a. upp syfte, frekvens och bildanalys och introducerar också begreppet bildindex som ett mått på antalet bilder i ett specifikt läromedel (se vidare i avsnitt 2.3.2.3.).

2.3.2.1. Andelen bilder varierar

I en kanadensisk undersökning av illustrationer i läroböcker fann Evans, Watson och Willows (1987) illustrationer på 74 % av de 11 236 studerade lärobokssidorna. I läromedlen för de yngsta var frekvensen 95 % – 100 % en andel som sedan successivt minskade i de högre årskurserna. Ju lägre årskurs ju större andel av sidan upptogs av bilder. Dessa resultat stämmer väl överens med resultaten som redovisas i en rapport från Skolverket (1994) där bildernas andel av läromedel i grundskolan uppges vara 60 – 80 % i de lägre årskurserna och avtagande ju högre upp i årskurserna man kommer.⁶

Melin och Petterssons (1991) undersökning av tre svenska högstadieböcker visar på liknande mönster och något högre frekvenser då mellan 75 – 93 % av sidorna hade någon form av illustration och antalet bilder per 100 sidor var 87 respektive 158 och 170.

⁶ Bildernas andel av läromedel på lågstadiet är 60-80%, på mellanstadiet 50-70% och på högstadiet 30-60% (Skolverket 1994).

En mindre studie (Sjöholm, 2005)⁷ av fyra sfi-läromedel för nybörjare visade att de två läromedel som var speciellt riktade mot analfabeter/vuxna utan formell skolerfarenhet hade bilder, teckningar eller foton, på varje sida.

2.3.2.2. Attityder till läromedelsbilder

Lindell (1990) tar i en omfattande studie av svenska läromedel även upp preferenser för olika illustrationer som förekommer i läromedlen. I enkätform har 36 lärare och 126 elever svarat på frågor om vilka bilder de tycker bäst om. Teckningar i färg och färgfoton värderades betydligt högre än svartvita bilder av båda grupperna och medan eleverna tyckte bäst om teckningar i färg (59 % respektive 36 %) föredrog lärarna färgfoton (44 % respektive 26 %).

TABELL 2. *Elevernas och lärarnas preferenser för vissa bildtyper i % (Lindell, 1990).*

| <i>Bildmaterial</i> | Elever | Lärare |
|---------------------|--------|--------|
| Foton i färg | 26 % | 44 % |
| Teckningar i färg | 59 % | 36 % |
| Annat | 15 % | 20 % |

Båda grupperna ansåg att antalet bilder i läromedlen var lagom. Pettersson (2001:15) refererar till flera forskare som har funnit att barn tycker bäst om realistiska bilder. I en undersökning av hur barn och ungdomar uppfattar olika bilder visar Ramsey (1982) dessutom att realistiska bilder (fotografier och naturtrogna teckningar) ger upphov till förväntningar om faktatexter medan mer artistiska bilder ger upphov till förväntningar om litterära texter. Valet av bildtyp verkar således påverka läsaren attityd till och förförståelse av vad texten ska innehålla.

⁷ C-uppsats inom projektet "Lågutbildade invandrares och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet. 2003-2005" (Institutionen för svenska språket).

2.3.2.3. Användning av läromedelsbilder

Under hela 1900-talet har antalet bilder och då speciellt färgbilder ökat i svenska läromedel (Berglund, 1991, Sandqvist, 1995) men det verkar inte som om medvetenheten om hur man läser och analyserar bilder har ökat i samma omfattning. Tvärtom menar Selander (1994:52) att man, trots den ymniga förekomsten av olika slags bildmaterial i läromedlen, inte i något läromedel eller handledning ger ”/.../eleverna redskap att diskutera bokens text och bildmaterial /.../”. Utan att ge eleverna verktyg för en djupare analys av bildmaterialet riskerar mycket av den information och den kunskap som finns i bilderna att gå förlorad. Även Larsson (1991:93) uttrycker förvåning över bristen på aktivt bildarbete i skolan samtidigt som han konstaterar att alla (lärare, elever, fotografer, tecknare, grafiker och forskare) ”tycks vara ense om att bilden har en svag ställning i dagens svenska skola”.

Det verkar inte heller enligt en studie av Lingons (1987) som om lärarna i särskilt hög grad utnyttjar de bilder som finns i läromedlen i sin undervisning. Lärarna i Lingons studie tyckte t.o.m. att många bilder var onödiga och att över hälften av dem inte ens var relevanta i förhållande till den text de skulle illustrera. Allmänt verkar det som om bildmaterialet i läromedel utnyttjas i mycket liten utsträckning. Gustafsson (1980) kunde, visserligen för 25 år sedan, efter att ha genomfört observationer under 217 lektioner i olika ämnen i grundskolan konstatera att lärarna endast under *sju* av dessa lektioner (3,2 %) använde sig av de bilder som fanns i läroböckerna. Vid tre andra tillfällen användes fotokopior och vid två tillfällen bilder i tidningar.

Ett sätt att underlätta användningen av bilder i undervisningen skulle kunna vara att utnyttja ett av Pettersson (1991) föreslaget motsvarande läsbarhetsindex för bilder (BLIX).⁸ Indexet mäter bildens funktionella egenskaper och skalan utgår ifrån att bilder som betraktaren inte kan begripa inte heller kan förmedla någon information eller kunskap. Med detta BLIX skulle man relativt enkelt kunna avgöra även läromedelsbilders kommunikativa kvalitet och

⁸ I analogi med det välbekanta måttet för läsbarhet för texter LIX, blir BLIX bilders läsbarhetsindex.

effekt. Det finns enligt Pettersson (2001) fortfarande inte någon etablerad form för mätning och beskrivning av informativa texter och bilder i samverkan.

2.3.2.4. Ett utvidgat textbegrepp för läromedel

Redan för fyrtio år sedan myntade Sven Lidman (1968) uttrycket "lästittaren" för en person som stimulerades av omväxlingen i samspelet mellan texter, fotografier, teckningar och kartor. Flera forskare bl.a. Tholey och Selander (2002) har på senare tid föreslagit ett utvidgat begrepp för läromedel "*educational texts*" vilket skulle innefatta fler media än de traditionella textböckerna. Förslaget har förmodligen påverkats av IKT⁹ och bildmediets utveckling kan sägas ligga i linje med dessa nya mediers integrering i skola och klassrums vardag (Jansson, 2001).

Denna ökning av bildmediernas del i informationsflödet, både utanför och innanför skolan väggar, borde med nödvändighet medföra en kompetensutvecklingsatsning där lärares/pedagogers medvetenhet om bilders värde för lärandeprocesser sätts i fokus. Förhoppningsvis kunde en sådan satsning även leda till en avsevärt mer omfattande användning av bildmaterial i undervisning än vad som verkar vara fallet idag. Detta skulle naturligtvis förbättra skolans anpassning till samhällsutvecklingen och kravet på ett kritiskt förhållningssätt till alla medier.

2.3.2.5. Lättläst-seriens bildmaterial

I jämförelse med hur bildmaterial i läromedel i allmänhet ser ut, d.v.s. mest som mer eller mindre fristående informativa illustrationer till texter, framstår bildmaterialet i serien Lättlästa böcker för vuxna (Centrum för lättläst, 2007) som raka motsatsen. Syftet med den bokutgivningen är att ge vuxna ovana läsare engagerande och intresseväckande läsoplevelser och enligt konstvetaren Johannesson (1995:202) innehåller LL-serien också "den mest konsekvent

⁹ Informations och kommunikations teknologi (IKT)

genomförda satsningen på bokillustration för vuxna i modern tid”. Genom att man från processens början låter författare och bildkonstnärer samverka när det gäller varje boks innehåll kombineras och integreras de skönlitterära och fackspråkliga texterna med konstnärliga, expressiva bilder på ett sätt som ofta får en starkt engagerande och stimulerande effekt på läsaren/betraktaren (Johannesson & Qvarsell, 1995).

2.3.3. Bilder i andraspråksundervisning

Den rikliga användningen av bilder inom språkundervisningen motiveras framför allt av att bilder underlättar kommunikationen och fungerar som komplement när det verbala språket inte räcker till. I en metodikbok för svenska som andraspråkslärare av Cerú (1989:8) betonas att bilder ”kan användas till att ”föda” språk och bidra till språk- och helhetsutveckling” hos eleverna genom att de ”skapar ett engagemang i undervisningens innehåll”. Cerú (ibid) menar vidare att bilder har en förmåga att väcka känslor och minnen som kan stimulera till språkutveckling genom eget skrivande eller muntligt berättande. Bilder kan också, lättare än text, anpassas till skilda språknivåer och kan fungera som gemensamt utgångsläge för arbete i heterogena grupper. Bilder av både informativ och expressiv karaktär kan med fördel även användas när man startar ett temaområde eller som sammanfattning av ett arbete. Genom att inlärarna får uttrycka sin kunskap genom bild kan de sätta ord på det de ännu inte har kunnat uttrycka på det nya språket.

Cerú lyfter fram informativa bilder som stöd vid inläring av nya ord och begrepp. Men hon varnar också, precis som Aronsson (1983), för bildens begränsningar. Många elever som har en bristfällig skolgång bakom sig kan vara orutinerade bildtolkare. Kanske kan de också komma från kulturer, ”där bilder inte alls förekommer ... av religiösa eller ekonomiska skäl” skriver hon. Detta medför i sin tur att deras erfarenhet av bildläsning kan vara begränsad. När konstvetaren Sahlström (1997) problematiserar bildtolkning både inom och mellan kulturer betonar hon att en tvådimensionell bild bara kan sägas representera en tredimensionell verklighet under förutsättning att

betraktaren kan avläsa och tolka de bildkonventioner som bildproducenten utgår ifrån när bilden produceras. Bildernas kulturbundenhet menar dock Cerú kan vara både en tillgång och en svårighet. Kända koder underlättar tolkningen medan okända koder försvårar den. Utifrån detta resonemang torde det säkraste vara att utgå från en gemensam verklighet – fotografera det man gör tillsammans eftersom eleverna då säkert vet vad bilderna föreställer. Användningen av färdiga bilder som har förutbestämda ”etiketter” bör således undvikas till förmån för bilder från för eleverna välkända kulturella sammanhang och bilder från elevernas eget bildskapande.

I läroböcker kan vi enligt Nordström (1986) skilja på tre olika typer av s.k. kunskapsbilder. Vi har bilder som *illustrerar* texten, bilder som *lättar upp* texten och bilder som delvis *ersätter* texten, går utöver texten och blir en självständig bärare av information. Nordström (1989) menar dock att även om kunskapsbildens uppgift är att skapa ”objektiva” konnotationer så måste den granskas kritiskt för att vi ska kunna blottlägga hur den påverkar oss.

Wallin (2000) undersöker bl.a. kvalitén i fyra olika nybörjarläromedel för sfi: Svenska mitt nya språk (Österling, 1985), Vi ses! Vi hörs! (Cerú, 1994), Svenska året runt (Keyling, 1995), och + 46 del 1 (Gull och Klintenberg, 1996). Utifrån en enkel analysmodell ställer hon frågor om läroböckernas illustrationer (hon använder dock inte explicit Nordströms taxonomi) och kommer fram till att bilderna bör samspela väl med texten men ändå ha en fristående funktion och inte bara vara med som dekoration. Dessutom bör färger användas på ett verklighetstroget sätt. Dessa krav uppfyller åtminstone tre av de fyra läroböckerna som också har både tecknade och fotografiska bilder i riklig mängd. Speciellt läromedlet av Cerú får i detta avseende ett positivt omdöme.

I ett specialarbete på D-nivå genomför Holm (2005) en språklig analys av två sfi-läromedel för nybörjarnivån: Bra början 2 (Sundberg-Holmberg och Lönneborg, 2001) och + 46 del 1 (Gull och Klintenberg, 1996). Bildmaterialet behandlas inte särskilt djupt utan innehållet och vissa språkliga faktorer är i fokus, men hon drar slutsatsen att bildmaterialet i det ena varken illustrerar texten eller tillför någon egen information medan bilderna i det andra är mer varierade och genomtänkta och finns där för att förklara och förtydliga

något i texten. Båda böckerna innehåller många bilder i färg (se även avsnitt 4.2.2., fig 9).

2.3.4. Bilder i alfabetiseringsundervisning

I detta avsnitt problematiseras bildanvändningen genom ett par svenska forskares analyser av läromedel för alfabetiseringsundervisning, men även genom att Paulo Freires alfabetiseringsbilder kort presenteras.

Inom alfabetiseringsundervisningen används ofta bilder av olika slag eftersom lärare och elever/kursdeltagare vanligtvis inte behärskar varandras modersmål och heller inte har något annat gemensamt språk. Bilder blir därför ett sätt att överbrygga de svårigheter som uppstår när ett visst innehåll ska kommuniceras. Speciellt under den inledande perioden av studierna är det lätt att som lärare förlita sig på bildernas medierande kraft. Man tänker sig att bilder är mer universella än ord och att de informativa, tydliga¹⁰ bilder som används är tillräckligt entydiga för att fungera som underlag för förståelsen av innehållet. Några läromedel som används i alfabetiseringsundervisningen¹¹ analyserades av Haglund (1983: 36) som fann att den ideologi som ligger bakom dem innehåller ”till vissa delar en farlig entydighet och en översittarmässig pekfingermoral.” Hon konstaterade också att i vissa läromedel ”finns det nästan ingenting som en vuxen utlänning kan identifiera sig med.” (ibid. 1983:33). Samma läromedel har analyserats av Jacobsen (1983: 44) där hon sammanfattar ett av läromedlens syn på deltagarna

”som helhed, at man ikke henvender sig til ett tænkende og følende menneske med viden og erfaring fra et langt liv, men til et menneske der først og fremmest er uvidende.”

¹⁰ Begreppen *informativa* respektive *expressiva* bilder förklaras i avsnitt 2.2.2.

¹¹ Haglunds undersökning gäller några äldre läromedel (som dock fortfarande kan återfinnas i alfabetiseringsklassrum). Välkommen till Sverige (Knutsson M A , 1972), Läseboken 1-7 (Elam K, 1979) och Elsi Läsebok : Elementär Läs- och Skrivinläring (Björnshög J, 1977) Stockholm : Esselte studium.

2.3.4.1. Freires bildmaterial

En som tidigt använde ett mycket genomtänkt bildmaterial i just alfabetiseringsundervisning var den brasilianske sociologen och pedagogen Paulo Freire (1970;1987). De tecknade bilder han började använda i Brasilien redan på 60-talet skildrade olika konfliktsituationer eller motsättningar i samhället. Bilderna skulle stimulera till samtal, diskussion och gärna leda till konkreta aktioner för att i förlängningen förändra deltagarnas egna livsvillkor. Inbyggt i materialet fanns också alltid något som skulle leda till reflektioner över hur just läs- och skrivfärdigheter kunde bli aktiva verktyg i denna förändring (Roberts, 2000). Bildmaterialet används fortfarande i alfabetiseringskampanjer runtom i världen men kanske främst i Latinamerika.



FIGUR 6. Bild ur Freires alfabetiseringsmaterial. Människan med redskap för att förändra världen (hackan och boken).

Enligt Freire existerar inte någon neutral undervisning. Han ser undervisningen som antingen *förtryckande* eller *frigörande* och som lärare måste man enligt honom välja ståndpunkt. Valet visar sig, menar Freire, bl.a. i de val av samtalsämnen, bilder och texter som lärare dagligen gör i sin undervisning (Freire & Macedo, 1987).

2.3.4.2. Analys av två läromedel för alfabetiseringsundervisning

Bildkvaliteten i svenska läromedel som vänder sig till kortutbildade vuxna¹² blev tidigt ifrågasatt av Aronsson (1983). I hennes hittills unika studie kritiserar hon bildmaterialet i två då vanliga nybörjarläromedel i svenska som andraspråk för kortutbildade¹³ och menar att de är uppbyggda på ett sätt som undervärderar en vuxen bildbetraktares tolkningsförmåga.

Aronsson (1983:22-23) relaterar i sin analys av det undersökta materialet till två konkurrerande bildteorier. Dels den som implicit ligger bakom de två undersökta läromedlens bildval och dels en konstruktivistisk perceptionsteori. Den förra postulerar en betraktare som är extremt fältberoende¹⁴, saknar induktiv förmåga och inte är särskilt kritisk, medan den andra förutsätter intelligenta, aktiva bildavläsare. De bildval som den senare teorin leder till baseras på mening, variation, helhet och sammanhang.

Aronsson fann att vissa av bilderna i alfabetiseringsmaterialen var uppbyggda enligt den s.k. pekbokskoden. De bilder som förekommer i pekböcker för små barn har speciella kännetecken. Den bildkod som styr utformningen syftar till att reducera mångtydigheten till förmån för entydigheten. Typiska kännetecken för dessa bilder är att de visar enkla föremål eller oförargliga situationer, som måste avläsas på en förutbestämd bokstavlig, konkret nivå. Föremålen eller händelserna presenteras ofta helt utan kontext och i ett frontalt perspektiv (t.ex. en napp, en boll, en nalle). När sådana bilder förekommer i den grundläggande vuxenundervisningen menar Aronsson att det kan verka infantiliserande dvs. som om man jämför vuxna med barn bara för att de inte kan läsa. ”För det lilla barnet bereder exempelvis en bild av ordet boll inga svårigheter, då konkurrerande ord som

¹² Kortutbildad är en person som har rätt till grundläggande vuxenutbildning d.v.s. saknar kunskaper motsvarande godkänt-kraven för år 9.

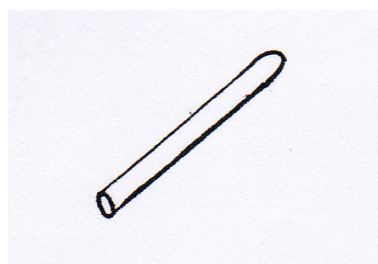
¹³ Knutsson M A (1972) Välkommen till Sverige och Elam K (1979) Läseboken 1-7.

¹⁴ En person som är fältberoende (holistisk) i sitt lärande fokuserar på helheter och sammanhang medan en fältberoende (analytisk) person har lätt för att urskilja detaljer i komplexa sammanhang. Läs mer om detta ur ett kognitivt läsinlärningsperspektiv i Lundberg (1984).

CIRKEL, KULA, HJUL ännu ej existerar i dess vokabulär” (Aronsson, 1983:7). Vuxnas tolkning kan däremot bli mer osäker i och med att de har tillgång till fler möjliga alternativ. Den entydiga bilden blir för dem i stället mångtydig. Att denna bildtyp ändå inte är ovanlig i alfabetiseringsundervisningen skulle kunna bero på att man dragit slutsatsen att entydighet i tolkningen även bör eftersträvas för lågutbildade vuxna som ska lära sig läsa samtidigt som de ska lära sig ett nytt språk. Man förutsätter således att de uppfattar och tolkar dessa pekboksliknande bilder på samma sätt som barn.

Förvisso behöver man i språkläromedel avgränsa och sätta ord på en gemensam verklighet, utifrån vilken man i undervisningen ska kunna kommunicera med vetskapen att man refererar till samma sak. Men hur åstadkommer man detta på ett effektivt sätt? Eftersom objekten i de pekboksliknande bilderna ofta avbildas utan någon kontext blir det lärarens uppgift att etablera den ”rätta” kopplingen mellan bild och ord, en koppling som oftast är förutbestämd av läromedlet.

En specifik läsart etableras när man lär sig nya ord på språket och samtidigt lär sig hur en viss bild ska tolkas. I många traditionella läseböcker och övningsböcker kan man t.ex. finna en bild på en stekpanna med ordet os under och likaså en bild på en gris med ordet so under. Det gäller att acceptera kopplingen mellan bilden och just det ordet för att läraren ska acceptera läsningen som korrekt. De två första exemplen nedan får illustrera detta.



FIGUR 7. Bild på ”hund” och ”krita” ur *Välkommen till Sverige* (1972:X och bilden ”Eva städar” ur *Läseboken 1–7* (i Aronsson, 1983:18).

Den korrekta responsen till exemplet till vänster (i fig.7) är *en hund*. Denna förutbestämda begrepps nivå gör att tolkningarna *valp*, *svans*, *tax* och *djur* inte är korrekta här trots att de naturligtvis är möjliga. Bilden i mitten (i fig. 7) föreställer *en krita* och inte *en batong*, *ett provrör*, *en träpinne* eller *en flöjt*, som två tredjedelar av studenterna i Aronssons provundersökning ansåg.

Den högra bilden (i fig. 7) ingår i läromedlet Läseboken 1-7 där de fotografiska bilderna, enligt lärarhandledningen, syftar till att stimulera läsarens associationer och tankar inför olika teman (såsom mat, arbete, fest, sjukvård etc.). På grund av utformningen och motivvalet, där man undvikit att göra bilderna personliga och i stället reducerat och anonymiserat människor och miljö, motverkar dessa bilder dock sitt syfte, menar Aronsson, vilket leder till att de inte heller engagerar betraktaren.

Det är uppenbart att pekboksbildens hund förekommer i ett vakuum (utan miljö), medan verklighetens hund förekommer med husse eller matte i en specifik miljö. Att peka ut en hund på en autentisk miljöbild kan vara svårare än på en mer ”arrangerad” bild och kräver en viss abstraktionsförmåga men detta får vi nog förutsätta att vuxna människor till skillnad från små barn måste ha.

Aronsson pekar på tre olika komplikationer och frågor som kan uppstå vid läsningen/tolkningen av en given bild.

- 1) Hur *figurativ* ska tolkningen vara (dvs. hur konkret avbildande är teckningen)? Är det mest troligt att det i detta sammanhang är en krita, batong eller flöjt?
- 2) Vad är *figur* och vad är *bakgrund* - hunden eller svansen?
- 3) Ska man göra en *bokstavlig* eller *bildlig* tolkning – kvinna med städborste på öde kontor, ensamhet, låglöneyrke eller diskriminering?

Det som händer i undervisningen, menar Aronsson, är att det etableras ett ”mekaniskt avläsningsmönster eller ett slags provisoriskt bildlexikon där varje bilds innebörd genom olika övningar fixeras och kopplas till bestämda uttryck” (1983:12). Detta är något som inte är så ovanligt i äldre läsläror t.ex. i ”Nu läser vi” av Borrman-Matthis-

Salminen-Wigforss, (1977) och i ” ELSI: Läsebok” av Björnshög (1977) men inte heller ovanligt i språkläromedel av olika slag.¹⁵ Eftersom många av bilderna i de undersökta läromedlen ofta varken är entydiga eller mångtydiga utan ligger på en oklar mellannivå blir de svårtolkade och problemet med att etablera en gemensam referensram mellan lärare och elev blir uppenbar.

Bildmaterialet i båda läromedlen i Aronssons undersökning saknar också medvetet kulturbundna inslag. Man har uppenbarligen, som Aronsson uttrycker det *kulturnivellerat* dem ”i en missriktad strävan efter entydighet försöker dessa böcker att undvika det autentiskas komplexitet”(1983:19). Denna frånvaro av känslouttryck och kulturspecificering resulterar således i en missriktad anpassning till en möjlig identifikation från läsarens sida. Det är nämligen inte på ytan vi identifierar oss med någon/något i en bild. Det som väcker känslor är i stället de konnotationer som ett uttrycksfullt porträtt eller en levande miljö oavsett yttre likhet ger oss. Avsikten med den emotions- och kulturnivellerade bilden, att underlätta identifikation från läsares sida, får istället motsatt effekt.

I ett servicematerial med syftet att förmedla olika sätt att arbeta med bild i undervisningen i svenska som främmande språk (Hedenskog, 1982) påpekas också när det gäller valet av bilder att det är ”ett önskemål att bilderna ska vara så *kulturfria* (min kursivering) som möjligt”. Den huvudsakliga anledningen till det uppges att eleverna kommer från så många olika länder och har så olika erfarenheter, vilket gör det svårt för dem att förstå bilder med ett kulturellt innehåll. En synpunkt som andas en strävan efter ”objektivitet” som bl.a. utmärkte tidigare läroplaner för grundskolan (Lgr 69, Lgr80). Aronssons samtida undersökning visar att bilderna i de undersökta sfi-läromedlen verkar ha ”lyckats” i denna strävan – att vara så ”kulturfria” som möjligt.

¹⁵ Många nybörjarläsare har t.ex. undrat över varför bilden på en gris motsvaras av ordet ”so” och varför stekpannan heter ”os”.

2.3.4.3. Några nyare bildläromedel för alfabetisering

På senare år har också ett antal läromedel med en mer uttalat konstruktivistisk och interaktionistisk syn på bild och språklärande utkommit. För att ge några exempel nämns här läromedlet ”På torget” (Bokochwebb, 2005) i vilket videofilmade avsnitt med scener ur vardagslivet integreras med ett realistiskt fotografiskt och tecknat material som känns vuxet i sitt tilltal. Ett välgjort, till största delen fotografiskt bildmaterial har också ”Tala svenska direkt” (Hanssen, 2004) medan innehåll och struktur mer liknar traditionella språkläromedel och läsläror. Ett danskt bildmaterial som använt UNICEFs bildkalendrar med motiv från alla världens länder på föräldrar och barn i aktiv verksamhet har rönt stor uppmärksamhet även i svenska och norska alfabetiserings-sammanhang. Igenkänning och autenticitet har ökat intresset hos deltagarna och gett dem möjlighet att sätt ord på egna erfarenheter (Christensen och Kabaci, 2001). Dessa läromedel fanns inte när föreliggande undersökning genomfördes men visar en utveckling inom bildområdet även för läromedel som riktar sig till vuxna i alfabetiseringsundervisning.

2.5. Sammanfattning

Bildteoretisk forskning om koder, konventioner och tolkning visar att dessa ingår i och påverkas av såväl verbalspråkliga som specifika kulturella kontexter och processer. Medvetenhet om detta förhållande kan vara oundgängligt för att minska de kommunikativa missförstånd som annars riskerar att uppstå. Detta gäller inte minst i utbildnings-sammanhang, som inom sfi, där begränsningar i (andra)språkskompetens och kulturella skillnader är särskilt märkbara.

I styrdokument för vuxenutbildning och sfi får utbildarna mycket litet stöd för hur de ska använda sig av ett mer multimedialt material i undervisningen. Man kan ändå påstå att i målbeskrivningarna för sfi, där det betonas att deltagarna ska skaffa sig en för vardags- arbets- och samhällsliv användbar kommunikativ förmåga, får sägas inbegripa

även en utvecklad bildtolkningsförmåga.

Min forskningsöversikt visar vidare att forskning som har fokus på bilders förekomst, innehåll och funktion i läromedel och undervisning är relativt sparsam. Undersökningar visar att det bildmaterial som finns inte heller används av lärarna i den utsträckning man kan förvänta sig. Avsaknaden av aktivt bildarbete, utom i bildämnet, i grund- och gymnasieskola är slående.

När det gäller bildpreferenser framgår det att färgbilder och realistiska bilder föredras av både lärare och elever. De olika kategoriseringarna av bilder som presenteras i kapitlet visar dock att foton respektive tecknade bilder båda har fördelar och nackdelar beroende på betraktare, sammanhang och syfte. Ur ett pedagogiskt perspektiv framhålls även faran med att enbart använda s.k. entydiga informativa bilder på bekostnad av ett mer utmanande mångtydigt bildmaterial.

Bildanalyser av nybörjarläromedel i svenska som andraspråk för vuxna har visat att en del läromedel klart undervärderar läsarens förmåga till bildtolkning, vilket forskarna menar kan leda till ett infantiliserande av den vuxne i mötet med dessa bilder. Senare års läromedelsproduktion för just vuxna andraspråks-inlärare visar prov på kvalitetsförbättringar och ett betydligt mer vuxet tilltal.

3. Metod och material

Här presenteras studiens övergripande metodiska val, urval av informanter, enkätens konstruktion och genomförandet av datainsamlingen.

3.1. Kvalitativa och kvantitativa drag

”Den eviga” diskussionen om vad som ska betecknas som en kvantitativ respektive kvalitativ studie sammanfattar Trost (2003) genom att urskilja tre steg i forskningsprocessen. Det handlar dessutom om val inom varje steg som först görs vid datainsamlingen sedan vid analys/bearbetningsstadiet och sist vid tolkningen av resultatet. Detta ger sex möjliga varianter, från en helt kvantitativ studie där datainsamling, bearbetning och tolkning är mycket standardiserad och datoriserad till en process där alla steg är präglade av öppenhet och stor frihet i tolkningen av resultatet. De flesta studier består av blandformer och Trost (2001:21) menar att

”verkligheten är avsevärt mera komplicerad än att vi klart kan klassificera alla studier som antingen kvantitativa eller kvalitativa. /.../ Vissa delmoment kan vara av det ena eller det andra slaget.”

Studiens kvantitativa respektive kvalitativa drag utifrån Trosts redogörelse sammanfattas i tabell 3.

TABELL 3. *Kvantitativa respektive kvalitativa drag i studien som helhet.*

| Datainsamling | Bearbetning/analys | Tolkning |
|---------------------------------|--|----------------------------------|
| Kvalitativ (urval; frågetyp) | Kvalitativ (söker kategorier och mönster) | Kvalitativ (söker förståelse) |
| Kvantitativ (enkät) | Kvantitativ (redovisar frekvens och omfattning) | |

Mitt arbete med insamling, bearbetning och tolkning av data anser jag huvudsakligen är av det kvalitativa slaget trots att viss bearbetning och redovisning av resultatet har kvantitativa drag. När det gäller *datainsamlingen* är urvalet inte kvantitativt utan ett s.k. bekvämlighetsurval och enkäten består av ett fåtal öppna frågor. Detta skulle enligt gängse beteckningar placera in min datainsamling i det kvalitativa facket, trots att enkäter ofta sammanknippas med mer kvantitativa studier. *Analysen/bearbetningen* är i huvudsak kvalitativ där kategorier och mönster i lärarnas utsagor är i fokus. Jag är förvisso också intresserad av omfattningen av användningen av olika bilder och redovisar detta i procent och jämför frekvenser. Det är dock inte frågan om någon statistisk redovisning utan mer ett sätt att få en god struktur och en materialöversikt. *Tolkningen*, genom vilken jag försöker förstå vad som ligger till grund för lärarnas val och användning av bilder är kvalitativ.

3.2. Val av informanter - de deltagande lärarna

För att få informanter som garanterat var aktiva, engagerande alfabetiseringslärare tog jag tillfället i akt att genomföra enkäten under en nordisk konferens för alfabetiseringslärare.¹ Detta bekvämlighetsurval (convenience sample) utgjordes av samtliga drygt 60 deltagare på

¹ Nordisk alfabetiseringskonferens på Nordens folkliga akademi i Göteborg, 12-14 september 2001.

konferensen. Lärarna fick på frivillig basis delta i undersökningen och 53 av dem besvarade enkäten². Majoriteten av lärarna, 38 personer, kom från Sverige, medan 10 kom från Norge och 5 från Danmark. Alla utom två är kvinnor. (Informantgruppen beskrivs mer utförligt i bilaga 2, tabell A-E.)

3.2.1. Äldre med lång erfarenhet

De deltagande lärarna har en relativt hög medelålder. Alla utom fyra är äldre än 40 år och över hälften är mellan 51 – 60 år. Två lärare är över 60 och ingen är under 30 år. Lärarna har över lag mycket lång erfarenhet av undervisning. Över 75 % av lärarna har mer än 15 års erfarenhet och endast några få är relativt nya som lärare. När det gäller erfarenhet av alfabetisering kan man sammanfattningsvis säga att en fjärdedel av lärarna har ingen eller mycket kort erfarenhet av alfabetisering, ytterligare en fjärdedel har några års erfarenhet medan hälften av lärarna har lång eller mycket lång erfarenhet som alfabetiseringslärare.

TABELL 4. *Lärarnas undervisningserfarenhet och erfarenhet av alfabetiseringsundervisning uttryckt i antal år.*

| Antal år | 0 - 5 år | 6 - 15 år | 16 - 39 år | SUMMA |
|----------------------------------|----------|-----------|------------|-------|
| Undervisning totalt/antal lärare | 3 | 9 | 41 | 53 |
| Alfabetisering/antal lärare | 29 | 13 | 10 | 53 |

3.2.2. Lärargruppens representativitet

Ett statistiskt representativt urval av gruppen alfabetiseringslärare var inte möjligt att få av det skälet att urvalsrummet var alltför osäkert. Alfabetiseringsundervisning bedrivs visserligen i de flesta av Sveriges

² De sju som inte besvarade enkäten valde att avstå eftersom de inte hade någon egen erfarenhet av alfabetiseringsundervisning.

kommuner, men att nå verksamma lärare med alfabetiserings- erfarenhet över hela landet med en enkät bedömdes vara alltför osäkert och kostsamt. Undervisningen bedrivs numera inte alltid i kommunal regi, vilket innebär att undervisningen även i mindre kommuner kan vara spridd på många anordnare (Skolverket, 2004a) och de aktiva alfabetiseringslärarna blir nästan omöjliga att få tag på i befintlig statistik.

Den informantgrupp som gett underlag till studiens data överensstämmer dock enligt tillgänglig statistik från (Skolverket, 2002) i stort sett med lärargruppen för sfi och gruv³. När man undersökte sfi-verksamheten i 15 representativa kommuner fann man bl.a. att 85 % av lärarna var kvinnor och att hälften av dem var mellan 45 och 55 år och äldre. I storstäderna hade hälften mer än 15 års erfarenhet och den genomsnittliga erfarenheten av sfi-undervisning i alla kommunerna var mellan 8 och 13 år. Sammanfattningsvis karaktäriseras lärargruppen av en stor kvinnodominans, en ganska hög medelålder och en relativt lång lärarerfarenhet.

Man kan naturligtvis inte i strikt mening påstå att studiens informanter är representativa för hela populationen ”nordiska alfabetiseringslärare” men vad jag vill visa är att de som grupp inte verkar avvika på något väsentligt sätt från den genomsnittliga sfi-läraren. Det man möjligen kan säga om denna studies informanter, som anmält sig och deltar i en tredagarskonferens om just alfabetisering, är väl att de kan höras till de mer intresserade och aktiva lärarna, men detsamma kan kanske också sägas om de lärare som tog sig tid och svarade på Skolverkets (2002) omfattande enkät.

3.3. Undersökningssituation

Undersökningen presenterades i samband med en föreläsning jag själv hade under konferensen. Jag delade både ut och samlade in enkäten själv och lärarna fick gott om tid att besvara de få frågorna (ca 40

³ Svenska för invandrare (sfi) respektive Grundläggande vuxenutbildning (gruv).

minuter). De flesta blev klara under den tid som ställdes till förfogande och alla satt då kvar i samma lokal. De lärare som inte besvarade enkäten hade antingen inte någon alfabetiseringsundervisning eller saknade helt erfarenhet av sådan undervisning.

Graden av standardisering kan sägas vara relativt hög i och med att alla informanter fick samma instruktion och samma enkätformulär vid samma tillfälle och besvarade frågorna samtidigt i samma rum. Svarsfrekvensen får sägas vara mycket hög mycket på grund av att de allra flesta besvarade enkäten på plats under den tid som stod till förfogande och endast några få lämnade in enkäten senare samma dag. Två (danska) deltagare, ville ha lite mer tid och valde att skicka enkäten till mig under påföljande vecka.

3.4. Enkätens utformning och innehåll

Datainsamlingen genomfördes alltså med hjälp av en enkät. Detta förfarande ger naturligtvis en mer begränsad bild av lärarnas bakomliggande motiv för sina val av bilder än vad en mer etnografiskt inriktad studie skulle givit. Fördelarna med en enkät är dock att man snabbt kan få en överblick över ett område för att i nästa steg kunna gå vidare med mer djupgående och riktade insatser.

Enkäten (se bilaga 1) var enkelt uppbyggd och bestod av ett A4-papper (fram- och baksida), där det fanns plats för svar på de olinjerade mellanrummen mellan frågorna och vid behov på bilagt papper.

Förutom de inledande frågorna (fråga 1-3) om bakgrundsfakta (ålder, kön, arbetsplats och tid som lärare respektive alfabetiseringslärare) var frågorna medvetet öppna till sin karaktär för att öka lärarnas möjlighet att svara utifrån den egna verksamheten. Eftersom det inte ges några fasta svarsalternativ kan detta sägas vara ett uttryck för att enkäten har en låg grad av strukturering.

Ett annat sätt att använda begreppet strukturering är enligt Trost (2001:57) med avseende på själva frågeformulärets eller studiens struktur. Han menar att studien har en "hög grad av strukturering om jag vet vad jag vill fråga om och allt handlar om just det ämnet och inte om en massa annat." Detta skulle innebära att denna studie måste

karaktäriseras som en studie med en hög grad av strukturering eftersom de frågor som ingår verkligen berör och har fokus på samma område.

Fråga 4 innehåller dock vissa preciseringar som skulle kunna begränsa lärarnas svar. Det kan vara så att de specificeringar som nämns gör att informanter som inte tidigare reflekterat över dessa aspekter på bilder nu leds till att ha synpunkter på dem. Fördelen med detta är att svaren lättare kan jämföras, men också att de svarande faktiskt ges möjlighet att tänka på sitt bildmaterial utifrån dessa nya aspekter och även få formulera sina tankar i skrift.

Fråga 4.

Vilken typ av bilder använder du under en typisk vecka (t.ex. förra veckan)?

Beskriv så noga du kan varifrån bilderna kommer, om de är fotografiska eller tecknade, om de är i färg eller svart/vitt, vilka motiv: miljöer, händelser, enstaka föremål mm.

I enkäten ombads lärarna också beskriva vilka bilder de trodde var lätta respektive svåra för deltagarna att förstå. Denna bedömning skulle göras både utifrån bildernas form och deras innehåll och frågan formulerades på följande sätt.

Fråga 5a.

*Vilken typ av bilder tror du är lättast för deltagarna att uppfatta och förstå med avseende på **bildens yttre form** (foto/tecknad, färg/svart/vit...)? Ge en kort motivering:*

Fråga 6a.

*Vilken typ av bilder tror du är svårast för deltagarna att uppfatta och förstå med avseende på **bildens innehåll** (motivval mm)?*

Ge en kort motivering:

3.5. Bearbetning och analys

Metodbeskrivningarna av de olika frågornas bearbetning är placerade i kapitel 4 och 5 för att få större närhet till de olika analyserna. I kapitel 4 (4.1.) görs således en bildkategorisering utifrån materialet och en beskrivning av bearbetningen av den deskriptiva delens enkätunderlag (enkätfråga 4). I kapitel 5 (5.4.) återfinns beskrivning av bearbetningen av enkätunderlaget för den didaktiskt etnokognitiva analysen (enkätfråga 5 och 6).

4. Deskriptiv analys av lärarnas bildval

I detta kapitel redovisas vilket bildmaterial som enligt de medverkande lärarna används inom alfabetiseringsundervisningen, i vilken omfattning bilder används, vilka olika typer av bilder det rör sig om och hur dessa bilder kan kategoriseras. Resultatredovisningen följs av en analys och en kortare diskussion.

4.1. Bearbetning och kategorisering av bildmaterialet

Med tanke på att denna undersökning har bildanvändning inom *vuxenutbildningen* i fokus, används följande huvudkategorier baserade på bildmaterialens ursprung för bearbetning och analys: 1) vardagsmaterial s.k. autentiskt material, 2) förproducerat material avsett för skolbruk 3) egenproducerat material som innefattar dels ”klipp-och-klistra” material av olika slag och dels lärarens och deltagarnas egna foton och 4) lärarens och deltagarnas egna teckningar (d.v.s. eget bildskapande).

Den första kategorin utgörs av *Vardagsmaterial* vilket innefattar bl.a. bilder ur dags- och veckotidningar och olika typer av broschyrer

och kataloger. Bilderna återfinns i material som inte i första hand producerats för undervisningsbruk. Detta material kan även kallas ”*autentiskt material*” utifrån att det *inte* primärt är *tillrättalagt* och specialproducerat för t.ex. skola och utbildning utan är taget från världen utanför skolbyggnadens väggar.

Den andra kategorin innefattar *läromedel* och andra typer av bildmaterial, främst olika typer av bildkort. Allt är *förproducerat* och avsett att användas i en skolsituation. Målgrupperna för materialet kan variera från barn till vuxna och materialet kan även variera avseende språklig nivå och läsbarhet.

Den tredje kategorin utgörs av *egenproducerat bildmaterial* som klippts ut från olika material, kombineras och anpassas till den specifika inlärningssituationen av läraren eller eleverna. Hit räknas även olika typer av *privata bilder*, oftast fotografier av olika slag som lärare eller deltagare bidrar med.

Den fjärde kategorin utgörs av lärarens eller elevernas *egenhändigt skapade bilder*, ofta egna teckningar.

4.1.1. Bearbetningen av enkätfråga 4

Bearbetningen och analysen av enkätsvaren inleddes med att jag ordagrant skrev ner vad varje informant svarat på respektive fråga. Svaren på vad lärarna använt för bildmaterial (fråga 4) inordnades sedan i sex olika undergrupper beroende på vilken avsändare/producent respektive vilken mottagare/målgrupp det beskrivna materialet hade. Varje informant listades med en egen rad där jag kunde se vad var och en använde för material, vilken yttre form det hade och vilket innehåll. Nedan visas ett exempel på hur tabellen jag skapade såg ut. Exemplet avser informant nr 1.

TABELL 5. *Exempel på en lärares val av bildmaterial fördelat på de sex olika kriterierna.*

| Vardagsmaterial | Läromedel förproducerat | Egenproducerat (lärare) | Egenproducerat (deltagare) | Privatabilder (lärare/delt.) | Teckningar (lärare/delt.) |
|--|---|-------------------------|----------------------------|--|--|
| 1. Veckotidningar <i>färgfoto</i> | 1. COLOR-CARD- <i>färgfoto</i> | | | Elevernas egna foton av familj och släkt | 1. Lärarens teckningar på tavlan <i>kritteckningar</i> |
| 2. ELLOS-kataloger <i>färgfoto</i> | 2. DIALOG-serien- steg 1 <i>sv/v tecknat</i> | | | | 2. Elevernas egna målningar <i>färgteckningar</i> <i>föremål</i> |
| <i>enstaka föremål</i> <i>enkla miljöer</i> | | | | | |

Samtliga 53 lärares bildanvändning noterades och fördes in i tabellen på detta sätt innan jag räknade antal förekomster av de olika typerna och sammanställde resultatet.

4.2. Bildmaterial som används

Under det fortsatta analysarbetet uppkom behov av att dela upp kategorin förproducerade läromedel i a) bilder i läroböcker och b) olika bildkortsmaterial. De egenproducerade materialet som tidigare varit uppdelat på lärare respektive deltagare slogs ihop till en gemensam kategori. Eftersom flera lärare inte alltid gav tillräckliga upplysningar om de bilder de använde tillkom ytterligare en kategori som benämns "bilder med okänt ursprung".

Kategorier som utgör sorteringsunderlag är således: 1) vardagsmaterial (tidningar, kataloger, broschyrer mm), 2) förproducerat undervisningsmaterial – läroböcker, 3) förproducerat undervisningsmaterial – bildkort 4) egenproducerat material (lärarens och deltagarnas), 5) privata bilder (lärarens och deltagarnas) och 5) eget

bildskapande (lärarnas och deltagarnas). I samband med att dessa olika typer av material beskrivs redovisas deras frekvens i undervisningen och resultatet kommenteras.

Alla lärare i studien utom en uppger att de använder bilder och nästan alla använder foton. Hälften av lärarna använder även tecknade bilder och några brukar själva rita bilder. Det vanligaste är att man använder miljöbilder med människor, ofta klippta ur tidningar men även från läromedel. Något fler än var tionde lärare tar bilder på deltagarna under studiebesök o.d. och använder dem sedan i undervisningen.

TABELL 6. *Antal lärare som använder sig av olika material som innehåller bilder.*

| | |
|---------------------------|----|
| vardagsmaterial | 41 |
| bilder ur läroböcker | 16 |
| bildkort | 27 |
| egenproducerat | 10 |
| privata bilder | 7 |
| egna teckningar | 10 |
| bilder med okänt ursprung | 19 |

Jämfört med tidigare undersökningar av bildanvändandet i grundskolan (se avsnitt 2.3.2.) där bilder i hög grad bara uppmärksammas i bildämnet, använder dessa vuxenlärare mycket bilder. I första hand handlar det alltså om autentiskt material och hälften av lärarna använder vanliga tidningar eller den lättlästa nyhetstidningen 8-sidor. Man kan säga att tre av fyra lärare använder vardagsmaterial i undervisningen och denna typ av material är den absolut vanligaste. Men även bildmaterial speciellt producerat för språkundervisning och då i form av olika typer av kort används av hälften av lärarna. En knapp tredjedel använder sig av bilder ur läromedel i allmänhet. Att fler använder sig av olika kortmaterial än läroboksbilder kan förklaras av att bildkorten är lättare att anpassa och mer kontextoberoende jämfört med bilder i böcker som automatiskt får en kontext man måste ta hänsyn till.

Samtliga utom en som undervisat i en alfabetiseringsgrupp veckan innan uppger att de använt sig av bilder.

4.2.1. Vardagsmaterial/autentiskt material

Vardagsmaterial definieras här som bilder ur tidningar, broschyrer, kataloger o. dyl. Det är material som inte är producerat för undervisningsbruk i första hand (se vidare bilaga 2, tabell F).



FIGUR 8. *Exempel på i undervisningen vanligt förekommande bilder i vardagsmaterial: möbelkatalog, dagstidning och lättläst nyhetstidning.*

En femtedel av lärarna använder dagstidningar i undervisningen. Vidgar vi kategorin till att omfatta alla typer av tidningar kan vi konstatera att hälften av lärarna använder sig av autentiskt tidningsmaterial. Flera utnyttjar den förenklade tidningen 8-sidor som utkommer en gång per vecka.¹ Ingen uppger att de använder Sesam, invandratidningen som faktiskt är skriven direkt på lätt svenska för vuxna som håller på att lära sig svenska.

De kataloger som namnges är bl.a. IKEAs möbelkatalog och ELLOS klädkatalog. ”Arkivbilder”, som en lärare uppgivit, kan vara bilder hon samlat själv ur massmedier eller bilder hämtade från nätet. Massmediematerialet består till största delen av fotografiska bilder. Några lärare nämner att de använder sig av tecknade färgbilder men foton i färg eller svart/vitt dominerar urvalet.

¹ Målgruppen för ”8-sidor” (Centrum för lättläst 2007) var från början svensktalande med lindrig utvecklingsstörning men genom det stora intresset för tidningen inom sfi-utbildningen så vänder den sig numera även till målgruppen vuxna som lär sig svenska som sitt andraspråk.

När det gäller innehållet i vardagsmaterialet är det mycket varierat och fokuserat på aktualitet, enkelhet eller grammatisk nytta. Utifrån lärarnas svar har massmediematerialet delats in i material som beskrivits som ”*aktuellt material om världen och närmiljön*” eller ”*enkelt och lätt material*” eller material med fokus på grammatiskt/lexikalt innehåll.

I (*dags-*) *tidningar* och i *8-sidor* är det händelser och nyheter som lärarna tror att deltagarna har förförståelse för och känner igen sig i som man använder sig av. Eller för att citera en av lärarna:

”Aktuella miljöer och händelser utifrån det vi talar om eller som passar in i temat, t.ex. om valet nyligen eller om invandrare på arbetsmarknaden i hemstaden.”

Vissa klipper ut bilder ur dagstidningar på enkla verbhandlingar typ ”flickor spelar fotboll, man skär tomater” medan andra använder sig av matbilder och olika typer av annonser. *Matannonser* är också vanligt förekommande och även kataloger av olika slag varur man hämtar bilder på möbler, föremål och kläder.

Ur *veckotidningar* är det bilder på enstaka föremål (djur, människor, blommor) eller hela rum som man använder. Lätta och kända motiv verkar vara grundförutsättningen för användandet. En *naturkalender* med färgfoton och *vykort* i färg från platser i närmiljön och kungafamiljen har använts precis som bilder på växter och djur ur *uppslagsböcker*. En lärare uppger att hon använder sig av bilder på olika konstverk.

Dagstidningar ger ett känt och mångtydigt material och bilder som visar aktuella händelser och handlingar som sätts in i en större kontext och anknyter till undervisningen är det som de flesta lärarna hämtar ur dagstidningarna, men även bilder på miljöer som deltagarna kan känna igen sig i förekommer. Här är det förmodligen oftare frågan om mer komplexa och mångtydiga bilder med fler detaljer än de bilder som klipps ut med fokus på att de ska illustrera ett visst substantiv eller verb.

Veckotidningar, broschyrer och kataloger bidrar med ett mer avgränsat innehåll såsom bilder på maträtter, kläder, enstaka personer och föremål, dock med fördelen att de oftare visas i ett sammanhang jämfört med de föremål som presenteras på de förproducerade bild-

korten (se vidare 4.2.3.). Vykort används även för att skildra miljöer, ofta runt platsen där man bor. Över huvudtaget verkar det finnas en strävan efter att använda det mer autentiska bildmaterialet för att associera till en konkret känd verklighet.

4.2.2. Förproducerat undervisningsmaterial - läroböcker

Här återfinns läromedel avsedda för olika målgrupper. Vissa för svenskspråkiga barn, andra för barn som är andraspråksinlärare och ytterligare andra avsedda för vuxna andraspråksinlärare eller vuxna som är både nybörjarläsare och andraspråksinlärare.

Det visade sig att av de läromedel som användes var alla producerade för andraspråksinlärare, dock inte alltid för vuxna och inte heller för någon som var nybörjarläsare (se bilaga 2, tabell H). *Ny start* (Aspelin & Carlsson, 2001) är gjord direkt för alfabetiseringsundervisning och förmodligen även *Alfa 23*². De innehåller båda endast tecknade bilder, den förstnämnda i färg medan Alfa 23 har svartvita bilder. *+46* (Gull, Klintenberg och Sandwall, 1996) och *Bra början* (Sundberg-Holmberg & Lönneberg, 2001) är direkt riktade till nybörjarkurser på sfi. Båda böckerna förutsätter att inläraren är funktionellt läskunnig, men har en ganska långsam progression. De har en variation av foton och tecknade bilder mestadels i färg. *Läsebok på enkel svenska* (Cerù 1990) är ett äldre läromedel i svenska som andraspråk för ungdomar med svartvita dokumentärt inriktade foton. *Bildlexin* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) är ett bildlexikon som tillhör en lexikonserie som producerats för vuxna andraspråksinlärare i allmänhet. Bildlexin består av ett antal tematiska uppslag med tecknade bilder av föremål och miljöer i färg.

De namngivna läromedel som används är alla producerade för andraspråksinlärare, men inte alltid för vuxna och inte för de som saknar elementära läs- och skrivfärdigheter. Inga läromedel med målgruppen svenska barn eller funktionshindrade svenskspråkiga vuxna finns dock namngivna i lärarnas svar. Det är glädjande eftersom två av

² Okänt ursprung.

de tre läromedel som ingick i Gustavsson & Hults (1983) tidiga och enda kvalificerade analys av läromedel som användes inom alfabetiseringsundervisningen på 80-talet var i huvudsak läsinlärningsmaterial för svenska barn eller för invandrabarn (se vidare 2.3.4.).

Totalt är det sexton lärare som uppger att de aktivt använder bilder ur olika läromedel, alltså en knapp tredjedel, vilket är mindre än hälften så många som dem som använde vardagsmaterial. Tyvärr framgår det inte utifrån alla lärares utsagor vilka läromedel de åsyftar men nio av dem som uppger att de använder bilder ur läromedel hänvisar till vissa väl kända andraspråksläromedel som *Ny start 1* och *Ny start 2* (Aspelin & Carlsson, 2001) och + 46 (Gull & Klintenberg, 2000) (se fig. 9).



FIGUR 9. Exempel på bilder ur några läromedel som nämns av lärarna: *Ny start* (sid. 29) + 46 (sid. 70) och *Lexin Bildteman* (sid. 23).

Några uppger explicit att de använder sig av bilderna samtidigt som de i övrigt använder det nämnda läromedlet. Det är alltså inte bilderna i sig som är utgångspunkten utan ett helt textavsnitt. Bilder som förekommer i ett läromedel får ju en given kontext som både styr och begränsar tolkningen av bilden. Innehållet i de förproducerade läromedlen är nästan aldrig beskrivet av lärarna utan de flesta har nöjt sig med att tala om *att* de använder ett visst läromedel. En lärare berättar att hon har tagit in en samhällskunskapsbok för att få underlag till diskussioner om valet och olika politiska ledare. Allmänt beskriver lärarna att det är konkreta vardagliga situationer som matlagning, inköp i olika affärer, skolsituationer och olika typer av kommunikativa situationer som illustreras i böckerna.

4.2.3. Förproducerat material - Bildkort

En tredje typ av bildmaterial som lärarna använder är specialproducerade bildmaterial som ges ut i form av bildkort. Över hälften av lärarna uppger att de använder sig av någon typ av sådana kort. Olika typer av bildkort verkar alltså användas mer än bilder i läromedel. Bildkortsbilderna visar ofta enstaka föremål eller enkla handlingar utan någon bestämd kontext vilket medför att de kan användas separat i olika undervisningssammanhang. Det handlar om fotografiska kort som i den engelska serien *ColorCards* (SICA) som innehåller både situationsbilder, bilder på enstaka föremål och illustrationer av olika grammatiska begrepp (prepositioner, verb, adjektiv m.m.). Även småkort med tecknade färgbilder som i SICA:s material och bildkort som tillhör vissa läromedel och bilderna till Palin-spelen används. Några lärare uppger att de använder korten speciellt i samband med läsinläringen.



FIGUR 10. *Exempel på vanligt förekommande förproducerat bildmaterial: Color Cards, Språklåda-bildkistan och Palinsystemet (SICA).*

4.2.4. Egenproducerat och privat material

Ett par lärare ”klipper och klistrar” för att skapa ett material anpassat efter den aktuella elevgruppens behov. En lärare beskriver sitt omfattande bildarkiv med 100-tals bilder i färg, de flesta klippta ur

dagspressen och uppklistrade på kartong. Bilderna visar alla typer av miljöer, händelser, enstaka föremål m.m. En annan lärare beskriver ett eget arbetsmaterial som hon kallar ”Text & Bild”, vilket består av mappar med monterade bilder och texter, med uppgifter till.

Ett fåtal lärare använder sig av digitalkamera. Bara sex av lärarna uppger att de tar *egna bilder* på deltagarna och närmiljön med vanlig kamera eller digitalkamera, bilder som de sedan använder i undervisningen. Endast två lärare uppger att de låter *deltagarna själva* välja bilder ut tidningar.

Endast två lärare använder egna privata foton i undervisningen. Den ena gör egna böcker med autentiskt material från den egna familjen. Samma lärare gör även videoinspelningar på familjen som hon använder i undervisningen. Den andra läraren samlar bilder med personer som hon har relation till och kan berätta mycket för deltagarna om. Fem lärare uppger att de använder sig av deltagarnas egna foton. En lärare beskriver även hur hon använde en deltagares videofilm, från ett kurdiskt bröllop, i undervisningen.

4.2.5. Eget bildskapande

Nio lärare uppger att de själva ritat på tavlan eller på papper som de sedan använder som arbetsmaterial. En enda lärare uppger att hon använder sig av deltagarnas egna teckningar.

4.3. Sammanfattning av bildanvändningen

Bildanvändningen i alfabetiseringsundervisningen uppvisar både samstämmighet och stor variation. Den sammanfattas inledningsvis i punktform, men återfinns även i tabell 7, 8 och 9.

- Alla lärare utom en använder bilder i sin undervisning.
- Drygt tre av fyra använder autentiskt vardagsmaterial.
- Över hälften använder förproducerade (eller egentillverkade) bildkort.

- En av tre använder *antingen* informativa, förproducerade bilder *eller* expressiva, mer autentiska bilder.
- En av tre använder *både* autentiskt *och* förproducerat material.
- En knapp tredjedel använder digitalfoton från undervisningen eller privata foton.

Den yttre formen i de olika materialen varierar tydligt och sammanfattas i två punkter (se även tabell 8).

- Autentiskt material innehåller nästan uteslutande fotografiska bilder medan de förproducerade bildkorten oftare är tecknade.
- Läroboksbilder är både tecknade och fotografiska.

Lärarna styr valet av bilder – ett entydigt resultat i två punkter.

- Det är lärarna som väljer bilderna.
- Deltagarna nämns inte i sammanhanget.

Först en kortfattad sammanställning av resultatet utifrån typ av bildmaterial som används. Andelen användare anges i procent.

TABELL 7. *Omfattning av bildanvändandet (i procent) relaterat till olika typer av bildmaterial.*

| Omfattning på användningen (%) | typ av bildmaterial |
|--------------------------------|---------------------------|
| 87 % | vardagsmaterial |
| 40 % | bilder ur läroböcker |
| 62 % | bildkort |
| 19 % | egenproducerat |
| 13 % | privata foton |
| 19 % | egna teckningar |
| 35 % | bilder med okänt ursprung |

Ytterligare en tabell illustrerar hur den yttre formen relaterar till de specifika bildmaterialen. Den visar att autentiskt material ofta är fotografiskt medan det förproducerade, (speciellt bildkorten) är tecknat.

TABELL 8. *Yttre form (foto/tecknat respektive färg/svartvitt) i relation till materialtyp.*

| bildens yttre form | typ av bildmaterial |
|----------------------|----------------------|
| 4/5 foto 1/5 tecknat | vardagsmaterial |
| 1/2 foto 1/2 tecknat | bilder ur läroböcker |
| 1/3 foto 2/3 tecknat | bildkort |
| Enbart foto | egenproducerat |
| Mestadels foto | privata foton |
| Enbart tecknat | egna teckningar |

Följande tabell illustrerar bildanvändningen i sin helhet.

TABELL 9. *Andel av lärarna som använder en, två eller tre olika typer av material i sin undervisning.*

| 1/6 använder ett material | 1/6 använder ett material | 1/3 använder två olika material | 1/3 använder tre olika material |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Tidningsbilder Vardagsmaterial | Bildkort med enstaka föremål eller enkla verbhandlingar | Tidningsbilder Vardagsmaterial + Egna foton egenproducerat | Tidningsbilder Vardagsmaterial + Egna foton egenproducerat + läroboksbilder och bildkort med enkla föremål eller enkla verbhandlingar |

Vissa lärare har, som vi ser i tabell 9 en preferens för bilder som visar enstaka föremål och då ofta från något bildkortsmaterial. Det är inte ovanligt att dessa lärare endast använder **en** typ av, som de uttrycker sig, ”enkelt material”. En annan grupp lärare är de som nästan enbart använder bilder som skulle passa in under rubriken ”aktuellt material om världen”. Var tredje lärarna använder **två** typer av bilder. Det handlar då oftast om foton ur dagstidningar och digitalbilder på deltagarna själva i olika situationer. Resten av lärarna (c:a en tredjedel) använder **tre** olika typer av bilder. Det är då främst foton ur tidningar,

egna foton och bilder ur läromedel inklusive bildkort. Några få använder egna personliga bilder och något fler deltagarnas egna bilder. Några av dessa lärare ritar också själva enklare bilder. Det är endast fyra av de femtiotre lärarna som har en ännu **större variation** i sitt bildanvändande och som förutom ovanstående material även använder sig av video eller låter deltagarna själva ta med eller producera bilder.

4.4. Diskussion om bildanvändningen

4.4.1. Den omfattande bildanvändningen skiljer sig

Resultatet tyder på att lärarna inom alfabetiseringsundervisningen använder sig av bilder i mycket högre utsträckning än lärare i allmänhet (se tidigare refererade undersökningar av Gustafsson 1980, Melin & Pettersson 1991 och Pettersson 1998). Alla aktiva lärare i min studie använde olika bildmaterial under den efterfrågade tiden (vilket var veckan innan enkäten fylldes i).

Den omfattande bildanvändningen, som således skiljer sig från grundskola/gymnasieskolas mycket mer begränsade bildanvändning, beror förmodligen till stor del på de speciella förutsättningar som råder inom alfabetiseringsundervisning och som på sätt och vis tvingar fram ett frekvent bildanvändande. Genom att deltagarna helt enkelt inte förstår vad läraren försöker förklara verbalt och därför inte heller alltid agerar enligt lärarens intentioner blir det uppenbart att den muntliga svenskan inte räcker till som kommunikationsmedel. Bilder används som en brygga till grundläggande förståelse parterna emellan.

4.4.2. Autentiskt eller förproducerat

Lärarna i undersökningen har två olika preferenser. Antingen använder man autentiskt massmediematerial och bilder på deltagarna själva (ofta digitala) eller också föredrar man enklare bilder som förproducerats för

skolbruk. Om valen sammanhänger med lärarnas tidigare lärarerfarenhet går inte att utläsa ur enkätsvaren. Det vore inte desto mindre intressant att se om t.ex. lärare med lång erfarenhet av att undervisa barn i yngre åldrar av vana väljer bilder som fungerade i den läsinläringen även i alfabetiseringsundervisning för vuxna. Kanske kan det också vara så att yngre lärare är mer benägna att använda mer autentiskt bildmaterial jämfört med äldre. I denna studie är underlaget för litet för att några slutsatser ska kunna dras.

4.4.3. Strävan efter att anpassa bildmaterialet

De allra flesta lärarna uppger att de använder sig av bilder ur aktuella dags- och veckotidningar. Det skulle kunna tolkas som att det finns en strävan efter autenticitet och igenkänning i bildvalet. Det är också positivt att inte någon av lärarna uppger att de använder bilder ur läromedel producerade för barn. Detta resultat motsägs dock av att många använder förproducerade bildkortmaterial som just har yngre barn som målgrupp. Ur läromedlen väljer lärarna också oftast enkla bilder på konkreta situationer eller föremål. När de gör sitt eget material genom att använda digitalkamera eller klippa ihop bildmaterial själva tolkar jag det som om det sker utifrån en strävan att anpassa materialet till deltagarna. Det är även sex av de drygt femtio lärarna som går ett steg längre och låter deltagare själva välja vilka bilder de vill arbeta med i undervisningen. En öppenhet för sådana val kunde ge deltagarna möjlighet att bättre anpassa undervisningsmaterialet till de egna behoven.

För att bilder ska fungera som kommunikationsmedel och som redskap för språkinläring måste man konstruera dem och använda dem utifrån kunskap om vilka associationer de väcker hos mottagaren. De gemensamma koder och konventioner som existerar i olika gemenskaper blir viktiga utgångspunkter vid utformningen av budskapen. Inom massmedia utnyttjar man kunskapen om att människor med liknande erfarenheter, kunskaper och värderingar ofta uppfattar saker och ting på ett likartat sätt för att fånga läsare eller konsumenterna (Jansson, 2001). En snarlik utgångspunkt torde gälla för läromedelsförfattare och även för lärare i deras didaktiska strävanden att nå in-

läraren och bädda för kunskapsutveckling och lärande. Det blir viktigt för de enskilda lärarna att identifiera bildavsändarens tänkta målgrupp för att avgöra huruvida bilden lämpar sig för alfabetiseringsundervisning och aktuell grupp av deltagare.

4.4.4. Sällsynt men önskvärt med eget bildskapande

Flera forskare, Aronsson (1997), Sparrman (2002), Ander (2003), Waern, Petterson och Svensson (2004), Gärdenfors (2005) och även av Jonsson (2006), har visat att bilder förstärker och underlättar förståelsen och befäster kunskap på ett omedelbart sätt och att nya begrepp med fördel kan förklaras med hjälp av just (tecknade) bilder. Att då bara ett fåtal lärare uppger att de själva ritar bilder medför att de flesta lärare inte utnyttjar möjligheten att med hjälp av egna enkla teckningar eller streckgubbar förstärka förklaringar av ord och uttryck. Kanske kunde ett större fokus på bildskapandets medierande funktion inom lärarutbildningen underlätta för lärare att vidga sina egna möjligheter att kommunicera budskap i undervisningssyfte. Lärarnas eget bildskapande kunde även öka förståelsen för hur elevernas eget bildskapande kan utvecklas och bli en aktiv del i kunskapandet i undervisningen.

4.4.5. Aktiv bildtolkning en bristvara

Inga studier har hittills ägnat sig åt att undersöka om aktivt bildarbete med vuxna ökar den visuella förmågan. Enligt Wetterholms studier av barns bildskapande i skolan (1996, 2001) och Karlsson & Lövgrens (2001) och Lindahls (2002) studier och mångåriga erfarenheter av Reggio Emilias bildpedagogik ökar barns förmåga att uppfatta bilder vid aktivt bildarbete. Lindahl diskuterar utifrån Vygotskij (1999) (i Lindahl 2002:91) även barnets bildskapande och ser det som en möjlig brygga över till skriftspråket och ett abstrakt tänkande. Vuxna som inte har kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling har trots likheter när det gäller avsaknad av skriftspråkliga färdigheter en annan kognitiv kapacitet jämfört med barn i 6–7-årsåldern. Vilken betydelse för

utvecklandet av skrivfärdigheten kan bildskapandet ha för den vuxne? Vilken betydelse för färdigheten att tolka bilder har det att man trots vuxen ålder kanske inte själv skapat bilder och inte heller tidigare kommit i kontakt med de typer av bilder som man nu möter i samhället? (se vidare avsnitt 5.5.2 och 5.5.3)

Alver och Lahaug (1999) diskuterar problem med bildtolkning i klassrummet och pekar på vikten av att aktivt arbeta med bilder och tolkning av bilder i läs- och skrivundervisningen för vuxna (se avsnitt 1.3.). Att enbart förenkla och renodla bilderna räcker förmodligen inte. Istället behöver man lyfta fram och aktivt arbeta med mångtydigheten i bildmaterialet.

4.4.6. Lärarna styr valen

Ett fåtal lärare uppger att de låter deltagarna arbeta med bilder som de själva väljer ut ur tidningar eller tar med sig hemifrån. Bildmaterial som visar den egna familjen och en deltagares egna bilder från ett kurdiskt bröllop är exempel på personligt bildmaterial som en lärare uppger att hon använder i undervisningen.

Man kan fundera över varför det är så ovanligt att ge deltagarna ”makt” över bildvalet. Upplever lärarna kanske att organisatoriska eller tidsmässiga begränsningar påverkar deras val? Att låta deltagarna själva få söka och bestämma bildernas innehåll vore annars ett enkelt sätt att utgå från varje individs behov. Att få berätta om sig själv utifrån bilder kan vara ett sätt att öka självkänslan och förbättra självförtroendet. Ett aktivt och varierat användande av bilder i undervisningen gör att man som lärare dessutom har större chans att ta till vara inlärarnas olika inlärningsstilar. Man kunde därför önska att lärare i högre grad lät inlärarna ta egna initiativ.

4.4.7. Sammanfattning

I detta kapitel konstateras att alfabetiseringslärare är flitiga bildanvändare jämfört med lärare inom andra utbildningar. Majoriteten använder sig av olika typer av autentiskt material men

även en hel del material producerat för att användas utbildnings-
sammanhang. Färre utnyttjar egna eller deltagares foton eller gör sitt
eget material. De fotografiska bilderna överväger i det autentiska ma-
terialet medan de tecknade bilderna främst återfinns i de olika bild-
kortsmaterialen. Det framkommer att lärarna, med få undantag, själva
väljer vilka bilder som ska används medan deltagarnas inte omnämns
särskilt ofta. I kapitlet diskuteras även huruvida lärares tidigare erfaren-
heter av undervisning påverkar bildanvändningen och anpassningen av
materialet till deltagarna. Kapitlet avslutas med ett resonemang om
vikten av ett aktivt bildskapande och en medvetenhet om bildtolkning
och om fördelarna med ett ökat deltagarinflytande på bildvalet.

5. Didaktisk, etnokognitiv analys av lärarnas bildval

Detta kapitel inleds med en redogörelse för några teoretiska utgångspunkter som sedan leder vidare till den didaktiska och etnokognitiva analysmodell som används för att analysera lärarnas hänsynstaganden vid val bilder för alfabetiseringsundervisningen. Vid den efterföljande bearbetningen och analysen ges svar på vilka tolkningssvårigheter som lärarna anser att bildernas innehåll och yttre form skapar för deltagare i alfabetiseringsundervisning.

5.1. Teoretiska utgångspunkter.

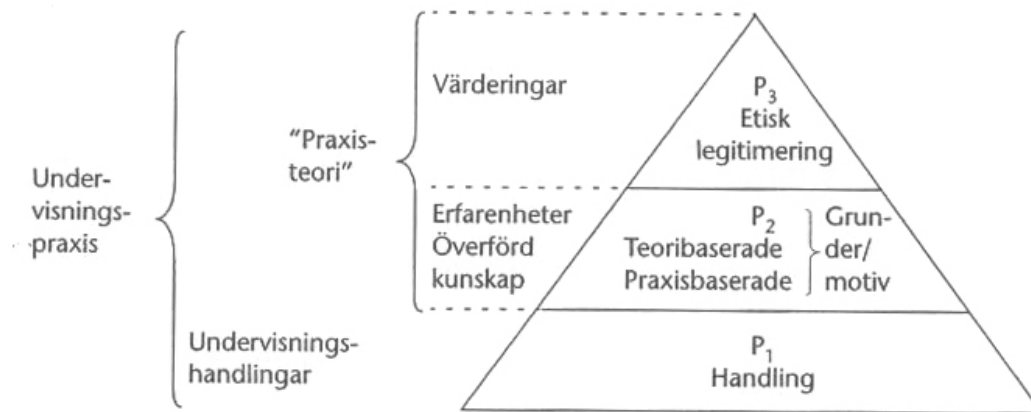
Människor handlar alltid utifrån en plan, även om den är motsägelsefull och inte alltid verbaliseras. Redan på sextiotalet redovisade Miller, Galanter och Pribram (1960) studier som utgår ifrån detta antagande. De hade förslag på en struktur och ett innehåll i det vi allmänt brukar kalla bakgrundskunskaper eller förförståelse och som innefattar allt ifrån kunskap om övergripande planer och mål, kunskaper om världen, språket och dess olika uttryck till kunskap om relevanta kontexter. Dessa bakgrundskunskaper kan också liknas vid en typ av scheman som, enligt Rumelhart (1986) och andra anhängare av den

s.k. schemateorin, finns tillgängliga för tolkning av världen och som ligger till grund för våra hypoteser om världens beskaffenhet. Dessa kognitiva scheman är mentala konstruktioner vilka ger oss verktyg att tolka nya situationer och fenomen utifrån tidigare erfarenheter. De kan på så vis begränsa men också utvidga våra tolkningsmöjligheter i förhållande till en given situation. På så sätt kan också personliga erfarenheter och praktiska kunskaper, liksom den förförståelse för innehåll och form som lärare och deltagare i alfabetiseringsundervisning har, fungera såväl som en begränsning som en resurs för deras bildtolkning. När vi vill studera undervisningssituationer måste enligt Breen (1991:215) hänsyn tas till "the understandings which teachers and learners invest in, and derive from, classroom work". Frågor med stor relevans för denna typ av forskning är således bl.a. hur läraren påverkas av sina underliggande kunskaper och erfarenheter och i vilken utsträckning lärare är medvetna om vad som styr deras handlande i klassrummet och vilka effekter det får på eleverna.

5.1.1. Lärares praxis-teori

Inom utbildningsvetenskaplig forskning tar man ofta utgångspunkt i något som kallas *lärares praxisteori*. Man menar att alla lärare har en slags praktisk yrkest teori som är den mest avgörande faktorn för hur den egna praktiken kommer att utformas. Begreppet praktisk teori/praxisteori beskrivs av Handal och Lauvås (1982:14) som "en lärares privata, integrerade, men ständigt föränderliga system av kunskap, erfarenheter och värderingar som är relevanta för undervisningspraktik vid ett givet tillfälle."

En teoretisk modell för praxisteorin lanserades av Løvlie redan 1974 och består av tre komponenter som tillsammans påverkar lärarens undervisningspraktik. I botten finns egna erfarenheter av konkreta personliga handlingar (P1), däröver finns en nivå med erfarenheter och överförda (medierade) kunskaper och erfarenheter, sådant man lärt av andra eller läst sig till (P2) och överst finns de egna etiska och politiska värderingarna och attityderna (P3). Detta åskådliggörs i följande modell som är bearbetad av Lauvås och Handal (2001:203):



FIGUR 11. *Praxis-triangeln.*

För de flesta av oss är denna praktiska yrkest teori omedveten och vi agerar helt enkelt på ett sätt som vi tycker är bra utan att reflektera så mycket över varifrån våra olika ställningstaganden hämtat sin näring. På P1-nivån är handlingarna inte tillfälliga utan vi påverkas av många olika faktorer som enligt Lauvås och Handal (2001:202) ”pressar fram bestämda handlingsmönster.” De menar vidare att det också finns ett visst personligt friutrymme, men att handlingarna inte heller där är tillfälliga utan att det finns ”all anledning att förutsätta att personen i fråga har en mer eller mindre vag uppfattning om vad som är *lämpligt* och vad som är *försvarbart* att göra.”

Teorin som helhet är snarare att likna vid en härva av kunskaper och värderingar än en välordnad samling regler och paragrafer. Den innehåller mycket s.k. *tyst kunskap* (tacit knowledge) bland annat i form av förtrogenhetskunskap som man som t.ex. erfaren lärare använder sig av utan att för den skull artikulera den i ord (Josefson 1991, Polanyi 1983). Precis som Handal och Lauvås, kopplar Calderhead (1988) ihop individens privata och professionella praktiska teorier. Han talar t.ex. om lärarens ”*personal practical knowledge*” där inre bilder, med starka konnotativa associationer, knyts till antaganden och känslor om rätta sätt att undervisa på, vilka i sin tur ofta har sina rötter i tidigare upplevelser i livet.

5.1.2. Föreställningar, antaganden och kunskaper

När Woods (1996) analyserade lärares bevekelsegrunder till varför de fattade olika didaktiska beslut i sin egen praktik, fann hon att de argument som lärarna byggde sina beslut på var av tre olika slag. Kunskapsbaserade argument vävdes samman med föreställningar och mer lösa antaganden. För att bättre kunna förklara lärares "förkunskaper" introducerade hon begreppet BAK. En akronym som står för *beliefs, assumptions and knowledge*, dvs. "tro/föreställningar, antaganden och kunskap" (min egen översättning)¹. Begreppet står för de samlade strukturer (nätverk) i vilka föreställningar, antaganden och kunskaper ömsesidigt påverkar och i vissa fall förutsätter varandra. För att förklara BAK-begreppet använder Woods en kognitiv metafor, nämligen "*parallell distributed processing*", vilket innebär att de ingående elementen (föreställningar, antaganden och kunskaper) kanske inte alltid är så lätta att urskilja var för sig utan smälter samman till mönster i vissa situationer. Woods utreder inte närmare vari skillnader och spänningar mellan de olika elementen består men är inte så kategorisk som Abelson (1979) som hävdar att (tros)föreställningar, till skillnad från kunskaper, är oklara och värderande eftersom de ofta baseras på anekdotiskt material. Hans slutsats blir att de varken är sakliga, objektiva eller baserade på fakta. Icke desto mindre har förmodligen både mer lösa föreställningar, mer artikulera antaganden och gedigen kunskap betydelse för lärares handlande i klassrummet.

5.1.3. Klassrumsdiskursen – en speciell kultur

Lärares implicita personliga teori kan således sägas utgöra grunden för deras agerande i klassrummet. Dessa teorier ligger enligt Breen (1991) på en semantisk och kulturell nivå och utgör ett perceptuellt och kulturellt filter genom vilket vi upplever och skapar mening ur det som

¹ Enligt Norsteds stora engelsk/svenska lexikon översätts "belief" med tro, "assumption" med antagande och "knowledge" med kunskap; insikt (om). Föreställning översätts med "idea, conception, notion (of)" och åsikt med "opinion".

händer. Klassrumsdiskursen blir med detta sätt att se det ett konkret uttryck för en underliggande kultur.

”Learning a language in class does not happen from discourse or procedures but through the meanings given to them by learners” (Breen 1991:216).

Eftersom även eleverna har föreställningar eller ”praktiska teorier” som påverkar hur de agerar i klassrummet söker lärare och elever när de arbetar tillsammans i klassrummet ett jämviktsläge, en kompromiss, mellan sina respektive implicita teorier om hur undervisning och lärande ska gå till.

Även den systemisk-funktionella teorin om språk och kommunikation (Halliday & Hasan, 1985) ger förklaringar till det som sker i klassrummet. Teorin utgår ifrån att parterna i interaktionen oavbrutet gör förutsägelser utifrån situationen, relationerna och sitt eget sätt att kommunicera för att förstå och kunna välja språkliga och andra medel för sitt fortsatta agerande. I en sådan diskurskonstruktion, som alltid inbegriper ett maktförhållande, är alltid båda parter aktiva och påverkande vilket också Carlson (2002) visat i sin studie av relationen mellan lärare och elever inom sfi-utbildningen. Ur den diskurs som skapas förs mer eller mindre medvetet ett majoritetsperspektiv vidare vilket resulterar i att vissa attityder till eleverna (deltagarna) förstärks och andra undertrycks.

Woods (1996) talar om att lärarna bär med sig en speciell ”språklärarkultur” som bl.a. innefattar en gemensam terminologi och en delvis gemensam vokabulär med gemensamma begrepp som *input*, *syntaxövningar* och *clozetest*.² Hon menar att även synen på lämpligt beteende i ett språkklassrum präglas av denna kultur. Genom sin konstruktion av en etno-kognitiv modell vill Woods visa vilka faktorer som påverkar lärares beslut i klassrummet. Hon menar att tolkningen och förståelsen av det som händer påverkas av lärarnas bakgrunds-

² Input = inflöde, det språk man möter muntligt eller skriftligt - hör eller läser; syntaxövningar = övningar där ordföljden ska tränas; clozetest = lucktest, när man får en text där vart femte eller vart sjunde ord är borttaget och man ska skriva i det saknade ordet.

kunskaper (deras scheman) där både deklarativa och procedurella komponenter ingår³. Det betyder att lärares beslutsfattande inte bara innefattar *vad* som ska göras utan även *hur* något ska göras.

Emellertid behöver även *varför*-frågan besvaras, något som i nästa avsnitt står i fokus för en annan modell. Resonemanget kring skillnader mellan lärares och elevers praktiska teori blir speciellt intressant för min studie eftersom den undersöker en mångkulturell kontext i vilken man kan anta att skillnaderna mellan olika tolkningar och förståelse av undervisningssituationen är större än om lärare och elever har mer likartade erfarenheter av utbildning och samhälle.

5.1.4. Pedagogiska fokus styr lärarnas val

En modell över vad som styr lärares val av metod i språkundervisningen växte fram i en studie av Breen (1991). Han samlade in och analyserade data om hur drygt hundra erfarna lärare tänker kring undervisning. De lärare som deltog i studien hade alla minst tre års lärarerfarenhet och de flesta undervisade vuxna. De fick i ett språkinlärningsexperiment inta olika roller, som inlärare, observatör respektive lärare. I rollen som observatör fördes anteckningar över vilka olika undervisningssätt som ”lärarna” använde sig av. Observatörerna skulle även motivera varför de trodde att de användes.

Breen analyserar sina data utifrån sju olika pedagogiska fokus (*seven pedagogical concerns*), som han inordnar under tre centrala variabler: *inläraren*, *ämnesinnehållet* och *läraren*. De olika svar som deltagarna uppgav som motiv för lärarnas beteenden i olika undervisningssituationer fördelade sig på följande sätt under de tre variablerna:

³ Vanligtvis är deklarativ kunskap (declarative knowledge) det vi kallar för faktakunskap eller kunskap som *påståendekunskap* t.ex. ”det här är en text” eller ”jorden är en planet”. Ofta något vi allmänt är överens om. Den procedurella kunskapen (procedural knowledge) är kunskapen om *hur* man gör saker (hur processer genomförs), Ofta kallas för denna kunskap för ”know-how” och är något som utvecklas och ser olika ut inom olika professioner (t.ex. inom läraryrket).

1. *Motiveringar med hänsyn till inläraren*

I denna kategori återfinns motiveringar som refererar till inlärarens emotionella delaktighet, bakgrundskunskaper och kognitiva processer.

2. *Motiveringar med hänsyn till ämnet*

I denna kategori återfinns motiveringar med fokus på språkssystemet och på språket i kommunikation.

3. *Motiveringar med hänsyn till läraren*

I denna kategori återfinns motiveringar utifrån lärarnas syn på sin roll som vägledare, organisatör eller arbetsledare.

Den avgjort viktigaste faktorn som lärare i Breen's material verkar ta hänsyn till när de undervisar är inlärares kognitiva processer. Lärarna lägger stor vikt vid hur inlärares tänker och nästan en tredjedel av lärarna vill anpassa sig till det. Därefter kommer fokus på det formella språket, dess strukturer och system, vilket en fjärdedel respektive en femtedel av lärarna har uppgett som en viktig faktor att ta hänsyn till. Nästan lika högt prioriterade bevekelsegrunder för val av metod och arbetssätt relateras till lärarens roll som vägledare som betonas av 16 %, vilket går före lärarens roll som organisatör och arbetsledare (10 %). Allra längst ner på lärarnas prioriteringslista kommer motiveringar utifrån lärarens intresse för inlärares bakgrundskunskaper där endast drygt 5 % menar att detta verkar vara avgörande för lärarens agerande. De slutsatser som Breen drar utifrån sina resultat är att den reflexiva process genom vilken lärarens praktiska teori omsätts i agerande i undervisningssituationen är avgörande för öppenhet, förändring och implementering av nyheter i undervisningen (läromedel, metoder, förhållningssätt mm). Syftet med att diskutera den egna praxisteorin är naturligtvis att öppna för förändringar i det egna handlandet. Här är vad jag förstår Handal och Lauvås eniga med Breen.

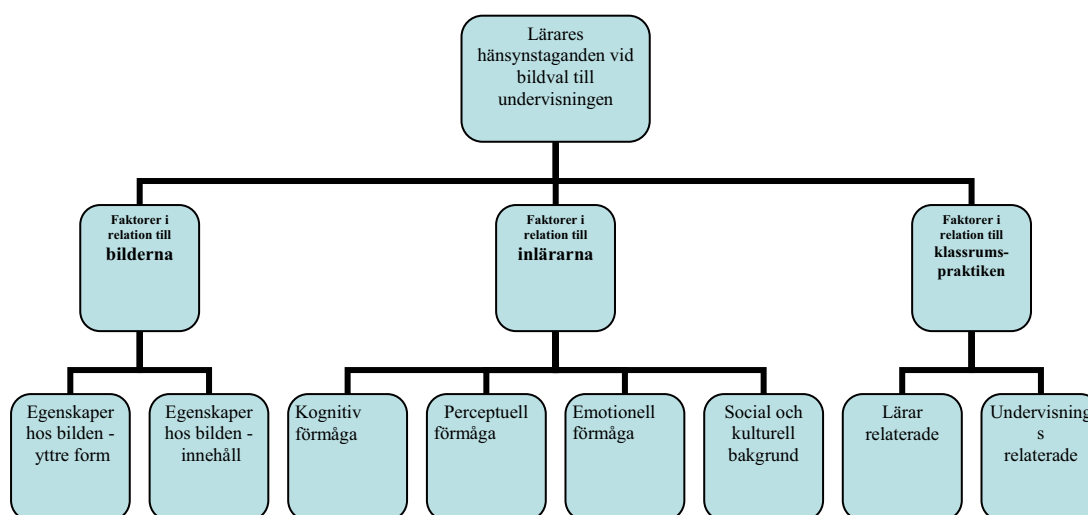
En mer fenomenologiskt inriktad studie av Claesson (1999) visar även den hur lärare i olika grad bär med sig, påverkas av och omsätter teorier om lärande i den konkreta undervisningsvardagen. Genom att blottlägga lärares underliggande kunskaper och övertygelser och hur de

kommer till uttryck i lärares konkreta arbete kan vi således förstå mer av hur de tänker om sin undervisningspraktik.

5.2. Analysmodell

I min analys har jag utgått från Breens modell (1991), (se avsnitt 5.1.4.) Den ger en grundläggande struktur för infångandet de olika uppfattningar som kan styra lärares val av bilder i undervisningen. Modellen har i flera avseenden vidareutvecklats och anpassats för att kunna användas som utgångspunkt för en analys av både inlärares, bildens och lärarens betydelse för bildvalsresultatet. De inläraresriktade faktorerna har dessutom ytterligare specificerats genom att den perceptuella kapaciteten har skiljts ut från den allmänt kognitiva. Variabeln "ämne" har med hänsyn till studiens fokus begränsats till att enbart gälla "bilder".

Som framgår av figur 12 relateras lärarnas motiveringar till inlärares varierande möjligheter att förstå olika typer av bilder till tre olika huvudvariabler: hur lärarna ser på själva materialet, inlärares och sin egen roll i klassrumspraktiken.



FIGUR 12. *Modell över faktorer som lärare tar hänsyn till vid sina bildval.*

Enligt denna modell hänvisar lärarna till tre olika variabler när de motiverar varför vissa bilder är lättare medan andra är svårare för inlärarna att uppfatta och förstå. Orsaken kan alltså sökas 1) i själva bildmaterialet, 2) hos inlärarna eller 3) hos lärarna själva och deras undervisning.

5.2.1. Bildrelaterade faktorer

Faktorer som i Breens studie relateras till ämnets struktur och praktik rör här egenskaper hos *bilderna* som delas in efter 1) bildens yttre form och då främst dess tekniska framställningssätt och 2) dess innehåll, det som bilden föreställer eller det som är motivet i bilden. Dessa två kriterier avser att samla de utsagor som hänvisar till bildens egenskaper som avgörande för hur den uppfattas av deltagarna. Kriterierna är på detta vis mer begränsade än de gängse termerna *uttryck* respektive *innehåll* som definieras av det som bilden denoterar respektive konnoterar. (För ett mer utförligt teoretiskt resonemang om bildtolkning och tekniska perspektiv på bild hänvisas till avsnitt 2.1.1. och 2.2.1.).

5.2.2. Inlärrrelaterade faktorer

Här avses inlärares kognitiva, perceptuella (visuella) och emotionella förmåga⁴ och inlärares sociokulturella bakgrund och erfarenhet. Här handlar det om faktorer som försvårar eller underlättar för inlärares att förstå bilden. De kan också påverkas av perceptuella faktorer, svårigheter att med ögonen uppfatta vad bilden föreställer (fast egentligen är det hjärnans tolkning av vad ögonen uppfattar). Den perceptuella förmågan, som gör det möjligt att uppfatta färg, form,

⁴ Jag använder här begreppet (kognitiv, perceptuell och emotionell) *förmåga* synonymt med begreppet (kognitiv, perceptuell och emotionell) *kapacitet*. Båda begreppen används inom medicinsk, psykologisk och pedagogisk forskning i dessa kombinationer men förmåga är mer vanligt förekommande inom den pedagogisk/didaktiska.

djup och rörelse och dessutom lokalisera och jämföra visuella symboler eller mönster,⁵ kan sägas ingå i den mer övergripande kognitiva förmågan. Här har den dock urskiljts som en särskild faktor eftersom lärarnas motiveringar inte sällan har anknytning till just denna förmåga. För bildförståelsen och engagemanget i betraktandet av bilden har även emotionella faktorer hos inläraren såsom motivation och attityder betydelse. Den sista men kanske viktigaste utgångspunkten för lärarnas motiveringar är inlärarens sociokulturella bakgrund och miljö. De associationer vi gör till en bilds form eller innehåll är ofta konventionaliserade och beroende av våra personliga, sociala och kulturella erfarenheter. Bakgrundsfaktorer kan i detta fall även handla om tidigare erfarenhet av den aktuella bildtypens form eller innehåll (För ett mer utförligt teoretiskt resonemang om bildtolkning, koder och konventioner hänvisas till avsnitt 2.1.2.).

5.2.3. Lärar- och undervisningsrelaterade faktorer

Den tredje typen av motiveringar är relaterade till *lärarens* och det *pedagogiska arbetets* betydelse för bildförståelsen i klassrummet. Detta kan även sägas ingå i den yttre kontext i vilket bildtolkningen sker och det är intressant att se hur dessa faktorer uppmärksammas av informanterna (lärarna) i deras utsagor (se även 2.1.2.).

5.3. Bearbetning av data.

Underlag för analysen av enkätaterialet med fokus på lärarnas bildval ur ett didaktiskt etnokognitivt perspektiv utgörs av svaren på enkätfrågorna 5 och 6 (se avsnitt 3.4. för frågornas exakta formulering). Frågorna rörde lärarnas uppfattningar om vilka bilder som de trodde var svåra respektive lätta för deltagarna. Jag inledde bearbetningen med

⁵ I förmågan ingår att man bl.a. kan jämföra sina intryck med tidigare lagrade erfarenheter.

att skriva ner alla de 53 informanternas val och deras motiveringar för de fyra olika alternativen: lättast eller svårast bild kombinerat med yttre form eller innehåll. Det resulterade i fyra olika tabellöversikter med informanternas utsagor inordnade under de olika rubrikerna. Dessa sammanställdes sedan så att man *för varje informant* kunde se val av lättast respektive svårast bild med avseende på form (foto eller tecknat) och en tabell med valen av lättast respektive svårast bild med avseende på innehållet (bildens motiv).

Nedan ser man t.ex. hur informant 11 och 27 svarat på frågan om vilka bilder som de tror är lättast respektive svårast för deltagarna att förstå med avseende på bildens yttre form.

TABELL 10. *Två lärares val av vad de uppger är en lätt respektive svår yttre form för deltagarna att förstå och deras motiveringar av gjorda val. (svår form i kursiv stil)*

| Informant | Vilken yttre form är lättast /svårast | Motivering |
|-----------|--|---|
| 11. | Foton, enkla konkreta i färg och svart/vitt ev. lättare med sv/v | De är mer vana vid svartvita foton |
| 11. | <i>Tecknade</i> | <i>De innehåller ofta ”symboler” som vi är vana att tolka men som de inte förstår (vågtecken för vatten t.ex.)</i> |
| 27. | Färgfoto | Väldigt tydligt tecknat i färg Då kan man ju lättare se vad bilden föreställer |
| 27. | <i>En ”dåligt” tecknad bild (mycket förenklad)</i> | <i>Om bilden är för luddigt gjord uppfattar eleverna inte vad den föreställer och blir frustrerade (tomat eller äpple?)</i> |

Med dessa tabeller som utgångspunkt sorterades sedan svaren så att alla svar på ”lätt yttre form” fördes över till en egen tabell. Övriga tre val, (svår form, lätt innehåll och svårt innehåll), fick också sina egna tabellöversikter. I varje tabell hålls lärarnas val och motiveringar fortfarande samman utan att man har kvar den direkta anknytningen till en specifik informant. Nedan visas ett exempel hur den sammanställningen såg ut.

TABELL 11. *Bildinnehåll och motivering utan koppling till specifik informant.*

| Vilket innehåll är svårast att uppfatta? | Motivering |
|---|--|
| Saker som de inte känner till. | T ex ”kräfte”, ”säl” och som inte är konkreta tex det vanliga ”os” |
| Kulturella koder som är främmande | Eleven kan inte tolka och förstå bildens syfte och innehåll. Samtalet kan utvisa olika tolkningar varav det kan bli helt fel från vad läraren hade tänkt sig |
| Bilder med situationer som man inte känner igen sig i | Man har ingen förförståelse |
| Bilder med hurtfriska ”lustiga” skämt! Förekommer väldigt ofta i språkkurs- litteratur. | Beror på min kulturella bakgrund vad jag uppfattar som lustigt |

Eftersom redovisningen av lärarnas val av bilder stannar på en relativt ytlig och beskrivande nivå ansåg jag det nödvändigt att fördjupa analysen. Detta åstadkoms genom att jag utifrån bildernas form respektive innehåll (enstaka föremål, enkla verbhandlingar, vardags-situationer o.s.v.) samlade dem i olika kategorier och sedan skapade rubriker under vilka alla utsagorna fördes in. Jag koncentrerade mig nu på de tillhörande motiveringarna. När jag upprepade gånger läste igenom utsagorna tyckte jag mig se mönster i lärarnas motiveringar och val som överensstämde med Breens analysmodell. De konkreta bildvalen fungerade nu mer som bakgrund till lärarnas motiveringar som nu hamnade i fokus och flyttades in under de olika analys-kategorierna. Ett exempel ur arbetsmaterialet redovisas i tabell 12. Här återfinns lärarnas val av bildinnehåll i den vänstra kolumnen och deras motiveringar inordnade under kategorierna till höger.

TABELL 12. *Kategoriseringar av lätt innehåll och motiveringar i enlighet med faktorerna i analysmodellen.*

| LÄTTAST innehåll | Faktorer som lärarna tar hänsyn till |
|--|---|
| FÖREMÅL/SUBSTANTIV | KOGNITIVA PROCESSER HOS INLÄRAREN. |
| Konkreta enstaka föremål | Enkla bilder gör att inte mycket distraherar. |
| Vardagsföremål x2 | Föremål i en naturtrogen kontext gör det lättare att förstå föremålets funktion |
| Enstaka föremål i naturtrogen miljö | Är konkret |
| Enkla bilder på föremål | Kan fokusera på en sak i taget och rör inte ihop det med andra detaljer |
| Väldigt få saker | Få saker gör att de inte blir förvirrade, då gissar de bara sig fram |
| Bilder med få detaljer och enkel bakgrund mat, barn, familjen, skola | BAKGRUNDSKUNSKAPER HOS INLÄRAREN. |
| Enkla bilder på rum | Finns omkring dem |
| KÄNSLOR/ADJEKTIV | Kvinnor känner lätt igen köksredskap och smycken t.ex. |
| bilder som visar känslor | EGENSKAPER HOS BILDMATERIALET |
| VERB | Enkelt |
| bilder som illustrerar verb | Få saker |
| enkla handlingar | Inga detaljer |
| VARDAGSHANDLINGAR | Enkel bakgrund |
| en vanlig dag | |

Under analysarbetet har det ibland varit svårt att avgöra vilken kategori som är den mest adekvata för en viss utsaga. Kategorin "bild-egenskaper" samverkar och interagerar (samvarierar) t.ex. ofta med betraktarens "perceptuella och kognitiva förmåga" och det kändes ibland svårt att bestämma en utsagas mest adekvata kategorisering. Här har jag ändå eftersträvat konsekvens. Svårigheter med att bestämma kategori hänger också ihop med att jag enbart har haft tillgång till de ganska kortfattade utsagorna från informanterna och ingen möjlighet att följa upp och kontrollera min tolkning och kategorisering av de olika utsagorna.

5.4. Analys och resultat

Följande redovisning inleds med lärarnas synpunkter på och motiveringar till varför de anser vissa typer av bilder vara lättare eller svårare än andra. Först redovisas lärarnas syn på den yttre formens betydelse. Därefter följer en redovisning av lärarnas motiveringar för vilket bildinnehåll de anser vara lättast respektive svårast för deltagarna att förstå.

Varje redovisning inleds med en sammanfattande tabell som ger strukturen för den efterföljande kommenterande texten, i vilken direkta citat från lärarna belyser de olika faktorer som tydliggör deras val.

5.4.1. Lärarnas bildval – den yttre formens betydelse

Frågan huruvida den yttre formens betydelse för bilden är lätt respektive svår att förstå redovisas i tabell 13.

TABELL 13. *Lärarna fördelade på vilken yttre form på bildmaterial de föredrar*

| Föredragen form | Antal lärare |
|------------------------|--------------|
| Foto | 33 |
| Tecknat | 4 |
| Foto + tecknat | 6 |
| Alla typer | 2 |
| Yttre form ointressant | 8 |
| Totalt Lärare | 53 |

Lärargruppen är uppdelad i en större och ett par mindre grupper. Den största gruppen är den som hävdar att foton är lättast för deltagarna att förstå. Fotografiska bilder föredras av 33 lärare och om man inkluderar dem som förordar *både* foto och tecknat är det ytterligare sex lärare och alltså sammanlagt 39 av de 53 lärarna som är av denna uppfattning. Nästan 3 av 4 lärare (75 %) väljer alltså hellre fotografiska bilder jämfört med de 7 % som aktivt skulle välja tecknade bilder i undervisningen och som hävdar att tecknade bilder är lättare.

En mindre grupp (åtta lärare) menar att den yttre formen är ointressant och att det är innehållet som styr och överordnas formen.

5.4.1.1. Lärarnas motiveringar till varför bilderna är lätta

De motiveringar som angetts i relation till bildens yttre form illustreras i tabell 14a, 14b och 14c. Det handlar således om motiveringar som refererar till beskrivningar av inlärares förmåga eller erfarenhet och till bildens egenskaper. I de två första tabellerna redovisas fyra olika faktorer från analysmodellen, som samtliga hänför sig till inlärares.

TABELL 14 a) *Val av lättast yttre form motiveras med följande inläraresrelaterade faktorer. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)*

| INLÄRAR- RELATERADE FAKTORER | Kognitiv Förmåga | Perceptuell Förmåga | Emotionell Förmåga | Socio- kulturell bakgrund |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Foto är lättast | X | | X | X |
| Tecknat är lättast | | X | | (X) |

Den analys som följer utgår från lärarnas motiveringar till att foton respektive tecknade bilder är lättast för deltagarna att uppfatta och förstå.

Foton liknar verkligheten och är konkreta

Valet av foton som de lättaste att tolka för inlärares motiverades av lärarna på följande sätt. Foton liknar verkligheten och knyter gärna an till egna kända upplevelser. Många hänvisade till **kognitiva** faktorer hos inlärares genom utsagor som att foton är så konkreta och nära kursdeltagarens egen verklighet som det är möjligt att vara. *"Färger och foton ger ledtrådar till en tolkning som alltid pågår"*, skriver en lärare.

Lärarna uttrycker också att kursdeltagarna lättare hittar referenser och känner igen sig i ett foto som *"stämmer med deras verklighet"*. Här är det alltså inlärares **bakgrundskunskaper** och tidigare referensramar som blir viktiga för tolkningen. En lärare menar att *"det är lättare att*

'läsa' en fotografisk bild om man ej har erfarenhet av bilder" en annan motiverar valet av foton med att *"de personer jag träffat är vana vid fotografier från fester o.dyl."* och någon annan säger om deltagarna att *"de är mer vana vid svartvita foton."*

Flera lärare menar att man genom ett foto upplever många fler detaljer och att nyanserna i en färgbild upplevs som "riktiga". Detta appellerar till kursdeltagarens känslor och kan relatera till de **emotionella** faktorerna. Läraren som valt foton av målningar motiverar detta med att de stimulerar kursdeltagarnas intresse för bilder.

Tecknade bilder är renodlade och enklare

När det gäller lärarnas motiveringar till varför tecknade bilder skulle vara lättast att uppfatta av kursdeltagarna överväger motiveringar som anknyter till **perceptuella** faktorer hos inläraren. Dessa samverkar i sin tur med **egenskaper hos bilden**. Vissa argument kan även föras till **bakgrundsfaktorer**. Lärarna menade att teckningar innehåller *"färre förvirrande, onödiga detaljer"* jämfört med fotografiska bilder och man kan då lättare se vad bilden föreställer. Någon menade att *"många är vana vid teckningar"* och att det gör det lättare för deltagarna att tolka dem.

Flera lärare tog upp **egenskaper hos bilden** och menade bl.a. att en tecknad bild ger tydligare avgränsningar i förhållande till bakgrunden jämfört med ett foto som har svagare konturer. Man ansåg vidare att det är *"lättare att fokusera på det väsentliga"* i en tecknad bild eftersom den ofta innehåller färre detaljer än ett foto att fästa uppmärksamheten på. Det kan vara mycket "oväsentligt" med på ett fotografi. Uttalande som att en tecknad bild *"liknar verkligheten"* och att *"de känner igen sig"* i bilden kan också relateras till denna kategori. Samma argument används också för att motivera fotografiet som överlägset lättast att förstå.

Den enda motivering som kan hänföras till kategorin **läraren/undervisningen** återfinns här hos en lärare som motiverar sitt val av just tecknade bilder som de lättaste för att *"de inriktar sig mot det du vill visa."* Hon menar troligen att man i en tecknad bild själv kan välja vad man vill visa och förstärka det man vill rikta

uppmärksamheten mot. Detta är mycket svårare att göra med en fotografisk bild som blir direkt knuten till en specifik referent i verkligheten. En tecknad bild kan förhålla sig till verkligheten på ett mer generellt plan.

5.4.1.2. Lärarnas motiveringar till varför bilderna är svåra

TABELL 14 b). *Val av svårast yttre form motiveras med följande inlära- relaterade faktorer. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)*

| INLÄRAR- RELATERADE FAKTORER | Kognitiv Förmåga | Perceptuell Förmåga | Emotionell Förmåga | Socio- kulturell bakgrund |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Foto är svårast | (X) | X | | |
| Tecknat är svårast | X | | | X |

I den analys som följer refereras till lärarnas motiveringar till varför foton respektive tecknade bilder är svårast för deltagarna att uppfatta och förstå.

Foton har för många detaljer

Det som hela tiden återkommer när lärarna ska beskriva svårigheterna för inlära- rarna att uppfatta fotografiska bilder är att det är för många och ofta oväsentliga detaljer som ”rör till det” och leder till feltolkningar. ”Bilder som är avhängiga våra förkunskaper och erfarenheter av att tolka bildlika uttryck är inte passande”, skriver en lärare och en annan menar att foton ofta kan ha för mycket ”bakgrundsstök” vilket innebär att man måste vara bekant med motivvalet för att kunna uppfatta det. Om dessa lärare menar att det är **kognitivt** eller **perceptuellt** svårt för deltagarna återkommer vi till.

Ett par lärare specificerar svårigheterna med att exemplifiera med tidningsbilder som de menar är svårast för deltagarna att förstå eftersom de ofta är små, gryniga, otydliga och i svart/vitt. En lärare menar att även tidningsbilder i färg är svåra att uppfatta. ”De kan

upplevas som suddiga". "Om man inte känner igen något kan man inte heller göra någon tolkning" menar en annan lärare.

Tecknade bilder måste omtolkas och är röriga

De flesta lärarna menar att tecknade bilder är svåra att uppfatta och detta motiveras i huvudsak med hänvisning till **kognitiva faktorer** hos inläraren. Lärarna jämför tecknade bilder med symboler som de menar är svåra att tolka direkt, speciellt om de är mycket förenklade, *"De måste omtolkas, översättas för att förstås", "Vi är vana vid att tolka dessa symboler men det är inte deltagarna."* Som exempel ges vågtecken för vatten. Deltagarna saknar enligt dessa lärare den kunskap som krävs för att kunna tolka och använda bilder som *"närmar sig symboler"*. *"Ju längre från verkligheten desto svårare"* skriver en lärare men tillägger *"Hur kunde min dotter redan i 1 – 2års åldern tolka mycket stiliserade bilder av t.ex. djur? Det har jag funderat på."*

Rent **perceptuellt** menar några lärare att tecknade bilder kan verka röriga, vilket gör att det blir svårt att se vad de föreställer. **Inlärarens bakgrundskunskaper** hänvisar man till genom uttalanden som att *"symboler är inte internationella"*. Att deltagarna själva inte har haft möjlighet att sitta och teckna/rita och inte har någon *"erfarenhet av penna och papper och böcker"* förekommer också som motivering inom denna kategori.

5.4.1.3. Lärarnas motiveringar i relation till bildens egenskaper

TABELL 14 c). *Lärarnas inlärarrelaterade motiveringar i relation till bildens yttre form. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering)*

| BILDRELATERAD FAKTOR | Bildens egenskaper - yttre form |
|-------------------------|---------------------------------|
| Foto är lättast | X |
| Tecknat är lättast | (X) |
| Foto är svårast | |
| Tecknat är svårast | X |

I den analys som följer refereras till de motiveringar som hänför sig till bildens egenskaper.

Bildens egenskaper är avgörande, inte inlärarens förmåga

Många motiveringar som relateras till deltagarnas svårigheter med tecknade bilder görs med hänvisning till **egenskaper hos bilden**. Det vanligaste argumentet är att tecknade bilder inte är tillräckligt naturtrogna och att de inte liknar verkligheten eller är "längst ifrån verkligheten", som en lärare uttrycker det. Vissa menar att en bild i svart-vitt nog uppfattas som mer abstrakt än en bild i färg. Den ger färre ledtrådar och därmed försvåras en korrekt tolkning menar vissa medan andra tror att just svart-vita bilder med tydliga konturer blir klarare och lättare att tolka. Om teckningarna innehåller för många detaljer eller har otydliga konturer förvirrar de dock mer än de klargör. "Om bilden är för luddigt gjord uppfattar eleverna inte vad den föreställer och blir frustrerade (t.ex. tomat eller äpple?)", menar en lärare.

Den överlägset vanligaste motiveringen till valet av fotografiska bilder framför tecknade bilder är att fotot "inte är så abstrakt utan verklighetsnära" och mest lik "det konkreta". Detta blir speciellt tydligt i jämförelse med tecknade bilder som dessa lärare menar inte är lika verklighetstrogn. Lärarna använder formuleringar som att fotot mest liknar eller bäst återger, avspeglar och kopplar till verkligheten. Foton

väljer lärarna även för att de ofta skapar en miljö i bilden och *"då kan man ju lättare se vad bilden föreställer"*. En lärare menar även att tydliga färgfoton *"får ett större djup"* och en annan slår fast att foton helt enkelt *"inte kan misstolkas"*.

Särskilt svåra bilder och bildserier

Vissa lärare menar att tecknade bilder är särskilt svåra för kursdeltagarna. De lyfter fram stiliserade linjeteckningar där bara konturer på personer och föremål visas. Om en teckning har ett ovanligt perspektiv eller om storleken på det avbildade skiljer sig mycket från verkligheten anser vissa lärare att bilden blir svårtolkad. Var tionde lärare påpekar att miljöbilder och bilder med många detaljer som t.ex. *"bilder med mycket folk och detaljer och med mycket handling på samma bild"* blir oöversiktliga, förvirrande och svårtolkade för deltagarna. De hänvisar alltså till **kognitiva faktorer**. Serier, sekvenser och bildhistorier och bilder där kursdeltagarna ska se samband uppges vara besvärliga med motivering som hänvisar till kognitiva faktorer hos inläraren. Lärarna uppger att deltagarna inte ser sambanden mellan bilderna och att de har svårt med tidsperspektivet. De uppfattar inte *"tid- och orsaks-sambanden"* mellan bilderna.

Yttre form har mindre betydelse

Flera lärare menar att den yttre formen inte spelar någon roll och motiverar det med att innehållet är det överordnade. *"Det spelar inte så stor roll om bilden är tecknad eller fotograferad utan det viktiga är innehållet."* En lärare skriver att *"Bilder, foton eller teckningar, som är hämtade från deltagarnas miljö och finns i deras "erfarenhetsrum" är lättast att tolka."* Någon menar att den yttre formen ofta styrs av innehållet och betraktarens förförståelse. Dessutom behöver inte ett foto vara lättare att uppfatta av anledningar som har sitt ursprung i ovana vid papper och tvådimensionella texter/bilder överhuvudtaget *"Man har ju sett hur elever vänder och vrider på bilden innan de uppfattar vad som är upp och ned."*

Ytterligare andra lärare menar att enkelhet är viktigare än om det är ett foto eller en tecknad bild. De motiverar detta med att det krävs en

tydlighet och en skärpa i ett foto och att bilderna måste vara okomplicerade – inte röriga med alltför många detaljer – oavsett om det är foto eller tecknad färg eller svartvit. Många betonar bildernas enkelhet, dvs. att det ska vara få saker på bilderna, inga detaljer och en enkel bakgrund.

Ett par lärare hävdade att alla bilder är lätta och en motiverade det med hon själv inte hade mött problem med bildtolkning i sin undervisning. Den andra läraren motiverar det med att det är så många som tittar på TV och underförstått är vana vid bilder och bildtolkning.

5.4.1.4. Sammanfattning av bildval utifrån yttre form

Sammanfattningsvis anser lärarna att foton är lättast, men att överdrivet detaljerade foton kan förvirra precis som teckningar med för många detaljer blir svårtolkade. Tecknade bilder anses annars lättare att styra så att bara det väsentliga tas med.

Argumenten till fördel för de fotografiska bilderna hänger samman med att de av lärarna anses vara både kognitivt och perceptuellt lättare att uppfatta än tecknade bilder. Även det faktum att alfabetiseringsdeltagarna enligt lärarna har större erfarenhet av foton bidrar till att göra dem lättare att förstå. Man kan säga att lärarnas uppfattning verkar vara den att ju mer avbildande och överensstämmande i färg med verkligheten desto lättare är bilderna att tolka för deltagarna. En nackdel med de fotografiska bilderna är dock, enligt lärarna, att de ofta innehåller för mycket information som kan vara förvirrande och leda in betraktaren på fel tolkning.

Kognitiva argument används således både för att motivera valet av fotografier och tecknade bilder som lättast. Just avsaknaden av förvirrande och kanske oväsentliga detaljer är något som ses som en fördel med tecknade bilder. Att man lättare kan bestämma vad som ska stå i fokus för tolkningen av bilden anses också vara en fördel. Lärarna anser dock att just denna fördel för de tecknade bilderna kan vändas till en nackdel om de tecknade bilderna blir alltför förenklade. Både alltför detaljrika bilder och alltför förenklade bilder leder således, enligt lärarna, till svårigheter vid tolkningen. En annan svårighet med tecknade bilder är att de kan bli för abstrakta och närma sig symboler

som kan vara svårtolkade. Relationen mellan innehåll och form gör alltså att ett okänt innehåll kan förstärka svårigheter med formen.

En del lärare antyder att egen erfarenhet av bildframställning, tecknande i barndomen, skulle kunna underlätta inlärnarnas möjligheter till tolkning av just tecknade bilder precis som erfarenhet av foton från olika upplevda händelser skulle kunna underlätta tolkningen av fotografiska bilder.

5.4.2. Lärarnas bildval – innehållets betydelse

5.4.2.1. Ett lätt bildinnehåll är enstaka föremål och en känd miljö

Det innehåll som lärarna anser vara lättast för alfabetiseringsdeltagarna att uppfatta är bilder som i huvudsak visar följande:

- enstaka föremål (substantiv), enkla tillstånd (adjektiv) och enkla handlingar (verb)
- kända miljöer och situationer
- den egna kulturen/hemlandet

En stor grupp lärare menar att bilder med konkreta, enkla föremål, gärna enstaka vardagsföremål och enkla bilder på mat, familjen och skola är lättast för deltagarna att förstå. Bilderna ska ha *”få detaljer och ha en enkel bakgrund”*. Även bilder som illustrerar verb och enkla vardagshandlingar och bilder som visar tydliga känslor menar lärarna är lätta för deltagarna att förstå. Någon nämnde också bilder från naturen som lätta och enkla.

TABELL 15 a). *Lärarnas inläraerelaterade motiveringar i relation till lätt bildinnehåll. (X= tydlig motivering (X)= mindre tydlig motivering).*

| INLÄRAR- RELATERADE FAKTORER/ BILDINNEHÅLL | Kognitiv förmåga | Perceptuell förmåga | Emotionell förmåga | Sociokulturell bakgrund |
|---|---------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Enstaka föremål | X | X | | (X) |
| Kända miljöer | | | X | X |
| Egna kulturen/hemlandet | | | X | X |
| Känslor/Humor | | | | X |

De vanligaste motiveringarna hänvisar till **kognitiva** faktorer hos inläraeren. Man menar t.ex. att deltagarna inte blir förvirrade och inte behöver gissa hela tiden om bilderna är konkreta och har få detaljer. *"Få saker gör att de inte blir förvirrade"* och när de *"kan fokusera på en sak i taget rör de inte ihop det med andra detaljer"* är inte ovanliga yttranden från lärarna. Flera talar även om att *"enkla bilder i en naturtrogen kontext gör det lättare att förstå ett föremåls funktion"* Även **bakgrundskunskaper** och igenkänning av föremål är viktigt. Någon skriver att *"kvinnor känner lätt igen t.ex. köksredskap och smycken."*

Det allra vanligaste svaret från lärarna när det gäller bildinnehåll som de menar är lätt för deltagarna att uppfatta är bilder med för deltagarna välkända miljöer eller vardagliga bekanta situationer. *"Sånt de känner igen och kan identifiera sig med eller har upplevt själva och känner sig hemma i."* Dessa bilders innehåll anses sätta igång tankeprocesser genom att deltagarna har referenser till det de ser (kognitiva faktorer). Någon skriver att ett känt innehåll ger *"entydiga ledtrådar"*.

Främst hänvisar lärarna dock till deltagarnas **sociokulturella bakgrund** och tidigare erfarenheter som anledning till att dessa bilder är lättast att uppfatta. *"Det man upplevt själv är lättare att känna igen"*. Lärarna menar att kända miljöer och situationer gör deltagarna *"delaktiga, motiverade och engagerade (emotionella faktorer). Det allra bästa är om de kan få en aha-upplevelse när man visar en bild"*, skriver en lärare. Bildinnehåll som är nära den egna kulturen, kanske med motiv från hemlandet och passar in i deltagarnas referensramar är enligt lärarna lättare att tolka och förstå. Lärarna menar att *"igen-*

känning och association underlättar tolkningen". Någon skriver att det lättaste är att använda bilder som *"tillhör deras värld"*. Den möjliga tolkningen underlättas av alfabetiseringsdeltagarnas bakgrundskunskaper och deras tidigare erfarenheter kommer här i förgrunden.

Argument som att *"man måste göra det enkelt i början"* och *"välja material utifrån hur väl deltagarna känner till sin nya miljö"* och alltid *"utgå från det som är känt för deltagarna"* tyder på motiveringar som mer utgår utifrån lärarens roll som vägledare.

5.4.2.2. Ett svårt bildinnehåll är okänt och främmande

När det gäller svåra bilder var lärarna relativt eniga i sina bedömningar, nämligen *"det okända"* och *"det främmande"*. Bilder på sådant som deltagarna inte hade sett förut eller inte var bekanta med: okända föremål, främmande miljöer och ovana händelser, svensk kultur och svenska traditioner och bilder som förmedlar humor och känslor ansågs svåra att tolka.

Lärarnas motiveringar handlade nästan uteslutande om sådant som kunde relateras till **sociala eller kulturella faktorer** hos kursdeltagarna.

TABELL 15 b). *Lärarnas inlärarerelaterade faktorer i relation till svårt bildinnehåll. (X = tydlig motivering (X) = mindre tydlig motivering)*

| INLÄRAR RELATERADE FAKTORER/ BILDINNEHÅLL | Kognitiv förmåga | Perceptuell förmåga | Emotionell förmåga | Sociokulturell bakgrund |
|--|---------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Okända föremål | | X | | (X) |
| Främmande miljöer/ Händelser | X | | | X |
| Svensk kultur/ svenska traditioner | (X) | X | | X |
| Känslor/Humor | | | | X |

Lärarna menar att deltagarna har svårt att förstå bilder som visar okända föremål. De kan t.ex. innehålla saker de inte känner igen som "kräfta" eller "säl" eller bilder med ett "innehåll de ej har erfarenhet av eller inte lärt sig". Enligt lärarnas motiveringar är det deltagarnas ovana vid att tolka bilder (**kognitiv faktor**) eller bristande erfarenheter av just de föremålen (**bakgrundsfaktorer**) som gör dem svåra att förstå.

Många lärare anser att främmande, okända miljöer och händelser och bilder som visar "en helt annan verklighet" som ligger långt från kursdeltagarnas erfarenheter gör det allra svårast att tolka bilderna för deltagarna. Det kan vara platser eller situationer som man inte har erfarenhet av t.ex. "en gymnastiklektion." Motiveringarna hänvisar här till **kognitiva brister**⁶ (alternativt bristande kulturella erfarenheter) hos deltagarna som att "de har ingen omvärldsuppfattning. De förstår bara den egna verkligheten" och att "de kanske inte har tänkt de tankarna". Eller som någon skriver "Har man inte sett något kan man bara gissa".

Många lärare nämner att bilder som innehåller "kulturella koder som är främmande" blir svåra att tolka. Som exempel tar lärarna upp svenska traditioner och fester, "midsommarstångsdans och kräftskiva", men även svenska seder och bruk och nya matvaror. Några uttrycker dessa motiv som sådant som deltagarna inte kan referera till "i sin verklighet" tillhörande "en främmande kultur". Svårtolkat bildinnehåll kan även vara "kristna motiv" och "religiösa symboler". Dessutom nämner en lärare att svårigheterna kan gälla "bilder som krockar med deras uppfattning t.ex. en man som städar". Lärarnas motiveringar har alla här att göra med deltagarnas ovana vid den svenska/norska/danska kulturen. "De har sin egen annorlunda kultur." Dessa **sociokulturella bakgrundsfaktorer**, dessa "kulturella skillnader" och att motivet inte är "känt i elevens sinnevärld" gör att det blir svårtolkat, menar dessa lärare. En lärare skriver dock att bilder med sådana miljöer som inte är kända och vana miljöer för våra invandrare eventuellt får motsatt effekt: de blir exotiska och lätta att lära sig.

Bilder som ska förmedla *känslor* kan vara svårtolkade genom att de är så privata och kulturbundna menar ett par lärare. Här handlar det således om **bakgrundsfaktorer** hos inläraren som orsak till svårig-

⁶ Bl. a. oförmåga att abstrahera.

heterna. Kanske är det samma argument som ligger bakom en lärares utsaga om att tecknade serier om kvinnligt och manligt, kärlek och lycka också är svåra.

Ett par lärare lyfter även fram svårigheterna med att förstå *humor*-teckningar. Karikatyrer och skämtteckningar är i hög grad avhängiga inlärares kulturella förförståelse, menar de. Hurtiga skämt och sådant som är underförstått och tas för givet är svårt i bilder.

Abstrakt *konst* från en annan kultur än den egna och ”*abstrakta bilder*” är kanske ändå de intressantaste, skriver en lärare. Men svårigheten kan ligga i att själva bildspråket är okänt.

5.4.2.3. Sammanfattning av bildval utifrån innehåll

Ett för deltagarna okänt bildinnehåll är, föga förvånande, det som lärarna tror är svårast att uppfatta. Det som exemplifieras som okänt för deltagarna är bilder på föremål som inte känns igen: sälar och kräftor och händelser som de själva inte har varit delaktiga i såsom olika svenska/norska/danska traditioner. På motsvarande sätt är det bilder som innehåller kända föremål, som deltagarna har runt sig i vardagen och kulturella situationer som de är vana vid som är lätta att tolka. Det är i huvudsak argument som rör deltagarnas sociokulturella erfarenheter som aktualiseras när det gäller lärarnas val av svårt respektive lätt bildinnehåll. De lärare som lyfter fram bilder på enstaka föremål och enstaka verbhandlingar som de lättaste bygger nästan uteslutande sina utsagor på att den kognitiva och perceptuella enkelheten gör dem lätta för deltagarna att förstå. Kända miljöer och bilder från den egna kulturen motiveras med sociokulturella skäl som lätta och bilder som visar känslor motiveras med att de väcker engagemang och igenkänning hos deltagarna.

De motiveringar som ges till att ett innehåll är svårt relateras på motsvarande sätt till att okända föremål blir svåra för att deltagarna inte ”ser” vad det är och inte har erfarenheter av föremålen. Det handlar här mycket om kulturella skäl till att deltagarna inte förstår bilderna för att de, enligt lärarna, själva helt enkelt inte anses ha erfart det som skildras på bilden.

5.5. Diskussion

I detta avsnitt diskuterar jag enkätstudiens resultat utifrån ett didaktiskt etnokognitivt perspektiv. Jag tar utgångspunkt i de olika fokus som lärarna har när de motiverar sina bildval d.v.s. inlärarens sociokulturella bakgrund, perceptuella, kognitiva och emotionella kapacitet eller bildens egenskaper. Vad avgör om bilden anses vara lätt eller svår att uppfatta och förstå för deltagarna?

Följande fyra uppfattningar framträder i lärarnas utsagor:

- en fotografisk bild är lättare att uppfatta än en tecknad,
- bilder med enstaka objekt är lättare att uppfatta än detaljrika bilder,
- kända motiv är lättare än okända och
- entydighet hos bildmaterialet är bättre än mångtydighet.

I det följande kommer dessa uppfattningar att diskuteras och jämföras med tidigare forskningsresultat.

5.5.1. Är den fotografiska bilden alltid att föredra?

En överväldigande majoritet av lärarna förordar den fotografiska bilden. Den är lättare för deltagarna att uppfatta och förstå menar de. Som tidigare påpekats (i 2.2.1.1.) bygger en bild, till skillnad från skrift, på likhet mellan tecknets uttryck och dess innehåll. Är då fotografiet enklare, lättare att förstå, än en abstrakt bild? Fotografiets verklighetsavbildande karaktär kan leda till en sådan slutsats men en abstrakt bild kan på ett annat sätt vara enkel i och med att den renodlar och förmedlar känslor utan alltför många detaljer. Fotografiet kan ge en känsla av bekräftelse ”jag har verkligen sett detta”. Det finns en hypotes om den fotografiska bilden som går ut på att den av betraktaren upplevs som vore den helt utan denotationer med enbart konnotationer. Den går alltså *direkt* på tolkningen och upplevelsen (Johannesson & Qvarsell, 1995). När man betonar fotots roll som informa-

tionsöverförare krävs naturligtvis en entydighet men man kan också vilja öppna för flera tolkningar och istället betona mångtydigheten. Det senare ställer förmodligen större krav på den som tolkar bilden.

Schematiska representationer, som tecknade bilder av olika slag, blir i jämförelse med foton mer kanoniska (allmänna) och generiska (representativa för hela kategorier) i och med att de selektivt utelämnar vissa detaljer. Enligt Holánová (1999) kan tecknade bilder därför vara lämpligare att använda, när man vill att en bild ska kunna representera bredare klasser av objekt, än vad fotografier kan säjas göra i och med att de är mer specifika till sin natur. Detta utnyttjas ofta i läromedel och uppslagsböcker där man vill beskriva något på en mer allmän nivå. Ett exempel på detta är Bildlexin, ett bildlexikon som används inom svenska som andraspråksundervisningen, och som enbart består av tecknade bilder som förklaringar till ord och begrepp.

Ytterligare en synpunkt på svårigheter med tolkningen av tecknade bilder som framkom i lärarnas svar var att det skulle bero på att de ofta innehåller symboler av olika slag. Förmodligen kan det vara både sant och inte. Symboler är nämligen konventionsbundna tecken som kräver kunskap om konventionen för att en rimlig tolkning ska kunna göras. Till skillnad från grafem bygger symboler på en faktisk eller tänkt social överenskommelse dvs. de bygger på relationer som är oberoende av teckensystemet. Men även innebörder i symboler kan förskjutas. Många hade en mening när de skapades, en mening som med åren ofta förskjuts eller förändras. Vissa symboler, som inte är beroende av kulturella särdrag och traditioner är s.k. *naturliga symboler*. De relaterar främst till elementära naturförhållanden eller allmänmänskliga livssituationer, som födelse och död. Blod ger t.ex. associationer till liv, kroppsskada eller fysiskt våld. Men dessa naturliga symboler är ofta invävda på ett komplicerat sätt med de mer konventionella symbolerna. *Ugglan* som vi i västvärlden ser som en självklar symbol för kunskap och klokhets uppfattas av många personer från Afrika och Asien lika självklart som en symbol för död och sorg.

5.5.2. Är enstaka föremål lättare?

Många lärare förordar och uppger att de använder bilder på enstaka föremål och enkla verbhandlingar i sin undervisning men hur lämpliga är dessa bilder egentligen? Vi vet att den visuella perceptionen kan utvecklas genom övning. En tvååring ser *formellt* lika bra som en 60-åring men vet inte alltid vad som ska fixeras och vad som är viktigt av det hon ser. Det handlar om en känslomässig och intellektuell utveckling. Det tar ca tio år att bli bra på att se enligt Aronsson (1997). Om den utvecklingen är kopplad till ålder snarare än avhängigt den stimulans man får av sin omgivning skulle det innebära att en vuxen människa, som har genomgått en normal utveckling också har förutsättningar att perceptuellt uppfatta bilder på ett kvalificerat sätt. De studier som gjorts av Fuglesang (1973) m.fl. som visat hur vuxna t.ex. tolkat en tecknad profilbild av en person som att hon inte haft mer än en arm beror snarare på att man inte mött och lärt sig tolka de konventioner som används vid avbildning av människor än på perceptuella brister. Det finns en uppenbar fara att blanda ihop dessa vitt skilda orsaker till en eventuell feltolkning. Kanske finns det en risk att de lärare som deltagit i min studie alltför lätt tolkar deltagarnas osäkerhet i bildtolkningen som perceptuella brister.

Det som sker under uppväxten när man i interaktion med sin nära omgivning utvecklar sitt seende och lär sig att bl.a. tolka olika typer av bilder skulle kunna kallas för seendesocialisation. Denna socialisation behöver barnen, enligt Karlsson och Lövgren (2001), få fortsätta att utveckla under hela skoltiden för att bli kritiska och medvetna bildkonsumenter och producenter.

5.5.3. Är kända motiv lättare?

Hur ska man förstå vuxna analfabeters uppfattningar om olika bilder? Måste man själv som barn ha fått möjlighet att skapa bilder för att kunna utveckla sitt bildseende (perceptionen) eller utvecklas det automatiskt genom att man har bilder i sin omgivning?

Det finns två huvudteorier kring hur bildskapande går till. Den ena, *konventionsteorin*, betonar att bilder föds genom att man ser andra

bilder snarare än att det finns universella drag i seendet som skapar bilder. Denna mer kulturbundna och sociala teori har sin grund i konstteoretikern Gombrich (1984) tankar medan den andra, *universalieteorin*, har sin tradition från Arnheim (1954, 1991) och har vidareförts av konstpedagoger som Herbert Read ”som betonar likheten mellan konstnären och det oförstörda barnet, som ännu inte har utsatts för skolans och samhällets deformerande inflytanden” (Read i Aronsson, 1997:148).

Senare teoretiker menar utifrån forskningsresultat att man nog måste ta hänsyn både till barnets egen bildutveckling och till den roll som olika bildkonventioner spelar. Forskning har visat många olika exempel på lokala bildkonventioner som har förekommit i barns bildskapande i olika länder och under olika tider. Flera exempel tyder på spontana ekonomiserande sätt att använda sig av olika grafiska element, men kanske framförallt att bilder i närmiljön påverkar det enskilda barnets eget uttryck.

5.5.4. Är entydighet att föredra framför mångtydighet?

Ser vi på bildanvändningen inom alfabetiseringsundervisningen så som den framstår utifrån lärarnas utsagor så kan man säga att de för skolbruk producerade bildkortet, som över hälften av lärarna använder, ofta har syftet att vara informativa och entydiga. De visar ett föremål eller en handling som i princip alltid ska kunna kopplas till ett visst ”rätt svar”. För ord- och begreppsinnläring och för språkligt/strukturellt inriktade övningar kan denna typ av bilder tänkas fungera så länge som lärare och elever/deltagare får samma associationer till bilderna. Att bilder skapade utifrån ”helsvenska” eller för deltagarna ovana förgivettaganden däremot kan ställa till med problem har inte minst den forskning av Aronsson, som redovisades i avsnitt 2.3.4.2. visat. Samma enkla bilder gav upphov till vitt skilda tolkningar. Förmodligen behöver alfabetiseringsundervisningen entydiga och informativa bilderna som är styrda av avsändaren. Problemet är att lärare (och läromedelsproducenter) ofta tycks tro att den förutbestämda tolkningen är den enda möjliga d.v.s. att de informativa

bilder man använder bara leder till en viss ”rätt” tolkning och att man inte alltid är medveten om deltagarnas alternativa tolkningar.

Vill man däremot använda bilder för att generera samtal, öka muntlig färdighet och stimulera till diskussion och skrivande kan det vara lämpligare att använda mer expressiva, mångtydiga bilder vars tolkning mer bestäms av mottagaren. Här kan fotografier och autentiskt bildmaterial med mer komplexa person- och situationsbilder vara passande. Detta är också vad Cerú (1989) förordar i sin metodikhandledning för andraspråkslärare.

Jonsson (2006) har i sin avhandling gjort en metaanalys av hur elva avhandlingar om skolans tidiga läs- och skrivundervisning tar upp bildens betydelse i sammanhanget. Hon finner att forskarna tar upp antingen läsning eller skrivning men aldrig båda processerna. Hon finner även att elevens eget skapande av bilder i samband med skrivutvecklingen verkar uppfattas som mer naturlig att ta till vara än ett mer stereotypt användande av bilder i läsundervisningen. Där anses bildens mångtydighet ofta störa barnets läsning samtidigt som man använder många enkla och icke ifrågasatta bilder vid diagnos och speciell lästräning. Hon menar dock att bilden har en stor potential i att just vara en bro mellan vardagsspråk och skolspråk. Under förutsättning att man vet hur man ska hantera bilder i undervisningen anser Jonsson att bilden kan vara ett mycket kraftfullt instrument för att underlätta eleven förståelse av skolans texter. Bilden kan fungera som en bro mellan elevens vardagliga mer talspråkliga språkanvändning och skolans skriftspråksbaserade språk.

6. Kritisk analys av lärarnas bildval

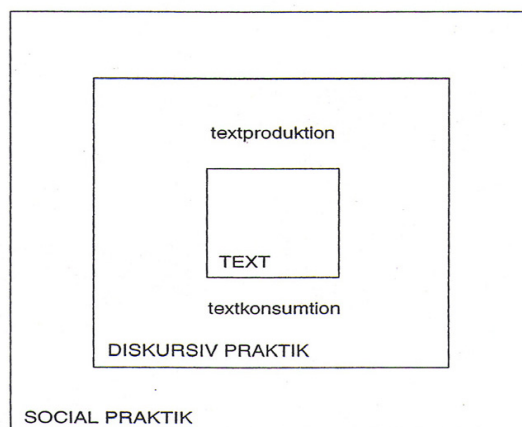
Detta kapitel ger ytterligare ett perspektiv på de resultat och de diskussioner redovisats i kapitel 4 och 5. Först görs en teoretisk beskrivning av diskursanalys. Sedan används en kritisk diskursanalys som verktyg i ett analysarbete där begreppen infantilisering och andrafiering, brist- eller resurstänkande blir centrala.

6.1. Diskursanalys, litteracitet och andraspråksforskning

Varje gång någon uttalar sig om något är det en kommunikativ händelse som har flera dimensioner. Det är naturligtvis först och främst en text d.v.s. tal, skrift eller som Winter Jörgensen och Phillips (2000) uttrycker det, en blandning av det språkliga (auditiva) och det visuella. Det är också alltid frågan om att producera text (tala, skriva eller skapa i bild) eller konsumera text (lyssna, läsa, eller betrakta) d.v.s. en diskursiv praktik. Allt detta sker i ett socialt bestämt sammanhang, i en social praktik. Att sättet att tala om något, diskursen¹, påverkas av

¹ Enligt Winter Jörgensen och Phillips (2000:7) är diskurs är ”ett bestämt sätt att förstå och tala om världen (eller utsnitt av världen)”. Det är också den definition jag arbetar med.

hur mer övergripande maktstrukturer i samhället ser ut blir tydligt i Faircloughs modell över vad en diskursanalys omfattar (se fig. 12).



FIGUR 13. *Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992:73)*

I modellen ser vi hur texten (som även kan innefatta multimodala budskap) och de diskursiva praktikerna är inbäddade i den sociala praktiken. Fairclough (2003) anser också att alla texter, talade eller skrivna, alltid är uttryck för maktförhållanden i ett samhället. Vigsø tar i sin avhandling (2004:25) upp just den kritiska diskursanalysen och menar att den på såväl mikro- som makronivå vill visa ”hur makt utövas genom språket, hur social ojämlikhet upprätthålls och hur formuleringsprivilegier används för att cementera sociala strukturer.” Han menar att ”syftet är klart politiskt: den kritiska diskursanalysen har som mål att ändra på maktförhållanden och hjälpa undertryckta grupper att komma till tals.” Detta var även det yttersta syftet med Paulo Freires pedagogiska teori (1970/1987) vilken också står i samklang med de teorier om litteracitet som bl.a. Street (1995, 2000) lagt fram. I dem ses läsandet och skrivandet som sociala handlingar vilka inte bara existerar utan skapas och manifesteras i en social praktik. Inom andraspråksforskningen står Cummins begrepp ”empowerment” (2001) för en språkundervisning som ger inlärarna verktyg att stärka sin självkänsla och identitet, och skapa sig handlingsutrymme för att såväl socialt som utbildningsmässigt aktivt ta makt över sin situation.

Ett diskursanalytisk perspektiv på mina data skulle kunna visa på vilket sätt lärarna, genom sitt agerande påverkar deltagarnas handlingsutrymme och deras bild av sig själva. Den brittiska sociologen Giddens² (1984), skapare av struktureringsteorin, menar att analyser av aktörer, deras ambitioner såväl som strategier, är en förutsättning för att upptäcka vilka strukturer av under – och överordning som finns och skapas i ett visst sammanhang. Giddens (1993: 140ff) talar också om dessa strukturers ”kontraproduktion” i skolan, vilket enligt honom leder till oavsedda konsekvenser där uttalade ambitioner får motsatta effekter. Runfors (2003) visar, inspirerad av Giddens, i sin egen etnografiska studie om den diskursiva praktiken i en grundskola hur lärarna trots ambitioner om jämlikhet konstruerar en tydlig invandraridentitet åt sina elever. Hon menar att både lärare och elever från majoritetssamhället i skolan reproducerar den negativa bild som existerar i samhället och därigenom förstärker en negativ bild av ”de andra” eleverna som mindre värda. ”Viljan att göra ”invandrabarnen” till jämlika via utjämning till ”det svenska” och ”det moderna gjorde i sin tur att de framstod som defekta. /.../ De osynliggjordes som de individer de var samtidigt som de ständigt hamnade i rampljuset för det de *inte* var.” (Runfors 2003:239f). Även Lahdenperäs studie (1997) av skolans stöd- och åtgärdsprogram visar hur lärarna mer eller mindre omedvetet konstruerar en identitet åt invandrabarnen. En identitet som placerar dem som bristfälliga objekt i behov av specialpedagogiskt stöd. Också Carlson (2002) har i sin avhandling via en diskursanalytisk läsning visat hur ”svenskheten” tydligt är en norm i sfi-ubildningen. Lärare omfattar mer eller mindre omedvetet en syn på de vuxna sfi-deltagarna som inkapabla att förstå sitt eget bästa och i behov av att lära sig tänka på andra, mer ”moderna” sätt (se vidare 6.2.2.).

I skolpraktiken spelar läromedlen en stor roll och Kamali (2006) diskuterar det han kallar för *kognitiv andrafiering* i svenska skolböcker.

² Anthony Giddens är mest känd för sin strukturationsteori som han sedan vidareutvecklat i verk om identitet, självförverkligande och livspolitik. Han är även välkänd som politisk teoretiker.

Giddens teorier har visst släktskap med Bourdieus sociologiska teorier.

Han menar utifrån en granskning av ett antal läroböcker för gymnasiet att de tydligt uttrycker sig utifrån ett "vi och dom"-perspektiv där ett västerländskt synsätt outtalat alltid har tolkningsföreträde. Kamali hänvisar till det Bourdieu och Passeron (1977/1990) kallar *den pedagogiska handlingens symboliska våld*. Med hjälp av skolans institutionaliserade maktmedel ges lärarna den legitima makten "att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om "verkligheten", om "rätt" och om "fel". Han menar att detta är problematiskt för ett samhälle vars skola och utbildning kanske är det främsta verktyget för skapandet av gemenskap och tillhörighet.

6.2. En kritisk analys av lärarnas utsagor

Utifrån en kritisk läsning av lärarnas utsagor och den tolkningsram jag har är det framförallt två fenomen som framträder. Det ena är en risk för *infantilisering* av de vuxna deltagarna (jfr Carlson 2002). Detta innebär att de uppfattas, och i värsta fall uppfattar sig själva, som okunniga och kognitivt omogna och i behov av "fostran" precis som om de i vissa avseenden fortfarande vore barn. Det andra är en risk för en *andrafiering* vilket sker genom att lärarna konstruerar en bristidentitet åt deltagarna. Denna bidrar till ett förfrämligande och en gränsdragning mellan ett "vi" och ett "dom".

6.2.1. Infantilisering

Utsagor som tyder på att vissa lärare betraktar deltagarna i alfabetiseringsundervisningen som barn eftersom de inte kan läsa och skriva på det sätt som skolan förväntar sig menar jag kan tolkas fram ur lärarnas upprepade kognitiva motiveringar av vilka bilder de anser är lätta respektive svåra att förstå för deltagarna. Det får enligt många lärare inte finnas mycket som kan distrahera den som ska tolka bilden.

När vissa lärare beskriver sina fotoval framträder en överordnad föreställning om det enkla som det lätta. Dessa lärare talar om "*enkla rena bilder*" eller om "*enkla konkreta foton*". Det handlar om foton med

tydlig struktur eller sådana som föreställer en eller ett fåtal personer, kanske ateljébilder. Deras val motiveras med kognitiva och perceptuella argument när de menar att gyttriga bilder kräver stor urskilningsförmåga och att foton med ytterst få detaljer och enkel bakgrund är lättast. En lärare skriver att *"dessa bilder är tydligast helt enkelt"* men hon lägger in en brasklapp och fortsätter *"men därmed är det inte sagt att de är bäst eller intressantast"*.

Motiveringar som *"eleverna har inte utvecklat sådan abstraktionsnivå och saknar referenser"* och *"eleverna har svårt med tidsperspektivet"* kan vara exempel på sätt att tänka som gör att lärarna väljer, som de säger, enkla bilder på enstaka föremål eller enkla tillrättalagda verbhandlingar i stället för bilder med ett mer komplext innehåll. När man dessutom påpekar att deltagarna på grund av perceptuella tillkortakommanden har svårt att se på mer än en sak i taget och att detaljer förvirrar dem och gör att de rör ihop det de ser med annat tolkar jag det som tecken på en överdriven omtanke som kan få helt andra konsekvenser än det läraren har avsett. Detta kan jämföras med Runfors (2003: 230f) analys av motsägelserna i skolans ambitioner för "invandrabarnens" integrering och även med Pripps (2003) diskussion om begreppet förment välvilja. Jag menar att det finns en uppenbar risk för infantilisering och stigmatisering av deltagarna. En risk att man betraktar de vuxna som om de vore barn. Att deras kognitiva utveckling inte har en vuxen nivå och att deras ovana vid bilder (och ovana vid hela skolsituationen) tolkas som perceptuella svårigheter snarare än svårigheter att förstå de koder som gäller för bildtolkning i ett västerländskt skolsammanhang.

Mitt resultat förstärker den bild som Aronsson (1983) kommer fram till i sin analys av läromedel för alfabetiseringsundervisning. Hon ser där att de bilder som läromedlen innehåller har samma karaktäristika som bilderna i pekböcker för små barn. Det handlar om isolerade föremål och nästan uteslutande om "neutrala" objekt och spänningslösa situationer och att det är alltid en figurativ tolkning som gäller med en på förhand given abstraktionsnivå (se 2.3.4.2. och fig. 7). Det är just den maximala tydligheten och förenklingen tillsammans med en framställning av verkligheten som spänningslös och utslätad som ställer låga krav på kognitiv nivå. Detta riskerar att leda till att de vuxna som utsätts för dessa bilder blir betraktade som barn och i värsta

fall upplever sig som barn, en risk som tidigare studier av alfabetiseringsundervisning har visat vara överhängande (Sachs, 1986, Hvenekilde, 1996, Kell, 1996, 2003).

Mot denna förenklade och för alfabetiseringsundervisningen ”farliga” pekboks bild vill jag ställa det som Aronsson (ibid.) kallar den ideala bilden och som i motsats till pekboks bilden karaktäriseras av att den har autenticitet, mening, variation, helhet och sammanhang. Exempel på bilder med dessa kännetecken kan vara nyhetsbilder ur dagstidningar och personliga foton. Bildtolkningen bygger här på att man förutsätter att bildtolkaren är både intelligent och aktiv och konstruerar mening i samspel med bilden och den omgivande kontexten. Denna teori om hur perception och bildtolkning fungerar och är beskaffad är konstruktivistisk och kan ses som en del av ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på hur kunskap och förståelse av världen skapas (Burr, 1995). Detta synsätt innebär att det bl. a. krävs en social interaktion för att kunskapande ska ske och att kunskapen alltid blir socialt, historiskt och kulturellt präglad. Freires tidigare beskrivna bildbaserade alfabetiseringsmetod (se avsnitt 2.3.4.1.) genomsyras av en liknande kunskapssyn, men får sägas vara mer politiserad.

6.2.2. Förfrämligande – andrafiering

Denna socialkonstruktivistiska syn för vidare till det andra fenomenet som jag tycker mig kunna utläsa tendenser till i materialet, nämligen konstruktionen av ”den andre”, någon som fundamentalt skiljer sig från ”oss” d.v.s. ett förfrämligande av deltagarna i alfabetiseringsundervisningen. Jag menar att det i materialet, ur lärarnas sociala och kulturella motiveringar, träder fram en syn som kan leda till detta. Utsagor som att deltagarna inte kan förstå en bild därför att de inte har någon omvärldsuppfattning eller att de inte förstår en bild om den visar en annan verklighet än den egna och att svenska traditioner ”*tillhör en främmande kultur*” skulle kunna tyda på en olycklig dikotomisering i vi och dom. När lärarna menar att bilder som krockar med deltagarnas uppfattning (t.ex. en bild på en man som städar) är svåra för deltagarna att förstå förefaller det bottna i en stereotypifierad

och reducerad syn på ”den andre” som saknar förankring i verkligheten. Det som visas kanske är olikt men behöver ju inte vara svårt för det.

En studie som kan styrka de tendenser jag ser i mitt resultat är Carlsons (2002) studie av sfi-undervisningen i Sverige där hon visar hur lärarna på sfi-skolan ”talar utifrån en gemensam referensram som man delar genom undervisningspraktiken” (ibid:35). Det sätt på vilket man talar om något (den allmänna diskursen) producerar så att säga ett slags kunskap eller föreställning om hur föremål, personer eller gruppen *är* och även hur det är lämpligt att tala om och agera utifrån den föreställningen. Även Woods (1996) beskrivning av den specifika språklärarkulturen och hennes etnokognitiva modell (se vidare 5.1.3.) bekräftar de tendenser jag ser i mitt material. Carlson (ibid.) betonar att alla ingår i och deltar i olika ”kollektiva tankestilar”³, diskurser, även om man oftast inte är medveten om dem. Hennes studie visar att sfi-lärares tal och handlingar gav en bild av deltagarna som personer som behöver lära sig tänka ”på ett annat sätt” (inte så ”traditionellt” och ”bakåtsträvande”) för att klara sig i det svenska samhället. I intervjuer med deltagarna framkom att de inte accepterade den bild av sig själva som de blev tillskrivna. Detta tvingade dem till reflektion och de talar bl.a. om sig själva som brobyggare mellan det gamla och det nya. Detta reflexiva motstånd från kursdeltagarnas sida orsakas av den svensknormerade sfi-undervisningen och på så sätt medverkar sfi ”till ’integration’ genom kursdeltagarnas försorg, men inte på det sätt som det var tänkt enligt styrdokumentet” (ibid. 254f).

Om valet av bilder i undervisningen visar sig medverka till en förstärkning av en projicering och en konstruktion av en identitet som ”den andre” den som står utanför, den som inte är med i ett ”vi” och om valet även bidrar till en infantilisering av den vuxne deltagaren så bör detta lyftas fram och diskuteras. Den analys som jag gjort här kan tyckas vara byggd på ett alltför begränsat material men jag tror ändå att det är viktigt att våga se det som *kan* finnas under ytan i de val som lärare till synes gör i all välmening.

³ Begreppet hämtat från Fleck, L [1935] 1997.

6.2.3. Identitetskonstruktioner och bristtänkande

Perspektiv eller snarare kontinuer utmed vilka lärarnas konstruktion av elevernas identitet skulle kunna beskrivas är som vi redan varit inne på, *barn – vuxen* och *svensk – icke-svensk* (jag – den andre) men även *brist – resurs* perspektivet tror jag kan vara aktuell här (jfr Carlson 2002).

Om lärarna ser på deltagarna som personer i avsaknad av det ett ”vi” redan *har* eller redan *kan* eller ser på dem med utgångspunkt från deras egna resurser avspeglas i deras val av bilder och synen på deltagarnas förståelse av olika bildtyper i undervisningen. Just det faktum att det nästan uteslutande är lärarna som väljer bilder och att de lämnar väldigt lite av bildval över till deltagarna kan också ses som ett tecken på en bristsyn. Lärarnas krav och förväntningar på deltagarnas förmåga kan inte sägas vara särskilt höga i dessa fall.

Genom att fokusera på deltagarnas brister d.v.s. det som de *inte* kan i relation till rådande normer för skollitteracitet, bortser man från de resurser i form av språk, kunskaper och erfarenheter som alla har och som skulle kunna vara en tillgång i undervisningen. Ett sådant bristperspektiv har i alfabetiseringssammanhang beskrivits på ett ingående sätt av Kell (1996; 2003) när hon i en etnografisk studie i Sydafrika följde en kvinnas litteracitetsutveckling i den formella skolan och kunde konstatera hur den underlät att ta vara på hennes kapacitet och istället undergrävde hennes självförtroende genom att bara se hennes brister i relation till formella skolkraV. Även i Franker (2004) tas bristproblematiken upp och där framhålls en *utvidgande* modell för alfabetiseringsundervisningen, där litteraciteten fungerar som ett gemensamt fält där både skola och vardagsliv/samhälle agerar samtidigt i stället för en *begränsande* modell där litteraciteten snarare blir en barriär mot verkligheten utanför skolan.

6.2.4. Litteracitet och bildtolkning

Kontinuet ”outbildad – utbildad” behöver även det lyftas fram beroende på att en hel del av de antaganden som lärarna gör om att svårigheter med bildtolkning kan förklaras med att de kopplar ihop det faktum att deltagarna inte har gått i skolan tidigare och inte kan läsa

eller skriva ännu med en oförmåga att förstå mer komplicerade bilder. Lärarna skulle kanske inte ha resonerat på samma sätt om det gällt högutbildade sfi-deltagare. Möjligheten att tolka svårigheterna som orsakade av språkliga brister snarare än bristande kognitiv kapacitet. Det finns dock studier som visar att även högutbildade invandrare möter ett infantiliserande synsätt speciellt om de kommer från icke-europeiska länder. Den autonoma synen på läs- och skrivkunnighet som förts fram av Goody (1977) och Ong ([1982] 1990) som något som omformar tänkandet och möjliggör mer abstrakta sätt att tänka omfattas fortfarande av många. Att det finns en avgörande kognitiv skillnad mellan illitterata och litterata hävdar även en grupp forskare i kognitiv neurofysiologi (Petersson, Reis och Ingvar, 2001) efter att i en studie ha studerat hjärnaktiviteter hos ett begränsat antal illitterata och litterata kvinnorna i Portugal.

”We have also indicated that the effects of literacy and formal schooling is not limited to language related skills but appears to effect other cognitive domains.” (2001:265).

Att utifrån denna studie, som Ingvar sedan gör (Atterstam, 2004) även dra slutsatsen att människor som inte kan läsa och skriva inte heller kan förstå muntliga instruktioner eller ta till sig t.ex. hälsoinformation är däremot ovederhäftigt. Mot bakgrund av det perspektiv som företräds av forskare inom gruppen New Literacy Studies (Gee, 1996. Street, 1995) kan relevansen för de mätmetoder man använder diskuteras men framförallt borde de slutsatser som dragits varit mer försiktiga. Visserligen möjliggör skriftfärdigheter helt nya tanke-mönster men det behöver inte betyda att man inte förstår vad som händer i verkligheten eller inte kan tolka en bild bara för att man inte kan läsa.

Sahlström (1992) diskuterar *transkulturalitet* i bildtolkning och menar att det är ett mångfasetterat problem som inbegriper komplexiteten i både den kulturella och den mediala situationen i världen. Bildtolkning kan inte fångas i någon förenklad dikotomi mellan västerländskt och icke-västerländskt bildspråk. Vi vet fortfarande mycket lite om hur inlärning och förståelse av skrift samverkar eller påverkar bildtolkningsförmågan. Sahlström påstår att

”... i och med att alfabetet kan ses som en form av konvention för bildframställning (med det skrivna ordet betraktat som ”bild”) skulle skriv- och läskunnighet vid sidan av dess eventuella påverkan på kognitionen också påverka bildavläsningsförmågan positivt.” (1992:84).

Det skulle t.ex. innebära att om man är uppvuxen i kulturer som värdesätter och medvetet fokuserar tvådimensionella mönster och skriftecken har man förmodligen lättare att ta till sig bilder än om så inte är fallet. Deltagarna i alfabetiseringsundervisningen har naturligtvis skiftande bilderfarenheter där graden av och kvaliteten på både den formella bildavläsningen (knuten till eventuell skolutbildning) och den informella (från deltagande i vardags- och samhällsliv) varierat stort.

7. Diskussion och slutsatser

7.1. Metodologiska reflektioner

Studiens tre olika analyser har gett tre olika perspektiv på bildmaterialanvändningen i alfabetiseringsundervisningen. Det deskriptiva och mer bildteoretiska perspektivet utgör en bas för de övriga och visar vilka bilder som lärarna uppger sig använda. Det didaktiska, etnokognitiva perspektiv som ligger till grund för den systematiska genomgången av lärarnas motiveringar av bildvalen är centralt för hela studien som syftar till att blottlägga lärarnas underliggande förhållningssätt. Rastret utgörs här av en didaktisk etnokognitiv modell genom vilket de olika hänsynstaganden som ligger till grund för lärarnas didaktiska val kan synliggöras. Genom diskursanalysen slutligen anläggs ett kritiskt perspektiv på lärarnas bildval. Här ligger fokus på vad dessa val kan innebära för undervisningen och för lärarnas förhållningssätt till deltagarna i alfabetiseringsundervisningen. Genom denna triangulering erhålls en mer mångfasetterad men också en förhoppningsvis mer nyanserad bild av lärarnas val och valmöjligheter.

7.1.1. Mina utgångspunkter

Mitt syfte med att använda en enkät var att få en övergripande bild av bildanvändningen inom alfabetiseringsundervisningen och av vilka bilder lärare ansåg var lätta eller svåra för deltagarna att förstå. Givetvis kunde man istället genomfört en direkt studie av några klassrum och

observerat den praktiska användningen av bilder och intervjuer med lärarna om deras val av bilder under en längre tid. En sådan mer djupgående etnografiskt inriktad studie hade dock samtidigt blivit mycket mer begränsad geografiskt och numerärt och hade därigenom inte på samma sätt kunnat visa på en möjlig variation.

Ett annat alternativ hade varit att vända sig till ett statistiskt representativt urval av alfabetiseringslärare i Sverige med en mer standardiserad och strukturerad enkät, vilket hade gett en generaliserbar men förmodligen ytligare bild av bildanvändningen i Sverige.

Eftersom jag ville få en snabb överblick över området utan krav på statistisk representativitet men med möjlighet att göra kvalitativa tolkningar av utsagorna valdes en begränsad adekvat informantgrupp och en enkät med mer öppna frågor som konstruerades för att inte i alltför hög utsträckning styra lärarnas svar.

Studien får ses som en explorativ studie inom ett tidigare utforskat område och bör som en sådan kunna fungera som utgångspunkt för nya studier inom detta fält. Studier som med fördel kan vara etnografiskt inriktade såväl som mer övergripande.

7.1.2. Studiens avgränsning

Enkätfrågorna har inte alls berört lärarnas syfte med användandet av de bilder de säger sig välja. Självklart hade det känts naturligt att göra den kopplingen men i detta inledande skede avstod jag från detta för att i stället koncentrera mig på själva bildvalet och mer övergripande frågor. Lärarna har inte heller utom i undantagsfall spontant beskrivit sina syften med bildanvändningen i sina svar. Någon informant kopplar bildvalet till en specifik situation och säger att hon använder bilder på enstaka föremål just vid läsinlärningsmomenten i undervisningen. Men i övrigt är syftet med bildanvändningen inte något som lärarna kommenterar. Redovisningen av bildvalet görs i stället utan koppling till kontext.

Man kan tänka sig att informativa, mer entydiga bilder kan passa bättre vid ordinlärning och vid lästräning medan mer expressiva bilder passar bättre när man vill stimulera till språkanvändning och språk-

skapande. Bildernas funktion i undervisningen är därför inte något som jag utifrån denna studie kan uttala mig om. I förlängningen skulle det naturligtvis vara mycket intressant att gå vidare och i en tänkbar uppföljningsstudie undersöka lärarnas syfte med bildanvändningen

7.1.3. Reliabilitet

Enkätens tillförlitlighet i utformning och frågekonstruktion är naturligtvis avgörande för tolkningen av de svar som ges. Möjligen kunde jag skiljt ut uppmaningen ”Ge en kort motivering” på ett mer tydligt sätt från själva frågan (se bilaga 1). Något större utrymme för svaren hade (kanske) gjort svaren fylligare och också bearbetningen lättare. Men då hade formuläret å andra sidan blivit mer omfattande.

I förfarandet med materialet har en så stor noggrannhet som möjligt eftersträvat. Lärarnas utsagor har under bearbetnings- och analysfasen ordgrant förts över till olika tabeller (se avsnitt 4.1. och 5.3. för mer detaljerade redogörelser för arbetsprocessen).¹

Studiens data kan betraktas som andrahandsdata genom att jag utgår från vad lärarna *säger* att de använder i undervisningen och inte vilket material de faktiskt *använder*. Det finns naturligtvis ingen anledning att tro att lärarna medvetet skulle undvika att ge sanningsenliga svar men deras utsagor ger trots allt en mycket begränsad och förenklad beskrivning av en mer omfattande och komplex praktik. Den analys som kan göras blir därför inte så nyanserad som mer ingående intervjuer med lärarna skulle ha blivit. För att få en bild av det faktiska användandet krävs en mer etnografiskt inriktad studie byggd på någon typ av deltagande observation. ”Tjocka” beskrivningar utifrån fältanteckningar från en längre tids deltagande observation skulle med fördel kunna fördjupa och komplettera denna studies resultat.

Enkätsvaren är i många fall ganska korta och skulle därigenom kunna missförstås och öppna upp för alltför vidlyftiga tolkningar. Min

¹ Alla originalenkäter finns arkiverade och även alla sammanställningar av informanternas svar på fråga 4, 5 och 6 finns att tillgå för den intresserade.

egen mångåriga erfarenhet som alfabetiseringslärare, min kännedom om material som nämns och min förtrogenhet med undervisningskontexten i sig medför dock att jag inte upplever avsaknaden av redundans som särskilt besvärande. Feltolkningar kan trots detta naturligtvis förekomma och eftersom det inte varit möjligt för mig att i efterhand kontrollera eller komplettera utsagorna med informanterna har jag fått nöja mig med den information jag fick när enkäten besvarades.

Det krävs en medvetenhet om den egna förförståelsens betydelse i form av de föreställningar, förkunskaper och de eventuella fördomar man bär med sig in i varje tolkningsögonblick. Lärarnas referensramar överensstämmer delvis med dem som jag själv har byggt upp under mina år som alfabetiseringslärare, lärarutbildare och forskarstuderande även om det också finns avvikelser. En extrem utgångspunkt här är den fenomenologiska reduktionismen, som hävdades av Husserl och i vars anda följande citat skrevs.

”Var gång jag står inför en tolkningsuppgift aktualiserar jag inte bara det objekt som skall tolkas utan även min egen historia. Genom att vara medveten om min egen förförståelse kan jag däremot försöka undvika att okritiskt blanda ihop egna föreställningar med de lärarutsagor som ska tolkas och beskrivas.” (Alexandersson, 1994:92)

Man kan sammanfattningsvis påpeka att det krävs en medveten reflexivitet för att uppnå en hög reliabilitet. Jag har försökt att leva upp till det och att göra en så reliabel tolkning som möjligt.

Under tolkningen av lärarnas utsagor användes därför tre olika tolkningskriterier från Alexandersson (1994). *Sannolikhetskriteriet* som innebär att sannolikheten för att tolkningen är korrekt ska vara större än alternativa tolkningar. *Konsistenskriteriet* som innebär att det inte får finnas direkta motsägelser i tolkningen och *absurditetskriteriet*, slutligen, som medför att tolkningen inte får avvika från rimligheter och att tolkningen ska kunna hålla i relation till tidigare forskning eller vetenskap i allmänhet. Frågor jag ställde mig var alltså: Är de tolkningar som gjorts trovärdiga? Håller de kategorier och de ”upptäckter” som gjorts? Kan de identifieras av någon annan? Reflekterar de erhållna tolkningarna lärarnas uppfattningar eller kan det vara forskarens konstruktioner? För att säkra interbedömarreliabiliteten har

jag under två interna seminarier kunnat kontrollera och jämföra vissa tolkningar med synpunkter från kollegor inom min egen institution.

7.1.4. Validitet

Validiteten berör bl.a. frågor om huruvida lärarna förstått frågorna på avsett sätt, vad jag kan säga utifrån erhållna data och vilka slutsatser jag kan dra. Min bedömning är att frågorna verkar ha uppfattats på avsett sätt av informanterna. Det har ibland varit svårt att skilja på svaren lärarna gett på *vilka* bilder de tror är lätta och motiveringarna till *varför* de tror att just dessa är lätta (se även 5.3.). Jag tror dock inte att detta har påverkat slutresultatet. Jag har försökt att vara öppen i min tolkning och i bearbetningen registrerat de olika delarna av varje svar där jag uppfattat att de passat in.

När det gäller generaliserbarheten kan jag naturligtvis bara uttala mig om just dessa lärares bildval. Jag har dock inte någon anledning att tro att svaren avviker i någon högre grad från hela populationen lärare inom sfi-utbildningen eftersom gruppen inte nämnvärt skiljer sig från den avseende ålder och erfarenhet (Skolverket, 2004a).

7.2. Slutsatser

I detta avsnitt sammanfattas slutsatserna från alla tre delarna av studien – den deskriptiva, den didaktiskt etnokognitiva och den kritiska. Resultaten jämförs med tidigare forskning som nämnts och dessutom lyfter jag fram några pedagogiska och didaktiska konsekvenser som resultaten kan leda till.

7.2.1. Studiens resultat i relation till tidigare forskning

Till skillnad från tidigare studier som visat att bildanvändningen i grundskola/gymnasieskola är mycket begränsad visar denna studies resultat att det inom alfabetiseringsundervisningen används många olika typer av bilder (se 4.3.). Alla lärare uppger att de använder bilder i undervisningen. Orsaker till den hundraprocentiga bildanvändningen kan förmodligen hänföras till undervisningens speciella karaktär där uppbyggandet av grundläggande språkfärdigheter i en tvåspråkig kontext på ett öppet sätt är beroende av bildstöd.

Mina resultat både motsäger och bekräftar Aronssons slutsatser om det pekboksliknande bildmaterialet i vissa läromedel för vuxna och om en mycket bristfällig insikt i bildtolkning och bildanalys hos både läromedelsförfattare/förlag och lärare (se 2.3.). En majoritet av lärarna i min studie använder nämligen autentiskt material som har få likheter med den pekboksinspirerade utformning som de av Aronsson undersökta läromedlen uppvisade. Men det är samtidigt många som använder bildmaterial som är så förenklat att det kan leda till ett underskattande av såväl deltagarnas kognitiva som deras kreativa förmåga till tolkning.

Till skillnad från Breens resultat (se avsnitt 5.1.4.) visar mina data att alfabetiseringslärare tar mycket stor hänsyn till deltagarnas socio-kulturella bakgrund. Denna faktor var minst viktig för språklärarna i Breens studie. Däremot fokuserar de språklärare som ingick i Breens studie, precis som de i min studie mycket på deltagarnas kognitiva förmåga. Skillnaden är dock att alfabetiseringslärare tenderar att underskatta sina deltagares förmåga och då speciellt deras förmåga att rent perceptuellt uppfatta mer komplexa bilder. En förklaring kan vara att det troligen är lättare för en lärare att identifiera sig med en ”vanlig” språkstudent som studerar under snarlika villkor som man själv gjort än med en (vuxen) analfabet som ska lära sig läsa och skriva för första gången på ett främmande språk.

Det verkar över huvud taget som om utgångspunkter i konsonans och kulturell närhet är avgörande för lärarnas val av undervisningsmaterial och metoder. Det överensstämmer med hur Hvitfeldts (1989) journalister väljer ut bilder till tidningens förstasida. Dessa väljer bilder

som på olika sätt är i överensstämmelse och samklang med den egna och den tänkta publikens värderingar.

På ett övergripande plan menar jag att Handal och Lauvås (1992, 2000) betoning av värderingarnas betydelse för lärares agerande i klassrummet bekräftas i min studie. Även Calderheads (1988) begrepp ”personal practical knowledge”, som ofta knyts till lärarens antaganden och känslor om rätta sätt att undervisa på, verkar påverka de val av undervisningsmaterial (inklusive bilder) som ska ingå i undervisningen. Nära både Calderheads praktiska kunskaper och Handal och Lauvås praxisteori befinner sig Woods (1996) tre begrepp; beliefs (tro), assumptions (antaganden) and knowledge (kunskap), (se presentation i avsnitt 5.1.2.). Dessa kan ses som ytterligare ett sätt att beskriva det som kan ligga bakom lärares val av strategi i klassrummet.

Jag menar att tillämpningen av ovanstående teorier, speciellt Woods begrepp, har möjliggjort en analys av lärarnas utsagor genom vilken olika mönster och dimensioner har kunnat urskiljas. Lärarnas implicita teorier smälter samman till mönster som tar sig konkreta uttryck i deras utsagor.

Genom analyserna har jag också kunnat visa hur lärare genom sina val och sin argumentation uttrycker värderingar och föreställningar om deltagarnas olika förmågor. Deras val verkar i vissa fall ha sin grund i bristande kunskap och oartikulerade föreställningar. Lärarnas underliggande föreställningar kan naturligtvis inte undandra sig påverkan av institutionella, samhällsliga maktaspekter, vilket också bekräftas i den kritiska analysen av lärarnas bildval. Föreställningarna riskerar att leda till en syn på deltagarna som kan beskrivas som infantiliserande och förfrämligande/andrafierande. Carlsons (2002) slutsatser att lärare och läromedel i sfi mer eller mindre medvetet blir överförare av majoritets-samhällets värderingar blir därigenom bekräftade i denna analys.

7.2.2. Studiens pedagogiska och didaktiska konsekvenser

Den bristande medvetenhet om bilder och bildtolkning som lärarna ger uttryck för kan som tidigare påpekats leda till både ett infantiliserande och förfrämligande/andrafierande av deltagarna i

alfabetiseringsundervisningen. Så vad behövs då för att utveckla kritisk bildtolkningsförmåga och kritisk litteracitet?

För det första måste lärare i högre utsträckning basera sina val av bilder på kunskap. Det innebär bl.a. att man som alfabetiseringslärare måste var medveten om att det inte är självklart och okomplicerat att använda bilder. Speciellt gäller detta användningen av det man antar är entydiga bilder men som ofta kan tolkas på fler än ett sätt (se 2.2.2.1. och 2.3.4.2.) Det är inte heller enbart strategin ”förenkla och renodla” som gäller för att skapa språk och kommunikation i klassrummet och utanför. För att möta deltagarna på en vuxen intellektuell nivå behöver man även lyfta fram och arbeta med mångtydigheten i bildmaterialet. Man bör diskutera sig fram till vilka bilder som utifrån olika aspekter, såväl i samklang med gällande styrdokument som utifrån deltagarnas bakgrund och behov ger önskvärd effekt och bidrar till lärande och språkutveckling. Syftet med att använda bilder i undervisningen är naturligtvis att de ska utgöra en genväg och inte en ”senväg” till språket, underlätta kommunikation, förståelse och lärande.

För det andra anser jag att det är en lika viktig pedagogisk uppgift att medvetandegöra bildspråkets konventioner och koder som att medvetandegöra det skrivna språkets konventioner. Genom att medvetet planera in olika bildtolkningsaktiviteter kan man utveckla förmågan att avläsa och förstå bilder. I ett sådant analysarbete är avsaknaden av skrivkunnighet inte något hinder och vanliga samtal är enkla och bra sätt att avdramatisera det analytiska förhållningssättet och träna ett reflektivt tänkande utifrån bilder.

För det tredje kan man alltså tala om förtrogenhet med visuella eller bildsspråkliga praktiker som omgivningen kräver att man interagerar i för att betraktas som delaktig i samhället, precis som man talar om att kunna behärska adekvata skriftspråkliga praktiker. I reklambudskap såväl som i olika typer av tryckt samhällsinformation spelar bilder en stor roll för hur det avsedda budskapet förstås av mottagaren. Precis på samma sätt som alla människor ska ha möjlighet att såväl avläsa visuella meddelanden på ett korrekt (avsett) sätt som kritiskt granska dem, blir det en av alfabetiseringsundervisningens huvuduppgifter att se till att varje person får utveckla en litteracitet som kan fungera i dagens multimodala samhälle. Ett arbete som kräver en högre med-

vetenhet om bilder och bildtolkning från såväl lärares som utbildningsanordnares sida.

7.3. Förslag på forskning om bildanvändning och vuxnas litteracitet

Här presenteras, utifrån denna studies resultat, förslag på de mest angelägna forskningsperspektiven och de områden som kan göras till föremål för vidare forskningsinsatser inom detta område.

7.3.1. Andraspråksperspektiv

Inom den svenska och nordiska andraspråksforskningen saknas idag nästan helt studier av hur illitterata vuxnas andraspråkinläring går till. Det råder även en brist på kunskap om vilken betydelse bilder har och kan ha för språkinlärningsprocessen och utvecklandet av kommunikativa skriftspråkliga färdigheter för denna grupp. Sådan forskning skulle utgöra ett viktigt komplement till den andraspråksforskning som ofta oreflekterat tar vuxnas läs- och skrivfärdigheter för givna.

I USA har Bigelow och Tarone (2004, 2005 och 2006) på senare tid intresserat sig för denna som de säger ”hittills osynliga” grupp vuxna språkinlärare. Deras forskning visar bl.a. att graden av litteracitet på modersmålet verkar påverka den muntliga andraspråkinläringen. De mindre litterata inlärarna i denna undersökning använde enklare ord och färre utbyggda satser än de mer litterata. Författarna ställer därför den intressanta frågan om det kan vara så att en fullständig behärskning av den syntaktiska strukturen på andraspråket kräver en viss miniminivå av litteracitet?

I Nederländerna har Kurvers (2000) bidragit med den hittills mest omfattande lingvistiska studien inom detta fält där hon jämför vuxna analfabeters tolkningar och förståelse av bilder, symboler och skrift med litterata vuxna invandrares och med äldre förskolebarns tolkningar av samma material. Dessa båda studier kan tjäna som

utgångspunkt för vidare studier av vad som kännetecknar illitterata vuxnas andraspråksinläring. Vilka likheter och vilka skillnader kan blottläggas? Vilka didaktiska konsekvenser får eventuella skillnader?

7.3.2. Emiska och etnografiska perspektiv

Vidare efterlyses studier med ett emiskt perspektiv som ger röst åt alfabetiseringsdeltagarna själva. I anknytning till den här aktuella studiens tema handlar det bl.a. om vikten av kunskap om hur alfabetiseringsdeltagarna ser på frågor kring bilder i undervisningen. Vad anser de är lätta respektive svåra bilder? Vilka bilder är intressanta, språk- och tankestimulerande?

Att djupintervjuer, deltagande observation och andra etnografiskt inspirerade metoder på ett utmärkt sätt kan bidra till ökad kunskap inom detta fält visar en studie kring analfabeters skriftspråksrelaterade strategier av Rydén (2005), där hon under en tid följde tre vuxna analfabeter i deras dagliga liv. Genom självrapportering och intervjuer framträdde en bild av tre kompetenta personer som använde en rad olika strategier för att klara av de skriftspråkliga (ofta multimodala) aktiviteter de i sitt dagliga liv konfronterades med i form av brevbesvarande, val av konsumtionsvaror, läsande av menyer etc. Studien bäddar för vidare och mer djupgående studier av hur olika sociala, kognitiva och lingvistiska strategier används av vuxna som ännu ej är läsare. Denna typ av kunskap är en förutsättning för de didaktiska förändringar som den nuvarande alfabetiseringsundervisningen måste genomgå för att bättre anpassas till deltagarnas förutsättningar. Det handlar främst om att bygga vidare på de skriftspråksrelaterade strategier som dessa vuxna redan har när de möter den mer formella undervisningen.

7.3.3. Didaktiska perspektiv

Ett annat angeläget fält att utforska är det som mer direkt rör den verkliga, konkreta bildanvändningen i klassrums- och undervisningsmiljöer. Vilka bilder fungerar och varför? Hur vanligt och i vilka

situationer används pekbokslänkande bilder (de man ofta tar förgivet är entydiga)? Kan de ha sitt berättigande? Är de en genväg till språket och till hjälp vid läs- och skrivinlärningen? Kan Jonssons forskning (2006) om bilden som resurs i barnens tidiga läs- och skrivutveckling vara en adekvat utgångspunkt för vidare studier? Hur relevant för vuxenundervisningen är slutsatserna från denna undersökning där fokus ligger på yngre barn och deras läs- och skrivutveckling?

Andra viktiga frågor gäller bildval i förhållande till undervisningens olika syften. Skiljer sig det bildmaterial man använder sig av vid inlärning av nya ord och begrepp från det material man använder i samband med läs- och skrivinlärningen och vid språkstimulerande övningar och språkutvecklande diskussioner? I vilka sammanhang är autentiska bilder att föredra? Vilka olika syften kan man ha med användningen av mer komplexa, mångtydiga bilder?

7.3.4. Kognitiva perspektiv

Även forskning kring perception och bildtolkning med *ovana* text- och bildläsare borde initieras. Holánová, Rahm och Holmqvists (2003) studier av *vana* bildläsares ögonrörelser har blivit uppmärksammas och kunde kompletteras med *ovana* läsares vägval genom en bild. Det finns ännu inga säkra svar på vilken betydelse intresse/motivation, biologiska eller kognitiva begränsningar har för bildtolkningsförmågan. Finns det skillnader i läskunnigas och icke läskunnigas ögonrörelser vid bild betraktande? Vilka skillnader beror mer på bildens egenskaper än betraktarens?

7.3.5. Socialemiotiska perspektiv

Ett annat område som kräver utökade forskningsinsatser gäller interaktion med multimodala texter. Jämfört med de metoder som utvecklats för analys av texter är analysmetoderna för interaktionen med bild och text i läromedelstexter och i autentiskt material av olika slag ytterligt outvecklade. Intressant att undersöka i detta sammanhang är bl.a. den redundans och de såväl önskade som oönskade konnotationer

som uppstår i mötet mellan text och bild i ett gemensamt sammanhang. Här kan Kress (2001) och Kress och Van Leeuvens (1996) socialemiotiska forskning om multimodalitet kompletteras med studier där även vuxna utan formell skolbakgrund ingår. Härigenom skulle man bl.a. kunna studera i vad mån grad av litteracitet påverkar interaktionsmönster och tolkningsmöjligheter. Överhuvudtaget kan undersökningar som lyfter fram skillnader och likheter i bildkonventioner och bildtolkningsstrategier beroende på sociokulturella och lingvistiska faktorer ge ett mer kvalificerat underlag för t.ex. val av lämpligt bildmaterial både inom och utanför en utbildningskontext.

Ett exempel på en sådan studie utgörs av en undersökning av hur samhällsinformation i form av valaffischers budskap uppfattas av olika kategorier vuxna invandrare som jag själv för närvarande arbetar med. Studien, som har ett kritiskt, sociokulturellt perspektiv på interaktionen mellan avsändaren, mediet och betraktaren, kan ge ytterligare kunskap om vilken betydelse språkkunskaper, social och kulturell bakgrund och formell skolgång kan ha för tolkning av multimodala budskap. Studien kombinerar socialemiotiska teorier med teorier för visuell litteracitet och aktuell läsforskning.²

7.4. Avslutning

Förhoppningsvis kan min studie av lärarnas bildval öka kunskapen och medvetenheten om komplexiteten inom detta område och leda till förbättrade möjligheter för kortutbildade att skaffa sig en fungerande litteracitet. Kanske kan den även inspirera till fördjupade undersökningar om hur bild- och textmaterial interagerar med sina uttolkare. Även på ett mer övergripande plan kan studien måhända bidra till att öka kunskapen inom det både angelägna och försummade område som bildtolkning och bildanvändning i utbildning och samhälle fortfarande är.

² Delar av studien presenterades på NFPFs konferens 2006. Mer information finns på <http://svenska.gu.se/isa>

Referenser

- Abelson, R. 1979. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive science* 3:355-366
- Alexandersson, M. 1994. *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Göteborg.
- Alver V. & Lahaug V. 1999. *Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus forlag
- Ander, J. E. 2003. *Tredjespråket - kommunikation med flera sinnen*. Värnamo: Bokförlaget Arena i samarbete med Bild och ord Akademin samt Lexivision/AB Television.
- Archer, D. & Cottingham, S. 1996. *The REFLECT Mother Manual: A New Approach to Adult Literacy*. London: Action Aid.
- Arnheim, R. 1954. *Art and visual Perception. Apsychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. 1991. *Thoughts and Art Education*.
- Aronsson, K. 1983. Verklighetens mångtydighet och pekbokens begränsningar. Om bild och begrepp i språkläromedel. I: Gustavsson, L och Hult, H (red): *Text och bild i läromedel: Sju analyser av svenska som andraspråk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Aronsson, K. 1997. *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Atterstam, I. 2004. *Att lära sig läsa förändrar hjärnan*. Svenska Dagbladet, 20040112.
- Barthes, R. 1998. Rhetoric of the image. I: Mirzoeff, N (red) *The visual reader*. London: Routledge.
- Berger, J. 1987. *Konsten att se*. Stockholm: Brombergs.
- Berglund, L. 1991. Att tänka på vid läroboksval. I: Berglund, L (red) *Lärobok om läroböcker*. Stockholm. Läromedelsförfattarnas förening,
- Bigelow, M. & Tarone, E. 2004. *The role of literacy level in SLA: Doesn't who we study determine what we know?* TESOL Quarterly, 38,4: 689-700.
- Bigelow, M. & Tarone, E. 2005. *Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research*, Annual Review of Applied Linguistics 25, 77-97.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1977/1990. *Reproduction in education, society and culture*. Translation by Richard Nice. London: Sage (2nd edition)
- Bourdieu, P. 1985. The forms of Capital. I: Richardsson, J (red). *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bradley, C. 1994. Cross-cultural Research does not Equal HRAF: Crosscultural Samples and Sampling Frames. I: *CAM: Cultural Anthropology Methods*.
- Breen, M. 1991. Understanding the Language teacher. I: Phillipson, R & Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. & Swain, M. (eds.) *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London Routledge.
- Calderhead, J. (red) 1988. *Teachers' Professional Learning*. London : Falmer Press.
- Carlson, M. 2002. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13.
- Cederlund, K. 2005. *Bilden i textboken - om att analysera illustrerad text ur ett läsförståelseperspektiv*. C-uppsats i Specialpedagogik. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

- Cerú, E. 1989. *Språk genom bild. Läromedel och metodikbok för lärare*. Stockholm: Biblioteksförlaget.
- Christensen, L. & Kabaci, M. 2001. Billedet og samtalsvennen som felles utgangspunkt i andrasprogsundervisningen. I: Olofsson, M (red) *Symposium 2003*. Stockholm: HLS förlag
- Claesson, S. 1999. Hur tänker du då?» *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 130.
- Cummins, J. 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Elkins, J. 2003. *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. Routledge
- Eriksson, Y. & Göthlund, A. 2004. *Möten med bilder: analys och tolkning av visuella uttryck*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, M. A., Watson, C. & Willows, D. M. 1987. A Naturalistic Inquiry into Illustrations in Instructional Textbooks. In: Houghton & Willows (Eds). *The Psychology of illustrations*. Vol. 2. Instructional issues, 53-85. New York: Springer Verlag.
- Fairclough, N. 1992. (ed.) *Critical Language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fleck, L. [1935] 1997. *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings bokörlag Symposium.
- Franker, Q., Hagman C., Sjöstrand, M. & Skeppstedt I. 1988. *Ballonger eller bilden i språkundervisningen*. Specialarbete i lingvistik. Göteborgs universitet.
- Franker, Q. 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam & Lindberg (red). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. 1970/1987. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesons Kursiv.

- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Fuglesang, A. 1973. *Applied Communication in Developing Countries: Ideas and observations*. Uppsala: Dag Hammarskjöld foundation.
- Fuglesang, A. 1982. *About Understanding – Ideas and Observations on Crosscultural Communication*. Dag Hammarskjöld Foundation, Uppsala.
- Gee, J. P. 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of Society. Outline of The Theory of Structuration*. Cambridge: Polity press.
- Giddens, A. 1993. I: *The Giddens Reader*. Philip Cassel (red.) Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gombrich, E. H. 1984. *The Image and the Eye. Further studies in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Goody, J. 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustafsson, C. 1980. *Läromedlets funktion i undervisningen*. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden. Dsu 1980:5
- Gärdenfors, P. 2005. *Tankens vindlar: om språk minne och berättande*. Nora: Nya Doxa.
- Haglund, E. 1983. Bilden i språkundervisningen – den outtalade entydighetens syndrom. I: Gustavsson, L och Hult, H (red): *Text och bild i läromedel: Sju analyser av svenska som andraspråk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1985. *Language, context and text: aspects on language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Handal, G. och Lauvås, P. 1982 [2000]. *En strategi för handledning – på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur
- Hedenskog, A-K. 1982. *Språk och bild. Några synpunkter på bildens betydelse för SFS-undervisningen*. Dokumentationsserie i invandrarfrågor nr 8. Fortbildningsavdelningen i Malmö.
- Holánová, J. 1999. Olika perspektiv på språk, bild och deras samspel. I: Haskå, I och Sandqvist, C (red.): *Alla tiders språk*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. A55, (s.117-126) Lund: Lund University Press.

- Holánová, J., Rahm, H. & Holmqvist, K. 2003. Tidningarna och läsbarheten. I: *Grammatik i fokus. Festskrift till Christer Platzack den 18 november 2003*. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Holm, L. 2006. *Hvilken vej ind i vilken skriftlighed? En studie av undervisning i dansk som andetsprog for voksne*. København: DPU forlag.
- Holquist, M. 1990. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.
- Hudson, W. 1967. The study of the problem of pictorial perception among unacculturated groups. *International Journal of Psychology* 2. 89
- Hvenekilde, A., Alver V., Bergander E., Lahaug V. & Midttun K. 1996. *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra spåklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hvitfeldt, H. 1989. *Nyheterna och verkligheten: byggstenar till en teori*. Göteborg: Göteborgs universitet, Journalisthögskolan.
- Holm, J. 2005. *Vad innehåller läroböckerna för sfi och räcker innehållet till för att nå målen*. Specialarbete på D-nivå. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket.
- Jacobsen, I. 1983. Alfabetisering = infantilisering? – om valg af indhold i alfabetiseringsundervisningen. I: Gustavsson, L och Hult, H (red): *Text och bild i läromedel: Sju analyser av svenska som andra-språk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Jansson, A. 2001. *Image culture: Media, consumption and everyday life in reflexive modernity*. Göteborg : Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Johannesson, L. 1995. Den olydiga bilden. Illustrationen som kommunikation med texten och betraktaren. I: Johannesson och Qvarsell (red): *Den olydiga boken. Om lättläst-bokens kommunikativa rum*. SIC 37,1995. Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Johannesson och Qvarsell (red): *Den olydiga boken. Om lättläst-bokens kommunikativa rum*. SIC 37,1995. Tema kommunikation. Linköpings universitet.

- Jonsson, C. 2006. *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Fakultet för lärarutbildning, Svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Josefsson, I. 1991. *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson
- Kahn, P. & Lenk, K. 1992. *To Show and Explain: The Information Graphics of Comenius and Stevin*. Visible Language Vol. 26, nr 3-4. pp 272-281.
- Kamali, M. 2006. Skolböcker och kognitiv andrafiering. I: *Utbildningens dilemma - Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006:40. Stockholm.
- Karlsson, S. G. & Lövgren, S. 2001. *Bilder i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Kell, C. 1996. Literacy Practicies in an informal settlement in the Cape Peninsula. In: Prinsloo, M & Breier, M. 1996. *The social uses of Literacy*. Studies in written Language and Literacy 4. Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Kell, C. 2003. Paper at the NRDC international conference in Nottingham 20-22 March 2003.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Ruthledge.
- Kress, G. 2001. *Multimodal Discourse*. Edward Arnold.
- Kurvers, J. 2000. *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Lahdenperä, P. 1997. *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS forlag
- Larsson, B. 1991. Sätt att se på. I: Berglund, L (red) *lärobok om läromedel*. Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.
- Lauvås, P. & Handal, G. 2001. *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur. Utökad upplaga 2.
- Lester, P. M. 2005. *Visual Communication. Images with messages*. Belmont: Thomson Wadsworth
- Lidman, S. 1968. *Den informativa bilden idag*. Undervisningsteknologi 1-2.

- Lindahl, I. 2002. *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form.* Studia Psychologica et paedagogica Series Altera CLXI. Malmö: Forskarutbildningen i Pedagogik. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Lindell, E. 1990. *Läromedel i grundskolan- attityder och effekter.* F909:4/ Vad säger forskningen. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Lingons, B. 1987. *Rapporter från Stockholms skolor. Läromedelsituationen I några Sockholmsskolor 1986/87.* Stockholm: Stockholms skolförvaltning 1987:4
- Lundberg, I. 1984. *Språk och läsning.* Stockholm: Liber.
- Melin, L. & Pettersson, R. 1991. *Bildtexter i läroböcker.* Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för Nordiska språk.
- Miller, G. A., Galanter, K. och Pribram, K. 1960. *Plans and the structure of behavior.* New York: Henry Holt and Co.
- Nordström, G. Z. 1986. *Påverkan genom bilder. En studie av olika bilders påverknings effekt.* Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar. Liber.
- Nordström, G. Z. 1989. *Bilden i det postmoderna samhället. Konstbild Massbild Barnbild.* Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Norstedts stora engelsk- svenska ordbok. andra upplagan. 1993. Finland: WSOY
- Ong, W. [1982]1990. *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet.* Göteborg: Antropos.
- Petersson, K. M., Reis, A. & Ingvar, M. 2001. Cognitive processing in literate and illiterate subjects: a review of some recent behavioural and functional neuroimaging data. I: *Scandinavian Journal of Psychology* 42: 251-267.
- Pettersson, R. 1991. *Bilder i läromedel.* Göteborg: Graphic systems AB. Tullinge: Institutet för infologi.
- Pettersson, R. 1998. *Bilder i läroböcker.* I: Öiestad, IPC, Läromedelsutveckling, Läremiddelutvikling, text, tekst, bild, bilde, typografi-design,. Statens Institut för Handikappfrågor i skolan SIH, Sverige och Nasjonalt læremiddelcenter NLS, Norge, SIH Härnösand, NLS Norge.

- Pettersson, R. 1999. *Läroböckernas bildvärld*. 14.e Nordiska konferensen för medie och kommunikationsforskning Kungälv 14-17 augusti 1999.
- Polanyi, M. 1983. *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Pripp, O. 2003. Den segregerande välviljan – kunskap som makt. I: Olofsson, M (red) *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: HLS förlag
- Ramsey, I. L. 1982. *The Influence of styles, text content, sex, and gradelevel on childrens picture preferences*, The Journal of Educational research, 75,237-240.
- Regeringskansliet. 2007. *Vuxenutbildning i Sverige*. Faktablad. U07.005. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Roberts, P. 2000. *Education, Literacy and Humanization: an introduction to the work of Paulo Freire*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Rumelhart, D. E. 1986. *Parallel distributed processing : explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Runfors, A. 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rydén, I-L. 2005. *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. D-uppsats vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sachs, L. 1986. *Alfabetisering - en fråga om kultur och tänkande*. Tema Kommunikation SIC 12, Linköpings universitet.
- Sahlström, B. 1992. Bildförståelse och transkulturalitet. I: Lundström, J E., Sahlström, B. (red.). *Talspråk, skriftspråk, bildspråk*. SIC 35. Linköping: Tema kommunikation.Linköpings universitet.
- Sahlström, B. 1997 *Bildtolkning inom och mellan kulturer*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Sandqvist, C. 1995. Från 50-tal till 80-tal. I: Strömquist, S (1995) *Läroboksspråk*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26-Uppsala eller Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Scollon, R. & Scollon, S. 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. UK: Taylor & Francis Ltd.

- Selander, S. 1991. Forskning om läromedel. I: Selander, S, Olsson, L, Pettersson R och Romare, E (eds): *Specialnummer läromedel. Ett utbildningsmaterial om pedagogiska texter*. Spov 14/15
- Selander, S. 1994. *Pedagogiska texter: kunskap, kultur, retorik*. Spov 22/23.
- Sjöholm, E. 2005. *Bilder i början*. C-uppsats vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Skolverket 1994. *Bilden av skolan 1993*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000. *Med vuxenutbildning i fokus*. Rapport Dnr: 2000:2528.
- Skolverket 2003. *Som att öppna en dörr. Diskussion om alfabetisering – förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering i åtta kommuner*. Dnr 01-2001:3630. Stockholm: Skolverket
- Skolverket 2004a. *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2004*. Rapport 248. Stockholm.
- Skolverket 2004b. *Grundläggande vuxenutbildning. Kommentarer, kursplaner, betygskriterier*. Skolverkets kommentarer 2004. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen 1969. *Läroplan för grundskolan. Lgr 69*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen 1980. *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Sparrman, A. 2002. *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköpings studies in art and science 250. Team Barn. Linköping: Linköpings universitet
- Street, B.V. 1995. *Social Literacies. Critical approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education..* London: Longman
- Street, B.V. 2000. Literacy events and Literacy Practicies. In: Martin-Jones, M and Jones, K.(eds) 2000. *Multilingual Literacies*. Studies in written Language and literacy 10. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturell perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. 2005. *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.

- Tholey, M. & Selander, S. 2002. (eds.) *New educational media and textbooks*. The 2nd IARTEM Volume. Stockholm: Library of Curriculum Studies, Vol.9
- Trost, J. 2001. *Enkätboken*. Andra uppl. Lund: Studentlitteratur
- UNESCO, 2005. *Education for All. Literacy for Life*. EFA Global Monitoring Report 2006. Paris: UNESCO Publishing.
- Utbildningsdepartementet 1994. *Kursplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Waern, Y., Pettersson, R. & Svensson, G. 2004. *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Lund : Studentlitteratur.
- Wallin, P. 2000. *Läroboken i ett sfi-perspektiv. Om kvalitet i läroböcker i ämnet svenska för invandrare*. Linköping: Linköpings universitet. LIU-ITLG-EX
- Wetterholm, H. 2001. *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*. Malmö: Institutionen för Pedagogik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Wetterholm, H. 1996. *Det synliga språket. En lärobok i bild*. Stockholm: Runa förlag
- Vigsø, O. 2004. *Valretorik i text och bild. En studie av 2002 års valaffischer*. Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet, 66. Uppsala: Institutionen för Nordiska språk. Uppsala universitet
- Winter Jörgensen, M. & Phillips, L. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woods, D. 1996. *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L S. 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Åbyholm, F. 1988. *Förstehjelp*. Norsk førstehjepsråd. Oslo: Universitetsforlaget.

Refererade läromedel

Aspelin & Carlsson 2001. *Ny start 1*. Gleerup

- Björnshög, J. 1977. *ELSI : Läsebok : Elementär Läs- och Skrivinläring*
Stockholm : Esselte studium.
- Bok-och-webb, 2005. *På torget, för SFI-utbildningens studieväg 1.*
Göteborg: Bok & webb i Göteborg AB
- Borrman, S., Matthis K., Salminen, E., Wigfors, V. 1977. *Nu läser vi.*
Stockholm: Liber.
- Cerù, E. 1994. *Vi ses! Vi hörs!* Stockholm: Utbildningsradion.
- Cerù, E. 1990. *Läsebok på enkel svenska. Text och Bild 1.* Stockholm:
Natur och Kultur Läromedel.
- Elam, M. 1979. *Läseboken 1-7.* Linköping: Fortbildningsavdelningen
vid Linköpings universitet.
- Gull, M., Klintonberg, B. & Sandwall, K 1996. + 46. *Svenska som
andraspråk för vuxna. Del 1.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hanssen, E. 2004. *Tala svenska direkt. Bildordbok.* Lund: Folk-
universitetets förlag.
- Keyling, U. 1995. *Svenska året runt.* Stockholm: Brevskolan.
- Knutsson M. A. 1972. *Välkommen till Sverige.* Stockholm: Skriptor
förlag
- Myndigheten för skolutveckling. 2003. *Lexin- Bildteman.* Stockholm:
Liber distribution.
- SICA läromedel. 1998. *Color Cards. Color sequencing – sociala situa-
tioner.*
- Sundberg-Holmberg, L. & Lönneberg, A. (2001). *Bra början 1.
Grundboken.* Stockholm: Bonnier utbildning.
- Österling, M-S. 1985. *Svenska mitt nya språk.* Stockholm: Brevskolan.

Webb-adresser

- Bigelow, M & Tarone, E. (2006) *Impact of literacy Level on Features of
interlanguage in Oral Narratives.*
<https://www2.cla.umn.edu/faculty/> (2007-04-01)
- Centrum för lättläst. 2007. *8 sidor. Lättlästa nyheter.*
www.8sidor.lattlast.se (2007-04-01)
- Centrum för lättläst. 2007. *LL-förlaget.* www.lattlast.se/?page=9
(2007-04-01)

- Franker, Q. 2005. *Bildspråk ur olika synvinklar - en problematisering av bilder i alfabetiseringsundervisning*. Nationellt Centrums hemsida. Resursbanken.
<http://www.lhs.se/sfi/resursbanken/alfabetisering.html>
(2007-03-01)
- Pettersson, R. 2001. *Trovärdiga bilder*. Rapport 190. Styrelsen för psykologiskt försvar. www.krisberedskapsmyndigheten.se
(20061206)
- SICA/Smartkids Läromedel. <http://www.sica.se>
- Skolverket. 2007. *Kursplan för svenskundervisning av invandrare*.
http://www.skolverket.se/content/1/c4/56/60/sfi_svenska.pdf
(2007-03-01)
- SKOLFS 2006:28. *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1263> (20070303)
- SKOLFS 2007:06. *Skolverkets föreskrifter om betygskriterier i svenskundervisning för invandrare*.
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=1286> (20070303)
- Sveriges riksdag. 2006. *Skollagen*. 2006:528 <http://rikslex.riksdagen.se/>
(20070404)

Bilaga 1

ENKÄT OM BILDANVÄNDNING I ALFABETISERINGSUNDERVISNING

Kön: kvinna man Ålder: _____ år

1. Antal år som alfalärare: _____ år totalt som lärare _____

2. Land: S N D FI IS

3. Använde du bilder i din undervisning under förra veckan?

Ja

Nej

Om nej. Varför inte?

4. Vilken typ av bilder använder du under en typisk vecka (t ex förra veckan) ?

Beskriv så noga du kan (varifrån bilderna kommer, om de är fotografiska eller tecknade, om de är i färg eller svart/vitt, vilka motiv: miljöer ,händelser, enstaka föremål mm)

5. a) Vilken typ av bilder tror du är **lättast** för deltagarna att uppfatta och förstå med avseende på **bildens yttre form** (foto/ tecknad, färg/ svart/vit...)?

Ge en kort motivering:

b) Vilken typ av bilder tror du är **lättast** för deltagarna att uppfatta och förstå med avseende på **bildens innehåll** (motivval mm) ?

Ge en kort motivering:

6. a) Vilken typ av bilder tror du är **svårast** för deltagarna att uppfatta och förstå? med avseende på **bildens yttre form** (foto/ tecknad, färg/ svart/vit.....)

Ge en kort motivering:

b) Vilken typ av bilder tror du är **svårast** för deltagarna att uppfatta och förstå? Med avseende på **bildens innehåll** (motivval mm)

Ge en kort motivering:

TACK för din medverkan!

Qarin Franker

Bilaga 2

Tabeller.

TABELL A. *Antal lärare som deltog i undersökningen fördelade på respektive land.*

| <i>Land</i> | <i>Sverige</i> | <i>Norge</i> | <i>Danmark</i> | <i>Alla tre länderna</i> |
|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------------------|
| Antal lärare | 38 | 10 | 5 | 53 |

TABELL B. *Lärarnas fördelning på män respektive kvinnor.*

| <i>kön</i> | <i>kvinnor</i> | <i>män</i> |
|--------------|----------------|------------|
| Antal lärare | 51 | 2 |

TABELL C. *Lärarnas ålder.*

| <i>Ålder</i> | <i>21-30 år</i> | <i>31-40 år</i> | <i>41-50 år</i> | <i>51-60 år</i> | <i>61- år</i> |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Antal lärare | - | 4 | 16 | 31 | 2 |

TABELL D. *Lärarnas erfarenhet av undervisning.*

| <i>Undervisnings- erfarenhet (år)</i> | <i>0-1</i> | <i>2-5</i> | <i>6-10</i> | <i>11-15</i> | <i>16-20</i> | <i>21-25</i> | <i>26-30</i> | <i>31-35</i> | <i>36-</i> | <i>Totalt lärare</i> |
|---|------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------------------|
| Antal lärare | 1 | 2 | 4 | 5 | 4 | 8 | 18 | 7 | 4 | 53 |

TABELL E. *Lärarnas erfarenhet av alfabetiseringsundervisning (en lärare har ej besvarat frågan).*

| Erfarenhet av Alfabetiseringsundervisning (år) | 0 | 0,1-1,5 | 2-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21- | Totalt lärare |
|--|---|---------|-----|------|-------|-------|-----|---------------|
| Antal lärare | 6 | 7 | 16 | 7 | 6 | 8 | 2 | 52 |

TABELL F. *Vardagsmaterial/autentiskt material och användare. De olika typerna av material och deras yttre form kopplade till varje enskild användare.*

| VARDAGSMATERIAL | Bildtyp-yttre form | Lärare som använder materialet (enkätnummer) | Antal Användare |
|--|--------------------|--|-----------------|
| Tidningar | färgfoto | 8 24 30 35 | 10 |
| | sv/v foto | 15 30 41 44 | |
| | foto | 36 49 50 | |
| Dagstidningar | färgfoto | 29 32 43 | 7 |
| | sv/v foto | 4 6 32 43 | |
| | foto | 10 33 | |
| Veckotidningar | färgfoto | 1 27 32 | 3 |
| 8 sidor- nyheter med ett förenklat språk | färgfoto | 7 13 17 19 33 | 6 |
| | sv/v foto | 7 13 17 21 | |
| Kataloger av olika slag | färgfoto | 1 18 | 2 |
| Vykort | färgfoto | 4 7 35 52 | 4 |
| Reklam | färgfoto | 10 52 | 2 |
| | färgfoto | 12 | |
| Uppslagsböcker | färgfoto | 12 | 1 |
| | färgteckning | 12 20 | 2 |
| Konstbilder | färgfoto | 21 | 1 |
| Kalender | färgfoto | 44 | 1 |
| Arkivbilder | färgfoto | 47 | 1 |
| Ej specificerat vardagsmaterial | ej angivet | 45 | 1 |
| TOTALT ANTAL ANVÄNDARE | | | 41 |

TABELL G. Förproducerade läromedel och användare. Olika typer av material och deras yttre form kopplade till varje enskild användare.

| BILDER UR LÄROMEDEL | Bildtyp- yttre form | Lärare som använder materialet (enkätnummer) | Antal användare |
|---|--------------------------|--|--------------------|
| Ur läromedel (ospec.) | färgfoto | 13 43 45 | |
| | sv/v foto | 43 45 | |
| | sv/v och färgteckning | 13 45 | |
| | ej angivet | 10 12 | 5 |
| Ny start 1 (lärobok) | Färgteckningar | 3 7 15 | 3 |
| Dialog-serien (steg 1) | sv/v teckningar | 1 20 | 2 |
| Cerù "Läsebok på enkel svenska" | sv/v foto | 14 | 1 |
| Lärobok:"Från Anna till Öland" | sv/v foto | 15 | 1 |
| Bra början 1 (lärobok) | färgfoto | 17 | 1 |
| Ur +46 (lärobok) | färgteckning | 19 23 | 1 |
| LEXIN bildlexikon | färgteckningar | 12 | 1 |
| Alfa 23 | sv/v teckningar | 53 | 1 |
| ANTAL ANVÄNDARE | | | 16 |
| BILDKORT | | | |
| Småkort - föremål | färgteckningar | 3 12 16 18 20 26 29 41 42 | |
| | sv/v teckningar | 16 19 26 | 10 |
| Småkort-handlingar | färgfoto | 11 16 42 51 | |
| | färgteckningar | 12 16 29 38 41 42 | |
| | sv/v teckningar | 6 51 | 9 |
| Colorcard -föremål/ handlingar/förlopp | Färgfoton | 1 3 19 42 53 | 5 |
| UR- fotoserie | sv/v foto | 27 | 1 |
| Clipartbilder (data) | färgteckningar | 16 | 1 |
| Ur dataprogram | ej angivet | 12 | 1 |
| ANTAL ANVÄNDARE | | | 33 |

| BILDER MED OKÄNT URSPRUNG | Bildtyp- yttre form | Lärare som använder materialet | Antal användare |
|-----------------------------|------------------------|--------------------------------|-----------------|
| Bildserier- händelseförlopp | ej angivet | 21 27 28 47 | 4 |
| Bilder (ospecificerade) | sv/v och färg | 41 51 | 2 |
| Årstider, landskap | ej angivet | 21 | 1 |
| Hus | foto | 21 24 | 2 |
| Föremål | färgfoto | 29 | |
| | ej angivet | 28 | 2 |
| Realistiska situationer | ej angivet | 47 51 | 2 |
| Människor | sv/v foto | 31 54 | |
| | färgfoto | 39 54 | 3 |
| OH - människor | färgteckningar | 41 42 | 2 |
| ANTAL ANVÄNDARE | | | 19 |

TABELL H *Målgrupper för de olika läromedel som används.*

| Läromedel/böcker för andraspråksinlärare | Målgrupp |
|--|----------------------------|
| Alfa 23 | Analfabeter |
| Ny start 1 (lärobok) | Analfabeter nybörjare |
| Bra början 1 (lärobok) | Läskunniga nybörjare vuxna |
| +46 (lärobok) | Läskunniga nybörjare vuxna |
| ”På enkel svenska” | Läskunniga ungdomar |
| LEXIN bildlexikon för invandare | Läskunniga |

ROSA. Denna rapport är nummer 9 i den oregelbundet utkommande serien ROSA (Rapporter Om Svenska som Andraspråk) som utkommer vid Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

ALFABETISERINGSLÄRARE arbetar tillsammans med deltagare som ännu inte tillägnat sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter och som ofta även har en begränsad muntlig färdighet på svenska. I den undervisningssituationen kan det kännas extra nödvändigt att använda bilder för att kunna kommunicera. Att välja lämpliga bilder blir en lika angelägen uppgift som att välja lämpliga texter och det är viktigt att bilderna stimulerar och utmanar deltagarna såväl kognitivt och språkligt som kulturellt och personligt. Rapporten redogör inledningsvis för forskning om bildtolkning, koder och konventioner och hur bilder behandlas i läromedel och undervisning. Huvuddelen av rapporten redovisar en studie som visar i vilken omfattning bilder förekommer i alfabetiseringsundervisningen och vilka olika typer bilder det är frågan om. Analysen av vilka bildrelaterade och inlärrrelaterade faktorer lärarna tar hänsyn till när de gör sina val visar att deltagarnas förmåga att uppfatta bilder många gånger undervärderas. Detta riskerar leda till en icke avsedd infantilisering och en andrafiering av deltagarna.

Studien ingår i forskningsprojektet "Lågutbildade invandrare och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati." Projektet finansierades av Myndigheten för skolutveckling (MSU).

