



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bildens betydelse för läsförståelsen

– Pedagogisk eller dekorativ?

En studie i skolår 2

Jenny Bernhardsson

Svenska för tidigare åldrar/LAU370

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: VT10-2611-047

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Bildens betydelse för läsförståelsen - Pedagogisk eller dekorativ?

Författare: Jenny Bernhardsson

Termin och år: Vårterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: VT10-2611-047

Nyckelord: Läsförståelse, bildspråk, skola, läs- och skrivinlärning

Sammanfattning:

Syfte: Mitt övergripande syfte med denna studie är att undersöka bildens betydelse för läsförståelsen och på vilket sätt den påverkar elevers läsning. Min utgångspunkt och mina frågeställningar för att ta reda på detta lyder: *Vilken betydelse har bilden för läsförståelsen? Ökar bilden läsförståelsen? Upplevs bilden som stöd eller distraktion?*

Metod: Som metod för att ta reda på detta har jag använt mig av elevintervjuer av kvalitativ karaktär, där jag har utgått från innehållet i två texter och därefter ställt innehållsliga frågor. Detta för att se vilken inverkan, om någon, bilder har för läsförståelsen. Eleverna har fått läsa en text med samhörande bilder och sedan en text utan bilder, för att sedan svara på frågor om texten och se om det är några skillnader i hur de har förstått det de läst.

Resultat: Resultatet pekar på att det är variation i hur eleverna upplever de olika texterna samt att majoriteten kommer ihåg och förstår mer av texten då de även fick använda sig av bilderna då de läste. Jag har jämfört och diskuterat mitt resultat mot tidigare forskning och relevanta teorier för att förstå det i ett större perspektiv.

Didaktiska konsekvenser: Didaktiskt sett har detta stor relevans till läraryrket, då det behandlar elevers läs- och skrivinlärning samt att ge eleverna tillvägagångssätt och strategier att bäst fortsätta sitt lärande och sin utveckling.

Förord

Jag har arbetat med denna studie individuellt men har kontinuerligt haft innehållsrika och intressanta diskussioner med mina kurskamrater och handledare. Så jag vill tacka alla kurskamrater för de intressanta och livliga diskussioner vi haft under denna tid, utan dem hade jag inte kunnat skriva detta arbete. Under studiens gång har jag även bibehållit kontakt med den skola och klass där jag utförde mina intervjuer, vilket har hjälpt mig med planering och upplägg av studien.

Jenny Bernhardsson

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. INLEDNING | 6 |
| 1.1 Bakgrund | 6 |
| 1.2 Disposition | 7 |
| 1.3 Syfte och frågeställningar | 8 |
| 1.4 Begreppsdefinition | 8 |
| 2. VAD SÄGER STYRDOKUMENTEN? | 9 |
| 2.1 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) | 9 |
| 2.2 Kursplanen för svenska | 9 |
| 2.3 Kursplanen för bild | 10 |
| 3. TIDIGARE FORSKNING | 11 |
| 3.1 Läsutveckling – läsförståelse | 11 |
| 3.2 Bildens språkliga funktion | 12 |
| 3.3 Bildens betydelse för läsförståelsen | 13 |
| 3.4 Förhållandet mellan bild och text | 14 |
| 4. TEORETISK ANKNYTNING | 17 |
| 4.1 Sociokulturellt perspektiv | 17 |
| 4.2 Kognitiva perspektiv | 17 |
| 5. METOD | 19 |
| 5.1 Val av metod | 19 |
| 5.2 Urval och avgränsningar | 19 |
| 5.3 Etiska ställningstaganden | 20 |
| 5.4 Reliabilitet och validitet | 20 |
| 5.5 Genomförande av intervjuerna | 21 |
| 5.6 Bearbetning av materialet | 21 |
| 6. RESULTAT | 22 |
| 6.1 Resultat av intervjun om texten med bilder | 22 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2 Resultat av intervjun om texten utan bilderna | 23 |
| 6.3 Sammanställning av intervjuerna | 24 |
| 7. ANALYS | 26 |
| 7.1 Analys av resultaten utifrån frågeställningarna | 26 |
| 7.1.1 Vilken betydelse har bilden för läsförståelsen? | 26 |
| 7.1.2 Ökar bilden läsförståelsen? | 27 |
| 7.1.3 Upplevs bilden som stöd eller distraktion | 28 |
| 7.2 Sammanfattning av analys | 29 |
| 8. DISKUSSION | 30 |
| 8.1 Metoddiskussion | 30 |
| 8.2 Resultatdiskussion | 31 |
| 8.3 Didaktiska slutsatser | 34 |
| 8.4 Slutord | 34 |
| 8.5 Vidare forskning | 35 |
| 9. REFERENSER | 36 |
| 9.1 Litteratur | 36 |
| 9.2 Rapporter | 37 |
| 9.3 Styrdokument | 37 |
| 9.4 Webbsida | 37 |
| BILAGOR: | 38 |
| Bilaga 1: Texterna från intervjuerna | 38 |
| Bilaga 2: Frågor från intervjuerna | 44 |

1. Inledning

”Bilden är en viktig del i all mänsklig kommunikation. Den är unik till sitt väsen men uppträder sällan isolerad utan samverkar med andra uttrycksformer som tal och text.”

(Hansson, Karlsson & Nordström, Bildspråkets grunder, 1999, Baksidan)

Vi lever i en konstant föränderlig och medial värld med högt tempo där informationsflödet är stort. Utöver text så utgör bilder en stor del av detta flöde och det gäller att lära sig hantera och behandla dessa bilder, symboler och föreställningar. Både som vuxen och barn är vi konstant omgivna av bilder och illustrationer av olika slag. Dessa bilder, föreställningar och illustrationer utgör ett bildspråk som är ett eget slags språk och som därför krävs att vi lär oss läsa och tolka det likasom andra slags språk. Vi måste alla lära oss att hantera, tolka och behandla detta bildspråk som det kommunikationsmedel det är. Var vi än befinner oss kommer vi alltid att omges av bilder av olika slag, vare sig de befinner sig i en bok eller på en skylt. Bilder framträder oftast i anslutning med text och budskapet tolkas på olika sätt beroende på om ögat väljer att endast se bilden eller bara läsa texten eller tolkas i samarbete av både text och bild.

Bildspråket fungerar dessutom som en global kommunikation oavsett ålder, kön, kultur samt språk, där alla oberoende bakgrund kan ta del av samma kunskap. I och med den ökande internationaliseringen, blir bildspråket ett allt viktigare sätt att kommunicera på, och i vissa fall det enda sättet att kommunicera på.

Bilder och bildspråket är en viktig del av vårt främsta kommunikationsmedel, nämligen språket. Bilder har vid sidan av tal och skrift en väldigt viktig funktion i vårt samhälle i många olika anseenden. Därför är det extra viktigt att vi tar i anspråk dessa bilder och förenar dem med våra andra sätt att kommunicera.

1.1 Bakgrund

Bilder och bildspråk finns överallt och har alltid varit en del av vår vardag och speciellt i ett barns vardag. När barnet är litet har bilderna och bildspråket stor betydelse och detta behov minskar inte med tiden, utan däremot ändras bara avsikten och användningen. Bildspråk som såväl skriftspråk är ett av de kommunikationsmedel vi använder och speciellt i dagens samhälle när informationsflödet är väldigt stort. Bilder finns överallt i vår vardag och används för olika syften och ändamål som ett sätt att förmedla budskap. Det är vårt uppdrag som lärare att ge barnen de verktyg och medel de behöver för att hantera detta flöde.

Som blivande lärare med inriktning mot läs – och skrivinlärning har jag ett speciellt intresse och engagemang i vad och hur man som pedagog lär och vägleder eleverna i den tidiga läs – och skrivundervisningen. Bilden har en stor och viktig del i de texter och böcker som elever läser, vare sig det är skönlitteratur, läromedel, faktatexter eller egenproducerade texter. Bilden är ett språk och tillsammans med texten skapar en helhet.

Bildspråket och skriftspråket ligger varandra nära och fungerar ofta som ett komplement till varandra där samarbetet mellan de två är grundläggande. Det är desto viktigare när eleverna befinner sig i början av sin läs- och skrivinläring, då motivation och lust att lära spelar en stor roll. Bilder i samverkan med text har alltid varit existerande i en elevs värld, men om pedagoger är medvetna om bildens betydelse till texten är inte lika klart. Är bilden ett stöd eller ett störmoment? Det är av stor betydelse för eleverna och texten vare sig bilden är där för att stödja läsaren i texten eller om de bara är där rent dekorativt. Att arbeta med bilder medvetet tillsammans med läs- och skrivundervisningen har av personliga tidigare erfarenheter visat sig främja elevernas lust och motivation till att läsa och skriva.

Av mina egna personliga erfarenheter i både förskola och grundskola har elever alltid uttryckt entusiasm och ett speciellt intresse bilder. Både färdigt framställda bilder i böcker och egenproducerade på många olika sätt. Jag har alltid uppmuntrat detta intresse och försökt att integrera det med resterande verksamhet och undervisning. Mitt intresse har ökat och har i sin tur motiverat mig till denna undersökning. Förutom elevens intresse och lust att lära som ofta framkommer då bilder är involverade, ville jag nu även se om bilder har en högre mening. Bildens påverkan då lärande sker och mer specifikt, påverkar bilden elevernas läsning?

Bilder är en del av det vidgade textbegreppet, vilket är en del av vårt uppdrag, där vi enligt våra styrdokument skall arbeta utifrån allt som det vidgade textbegreppet innefattar.

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

(Skolverket, kursplan i svenska, 2000, 2010-05-15)

1.2 Disposition

Arbetets upplägg är utformat så läsaren följer arbetets gång. Först ges en inblick i det relevanta området genom en presentation av det tänkta problemområdet. Min tanke är att mina frågeställningar följer som en röd tråd genom hela arbetet och därmed kontinuerligt kopplas till. Därför klargörs syftet och frågeställningarna i början, då de ligger till grund för hela undersökningen. Därefter följer en begreppsdefinition för att tydliggöra det mest centrala begreppet för att undvika felaktig tolkning. Sedan ges en inblick i vad våra styrdokument och tidigare forskning visar och säger om ämnet samt teoretiska anknytningar för att kunna förstå problemämnet utifrån olika perspektiv. Därefter följer en beskrivning av min studie och metod samt resultatet med en ingående analys. Sedan ställs mitt resultat mot tidigare forskning och diskuteras i samverkan med mina frågeställningar. Avslutningsvis ges en slutdiskussion och slutsats med svar på mina frågeställningar.

1.3 Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av att bilder är så vanligt förekommande i skola och att både elever och pedagoger använder dem dagligen ville jag undersöka och få kunskap om hur viktig bilden egentligen är för elevers läsförståelse. För att ta reda på mitt syfte har jag granskat tidigare forskning och litteratur i ämnet samt att jag genomfört en egen studie bland elever i år 2.

Jag har i min studie utgått från följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har bilden för läsförståelsen?
- Ökar bilden läsförståelsen?
- Upplevs bilden som stöd eller distraktion?

1.4 Begreppsdefinition

Begreppet bildspråk kan tolkas på många olika sätt. Min tolkning av bildspråk är att det är en egen form av kommunikation, som innebär att både skapa bilder, tolka dem samt behandla och analysera dem. Information som förmedlas genom bilder, vare sig de är fotografiska, konstnärliga, digitalt framställda eller egenproducerade bilder är alla del av bildspråket. Svenska akademins ordbok (SAOB, 2010-06-04) ger en av följande definitioner av bildspråk: *om framställning av idéer genom bilder*. Detta stämmer väl överens med min tolkning av begreppet och speciellt hur omfattande begreppet är.

När jag i denna empiriska undersökning använder begreppet bilder menar jag färdig producerade bilder i böcker och i samverkan med text. Jag anser att barnproducerade bilder är minst lika viktiga men har valt att fokusera mig på de redan framställda bilderna som presenteras i samband med text.

2. Vad säger styrdokumentet?

Bildflödet i dagens samhälle såväl som i barnens liv och vardag har en stor plats, både i skolan och på fritiden. Det är vårt uppdrag som lärare att se till att eleverna får ta del av och lära sig hantera detta bildspråk. Bild och text förekommer ofta i samspel med varandra, både i läromedlen, litteraturen och resterande kommunikationsmedel i vår omgivning. Bildspråket är lika centralt som skriftspråket och det är upp till oss att ge eleverna möjligheten att hantera detta enorma bild - och informationsflöde. I våra styrdokument finns det formulerat om bilden och dess olika betydelser samt hur det är del av våra mål att arbeta med dem i vår undervisning.

2.1 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

Under mål att uppnå i grundskolan står det att skolan ansvarar för att varje elev har kunskaper om medier och deras roll (Skolverket, 2006, Lpo 94, s.10). Detta är då väldigt relevant, speciellt då det även är ett annat mål att eleverna ska utveckla förmågan att kritiskt granska (s.5). När det gäller medier och deras roll är det viktigt att lära eleverna att kritiskt granska olika texter med eller utan bilder samt att inse konsekvenserna av olika alternativ. Vidare står det uttryckt att eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med stort informationsflöde och en snabb förändringstakt, vilket återigen påvisar vikten av att kunna hantera och behandla både text och bild (s.5).

I läroplanen framhålls det även att eleven ska kunna utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i många uttrycksformer som språk, bild, musik, drama och dans (s.10).

2.2 Kursplanen för svenska

Under ämnets roll och syfte i utbildningen framgår det att språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten och att språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan. Därför är ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Skolverket, 2000).

Vidare står det även uttryckt i kursplanen för svenska betydelsen av det vidgade textbegreppet och dess innebörd;

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

(Skolverket, 2000, kursplan i svenska, 2010-05-15)

Under mål att stäva mot står det uttryckt att skolan i sin undervisning skall sträva efter att eleven utvecklar fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur. Dessutom att eleven ska utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär. Därutöver står det även att eleven ska tillägna sig kunskap om mediers språk och funktion samt utveckla sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap (Skolverket, 2000). När det gäller mediers språk och funktion har bilden en stor roll, speciellt i interaktion med text, vilket ofta förekommer i medier.

2.3 Kursplanen för bild

Kunskaper om bild och bildframställning har stor betydelse för arbetet i skolan och för elevernas övriga liv och verksamhet, detta framhäver kursplanen i bild (Skolverket, 2000) som har en relevant roll i bildspråkets och skolans värld. Bilder i samband med undervisningen sker både i ämnet bild som såväl i andra ämnen, då text och bild ofta är integrerade med varandra.

Under ämnets syfte och roll understryks bildens betydelse.

Bilder har framställts och införlivats med människans språk- och begreppsvärld genom hela hennes kända historia. Bild och bildkonst ger därför unika möjligheter till studier och reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden i olika tider och kulturer och utgör en viktig del av det kulturarv skolan skall förmedla. Bilder och bildarbete är också i sig ett redskap för utveckling och lärande.

(Skolverket, 2000, kursplan i bild, 2010-05-15).

Denna motivering visar även vikten av bilden som redskap för lärande, utöver ämnet bild även i andra ämnen och sammanhang.

Det understryks i kursplanen för ämnet bild, att bilden uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp. Även betonas vikten av att utveckla förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser och skapar mening (skolverket, 2000).

Förövrigt så framhävs det i kursplanen för bild att bildspråket är en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling samt att bilder fascinerar, berör, informerar och påverkar människor, medvetet eller omedvetet (Skolverket, 2000). Vidare uttrycks det i ämnets syfte att kunskaper om bilder och bildkommunikation är en viktig förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet samt att utvecklingen av bildförmågan ökar barns och ungas möjlighet att använda sin kulturella yttrandefrihet (Skolverket, 2000). Dessutom framhävs det under mål att stäva mot att skolan skall sträva efter att eleven blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer, samt utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras relevant bakgrund och tidigare forskning. Aktuell litteratur och tidigare studier har studerats och fördjupats i för att skapa förståelse och insikt angående detta område. Detta är viktigt för att se vad tidigare forskare och författare har undersökt, granskat och upptäckt. Denna information är grundläggande för att den här studien ska kunna presenteras och genomgå, samt för att kunna fördjupa studien.

3.1 Läsutveckling – läsförståelse

Barnens första möte med läsning tillsammans med andra ger dem en helhetsuppfattning av vad det är att vara en läsare och vad det går ut på. När de sedan gör sitt eget första försök blir det i form av låtsasläsande, där de då försöker efterlikna den helhet de tidigare sett. Sakta men säkert bryter de sedan ned denna helhetsuppfattning och skapar förståelse för läsning på helt nytt sätt, där det är en annan helhet som skapas och de börjar lära sig att bryta ned och se delarna, orden och bokstäverna (Björk & Liberg, 2004, s.34). Vidare framhåller Björk och Liberg (2004, s.36) att helhetsläsning är det lättaste sättet att lära om bokstäver, vad bokstäver är och hur de låter samt i vilken ordning de kommer i orden osv. Genom helhetsläsning får barnen utforska språket samt att de får både det visuella och det auditiva stödet .

Docenten och forskaren Monica Reichenberg (2008, s.63) framhåller att en felaktig men delvis korrekt uppfattning är att elever får en god läsförståelse genom att läsa mycket. Tyst läsning är inte bra för de elever som inte har utvecklat goda läsförståelsestrategier, men kan dessutom vara bra en stund då de tränar på att automatisera sin avkodning. När eleven har automatiserat avkodningen, frigörs kognitiva resurser som eleven då istället kan använda till att försöka förstå de avkodade orden.

Karin Taube (2007, s.62), som är en av Sveriges ledande läsforskare, understryker att god läsförståelse kräver aktiv läsning och att läsa med förståelse innebär att läsa på, mellan och bakom raderna. I överensstämmelse med detta menar även Reichenberg (2008, s.61) att för att kunna fullt förstå en text så måste man läsa mellan och bortom raderna, eller även kallat göra inferenser. En aktiv läsare är medveten om att all information inte alltid står i texten och då gör *inferenser*, de kan även göra förutsägelser, bedöma sin egen förståelse samt använder bilderna på ett mer omfattande sätt. Med en aktiv läsare blir inte avståndet mellan läsare och text inte så stort.

Vidare menar Taube (2007, s.58) att läsning skulle kunna definieras som förmågan ”att få ut betydelsen av ett tryckt eller skrivet budskap”, och inom detta behövs både avkodning och förståelse. Båda två av dessa komponenter är oundvikliga och skulle kunna förklaras med en förenklad formel:

$$L \text{ (Läsförståelse)} = A \text{ (Avkodning)} \times F \text{ (Förståelse)}$$

Fortsättningsvis så menar Taube också att angående formeln så handlar det om multiplikation, inte addition. Saknas bara det ena, blir resultatet ändå noll. Dessutom så framhäver hon att

bristfällig avkodningsförmåga är en vanlig orsak till dålig läsförståelse (Taube, 2007, s.60). Inom läsning så krävs även förförståelse som enligt Allard m.fl. (2001, s.17) styr avläsningen. Förförståelse används även då vi gör inferenser, vilket betyder att olika elever förstår samma text på olika sätt beroende på vad de har med sin innan, såsom minnen, kunskaper och erfarenheter (Reichenberg, 2008, s.62).

Taube (2007, s.58) menar att elever kan brista i endast avkodning eller förståelsen även om de behärskar den andra, men att båda två är viktiga delar och inte borde separeras. Vidare menar Allard m.fl. (2001, s.21) att läsförståelsen står på två ben och att om avläsningen eller den tankemässiga bearbetningen faller bort, då läser vi inte mera. När läsningen inte längre handlar om läsförståelse blir det endast en mekanisk avläsning, då man efter att ha läst flera sidor inte har en aning om vad som där stod. Läsning ska vara lustfyllt och meningsfullt för barnen och ofta blir det lustfullt då man använder alla sina sinnen. Meningsskapande och kunskapande blir djupare och mer befästa om de kopplas till upplevelser av olika slag. Det förstärks och fördjupas om budskapet medieras på olika sätt och genom olika uttrycksformer, därför bör inslag som bild, form och text integreras med varandra (Skolverket, 2004, s.14).

Att läsa är inte heller att bara läsa, utan man ska förstå det man läser också. Detta är inte alltid en självklarhet, många elever har lärt sig läsa och kan avkoda men har inte full läsförståelse. Läsförståelse definieras enligt Bråten (2008, s.13) att konstruera och skapa mening när man genomsöker en skriven text och samspelar med den. Läsförståelsen gör anspråk på samspelet mellan läsare och text (Bråten, 2008, s.15). Samspelet mellan läsare och text är viktigt och är annorlunda för alla läsare. Alla tolkar texter olika och beror bland annat på den förförståelse som läsaren i fråga besitter. Detta samspel mellan text och läsare sker även alltid i en viss kontext eller bestämt sammanhang. Enligt Bråten (2008, s.16) sker mötet mellan läsare och text inom ramen för ett större sociokulturellt sammanhang som har sin påverkan, såsom självpåverkan, läsaktiviteter och hur läsmaterial upplevs. Man kan alltså inte avskilja läsningen från sitt sammanhang då de är sammanfogade. I överensstämmelse med Bråten så framhåller även Säljö (2000, s.135) sammanhangets betydelse för läsningen, han menar att allt lärande ingår i ett sammanhang och därmed är kontextberoende.

Bråten (2008, s.14) menar att för att eleven ska få en djupare förståelse för vad texten handlar om måste den också skapa mening med utgångspunkt i texten. För att eleven ska kunna styra sin egen läsförståelse kan han eller hon använda sig av läsförståelsestrategier. Dessa strategier lyfter Bråten (2008, s.69) fram och är indelade i fyra huvudkategorier; minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier. *Minnesstrategier* är enligt Bråten den enklaste och används ofta för att repetera eller upprepa information i texten, medan *struktureringsstrategier* används för att gruppera, ordna eller binda samman information genom att göra bland annat sammanfattningar över innehållet. *Elaboreringsstrategier* å andra sidan används för att göra texten mer meningsfull genom att fördjupa, bearbeta och berika informationen eller integrera den med tidigare kunskap. *Övervakningsstrategier* används för att kunna kontrollera och bedöma den egna förståelsen under läsningen, som till exempel fråga sig själv om man verkligen har förstått det den har läst (Bråten, 2008, s.70).

3.2 Bildens språkliga funktion

”Bilder är ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva.” (Waern m.fl. 2004, s.173). Waern m.fl. poängterar bildernas betydelse och att de borde få genomslag i

undervisningen. I enlighet med detta framhåller även Kåreland (2001, s.42) att barnen idag lever i en bildvärld där hela tiden omgivs av bilder av olika slag. Vidare betonas även att bilden har många funktioner, den både informerar, ger kunskap, suggererar och påverkar. Och därtill även att bilden ofta tilltalar oss mer än det tryckta ordet.

Borgersen & Ellingsen (1994, s.9) framhåller att elever idag lever i en bildkultur och därmed har skolan en förpliktelse, att eleverna ska få en möjlighet att lära om bildernas funktion och som visuella kommunikationsmedier samt deras roll som historiska och kulturella medel. Detta understryker även kursplanen i svenska, att elever skall få tillägna sig och bearbeta texter som inte alltid behöver innebära läsning utan kan ske genom till exempel drama, film och bildstudium. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (kursplan i svenska, skolverket, 2000). Inom detta begrepp ska skolan arbeta med och behandla olika sorters texter och i det vidgade textbegreppet, då även ska innefatta bilder. Bilder ska alltså vara del av barnens läsutveckling lika som skrivna texter. Skolverkets publikation *Att läsa och skriva* (2004, s.15) stöder och ytterligare definierar det vidgade textbegreppet så att texter även ska innefatta andra typer språk som talspråk, skriftspråk, musikspråk och bildspråk.

Pavio påvisade (enligt Waern m.fl., 2004, s.179) att vårt minne för bild är överlägset till vårt minne för ord, detta kallas även *"pictorial superiority effect"*. Vidare har Habers och Mayers (1982, beskrivet av Waern m.fl. 2004, s.179) visat att minnet av en kombination av bilder och ord är bättre för minnet än bara ord eller för bara bilder. Detta förevisar att sambandet mellan skrift och bild är bättre för minnet än om man bara hade haft ett utav dem.

Säljö (2005, s.161) betonar att vi lever i en värld av bilder och andra visuella redskap och vidare att vi behöver både text och bild som redskap. Likaså att dessa bilder och visuella redskap är av vikt för lärande och att, i och med medierande redskap, text och bild samspelar på nya sätt. Därutöver menar han att vi talar och skriver om bilder samt att vi använder bilder för att det vi säger och skriver ska bli förståeligt. Säljö menar att "Texter och bilder lever sida vid sida, och används som komplementära resurser i människors vardagliga samtal och lärande." (Säljö, 2005, s.161). Vidare understryker även Säljö att det är uppenbart att bilder har fått större betydelse och dessutom har en enorm genomslagskraft.

3.3 Bildens betydelse för läsförståelsen

När vi läser böcker, texter, berättelser och även artiklar så finns det ofta någon slags bild som kompletterar texten och gör att vi får ytterligare förståelse för det som skrivs. Detta är ännu tydligare hos barn och speciellt de yngre, där är bilderna i böckerna oftast en väldigt viktig del av sammanhanget. När barn själva skriver böcker, brev och små berättelser är oftast bilden det i fokus. Den förklarar ibland det de inte kan skriva eller berätta och på så sätt har de fått ge uttryck för dessa tankar. Detta påvisar att bildspråket är viktigt för barn, att kunna uttrycka sig på ett annat sätt än skrift. De är alla del av det litterära skapandet. Då är bildspråk ett bra sätt att komplettera både tal- läs- och skrivundervisning, då de ofta är sammanvävda.

Upplevelsen av bild och text menar Ekström och Isaksson (2000, s.27) är väldigt betydelsefull och speciellt samspillet däremellan är väsentligt. Bilden och texten turas om att föra berättelsen framåt och en fin bild kan därför aldrig kompensera en tom text och en bra text kan heller aldrig kompensera för en slapp bild. I överensstämmelse med Ekström & Isaksson framhåller även Nikolajeva (2004, s.237) att bildspråket skapar en dimension i texten som inte

finns i ordet. Vidare betonar Nikolajeva att bildspråket är en viktig del av barnets språkutveckling.

Lundberg (1995, s. 121) diskuterar huruvida illustrationer kan bidra till att elever lär sig läsa en text. Han menar att ordavkodningen får stöd av bildinformationen och hjälper dem i processen att lära sig läsa. Bilderna kan även stimulera elevernas fantasi samt skapa motivation som stöd i förståelsen av texten. Lundberg (1995, s.122) menar vidare att ett genomtänkt samspel mellan text och bild även kan leda till mer situationsbundna texter, där texterna får sammanhang. Han förhåller även att bilders roll kan skapa förvirring om de inte samspelar med texten på ett bra sätt. Alltså kan bilder både stödja eller störa elevers läsning och detta är olika för olika elever.

Reichenberg (2008, s.32) åsyftar att elevers förståelse av en text ökar om det finns en bild som åskådliggör innehållet av texten. Begrepp och mening i en text kan delvis bli klargjorda av en skickligt utformad bild. Vidare framhåller Reichenberg (2008, s.32) att en god läsare förstår och kan utnyttja en bild och den information den ger, medan en svag läsare behöver vägledning. I enlighet med ovanstående anser även Bråten (2008, s.62) att läsförståelsen kan påverkas av läsarens förmåga att skapa, lagra och plocka fram visuella föreställningar. Även att en god visuell föreställningsförmåga också kan göra det enklare att använda visuell information, som bilder och illustrationer, som stöd för läsförståelsen. Vidare påpekas därutöver att föreställningsförmågan hos vissa elever inte är bristfällig utan att de helt enkelt inte använder den aktivt under läsningen.

3.4 Förhållandet mellan bild och text

Redan när barnet är litet och en vuxen läser en bok för dem tar de fasta på bilden, då de tror att läsning innebär att den vuxne berättar om vad som finns på bilden. Alltså att läsning är detsamma som bildtolkning. De barn som läser själva vid denna tidpunkt berättar med utgångspunkt i bilderna. Barnen pratar till de bilder som de ser i böcker eller ritar själva, men de utgår inte från texten eller bokstäverna. Texten får alltså inte alls någon uppmärksamhet (Dahlgren, m.fl. 2006, s.55).

Dessutom menar Dahlgren m.fl. (2006, s.56) att barnen ofta vägleder sig själva in i texten genom och med hjälp av bilderna. Även att de hanterar text som bilder vilket båda sätten har både vinster och brister, därför bör de och brukar de kombineras. Barnen förstår ändå relativt tidigt att text är ett sätt att förmedla och att bild är ett annat. Å andra sidan så hanterar barn även text som bilder, till exempel sina namn, i början av deras läsutveckling så börjar de ofta läsa sitt namn men att de memorerar ordet som en bild. Dessa ordbilder eller ordavkodning, som Lundberg & Herrlin (2005, s.12) kallar det, är bilder för barnen som består av bokstäver och de behandlar dem som vilka bilder som helst.

Waern m.fl. (2004, s.185) menar att de kan konstatera att bilder kan underlätta inläring och kan förstärka vår kunskap. Vidare menar de att bildens innehåll, struktur och sammanhang påverkar budskapet samtidigt som bilderna kan ha både positiv samt negativ inverkan på vår inläring. När text och bild överför samma budskap benämns det som *redundans* (Waern m.fl., 2004, s.185). Detta begrepp innebär alltså att både text och bild ger samma budskap och att de kan förmedla både önskade som såväl oönskade betydelser samt mer funktioner förutom de som var avsedda. I överensstämmelse med Waern m.fl. (2004) understryker även

Nikolajeva (2000, s.22) att när en bok eller text har två parallella berättelser, en verbal och en visuell, som meddelar samma sak skapas redundans. Nikolajeva (2000, s.22) lyfter fram fem kategorier där indelningen är beroende på text och bild samverkan. Nedan följer en kort sammanfattning av dessa fem.

- *Symmetriska* bilderböcker är böcker där innehållet består av två parallella berättelser, en verbal och en visuell, där både text och bild meddelar i princip samma sak. Till följd därav skapas redundans, då samma sak blir framfört två gånger fast en genom text och en genom bild.
- *Kompletterande* bilderböcker är när text och bild kompletterar varandra. Text och bild kompenserar varandra och fyller i den ena där den andra brister. Man får alltså reda på något i bilden som inte står i texten eller läser något i texten som inte syns på bilden. Text och bild utgör alltså tillsammans berättelsen och helheten.
- *Expanderande eller förstärkande* bilderböcker innebär att bilderna förstärker och stödjer texten. Det medför att texten är starkt beroende av bilderna och inte kan stå själv. Den verbala texten kan alltså inte förstås utan de visuella bilderna.
- *Kontrapunktiska* bilderböcker går ut på att text och bild står i kontrapunktiskt förhållande till varandra, d.v.s. att de ifrågasätter varandra, oftast på ett spännande och påhittigt sätt. Nikolajeva (2000) menar att i dessa böcker är vare sig text eller bilder begripliga utan den andra.
- *Motstridiga eller ambivalenta* bilderböcker innebär att text och bild inte stämmer överens med varandra. De motsäger varandra och visar olika saker vilket kan leda till förvirring av läsaren.

Vidare menar Nikolajeva (2000, baksidan) att samverkan mellan ord och bild tillsammans skapar betydelsen. Man bör inte heller behandla alla barnböcker som samma genre då variationen inom barnböcker är stor, vilket ovanstående kategorier påvisar. Dessa olika förhållanden mellan text och bild återfinns inte bara i barnböcker utan även faktaböcker, skönlitteratur och inte minst sagt i läromedel. Karlsson och Lövgren (2001, s.45) förhåller att det sammanhang som bilden visas i påverkar hur vi ser bilden. Kontexten är alltså väldigt relevant och bestämmer på vilket sätt vi uppfattar bilden. En bild tagen ur sitt sammanhang och behörande text kan då förlora sin mening. En bild ur ett privat fotoalbum och samma bild på nyhetssidan på en tidning kommer ha olika betydelser och kommer att uppfattas på olika sätt (Karlsson och Lövgren, 2001, s.45). ”En bild säger mer än tusen ord”, så låter det gamla ordspråket. Det är ett bra ordspråk som fortfarande är sant, men då när bilden inte längre står för sig själv utan i samband till ord, så är det de orden som avgör budskapet och vilken tolkning vi gör av bilden.

Enligt Lundberg (1995, s.122) kan ett genomtänkt samspel mellan ord och bild leda till att texter blir situationsbundna. Vidare betonar han vikten av att bilderna och texten bör ingå en kontext, så de inte blir en distraktion till varandra. Lundberg (1995, s.122) betonar att bilder kan fungera som både ett stöd eller distraktion till den skrivna texten. Om bilderna inte ingår i samma kontext som texten kan de störa snarare än att stödja eleverna i sin läsning. Återigen påvisas här vikten av samspelet mellan bild och text.

Levie and Lentz har utfört forskning (enligt Waern m.fl. 2004, s.186) och sammanfattade resultaten av studierna angående jämförelser av inläring från texter *med* bilder och texter *utan* bilder. Nedan följer några av dessa punkter.

1. Illustrationer kan hjälpa barn förstå vad de läser.
2. Illustrationer kan göra det roligt att läsa
3. Illustrationer kan vara till stor hjälp för de läsare som har svårt för sig än för dem det går lätt för.
4. När illustrationer har textredundant information så kommer även inläring av informationen i texten att underlättas.
5. De mentala bilder som läsaren själv kan skapa är till mindre hjälp än de illustrationer som redan finns

Det framkom även att bilder som endast var dekorativa i utbildningssyften ökade inte inläringen av texter. Vilket menar att det alltså inte är bilder i allmänhet, utan att dessa ska vara medvetet utformade och ska samspela med texten. En annan aspekt är att eleverna kanske inte alls har hjälp utav bilderna då de läser såvida de inte har blivit handledda hur. Det räcker alltså inte med att bara ha bilderna vid sidan av texten, utan man måste ge dem instruktioner och verktyg att använda bilderna på ett sätt som underlättar läsningen och ger texten större mening. Dessa lässtrategier av olika slag är väsentliga för elever, speciellt då de påbörjar sin läs- och skrivinläring. Enligt Lundberg (1995, s.126) måste läraren skapa gynnsammare förutsättningar för eleven att ta sig an, läsa och förstå en text. Mötet mellan läsare och text måste alltså bli så givande som möjligt. I utvecklingen av lässtrategier blir läsningen modifierad och anpassad till texten samt läsningens syfte. Detta handlar även om *metakognition*, då eleverna själva måste kunna märka när de inte längre förstår då de läser. Att kunna ställa sig själva frågor angående texten och de förstår eller inte under läsningens gång. Detta för att de ska kunna veta om de behöver hjälp, gå tillbaka och läsa igen eller dra egna kopplingar till förståelse. En sådan här lässtrategi är väldigt viktig och grundläggande för att kunna förstå det man läser eller i alla fall bli medveten och märka när man inte förstår. Elever som inte märker att de inte förstår texten, kanske inte heller vet hur de skulle kunna använda sig av bilderna för att höja deras läsförståelse. Undervisning i läsförståelse anser Lundberg borde pågå under hela skolgången.

4. Teoretisk anknytning

Nedan följer en teorigenomgång där relevanta teorier och kunskaper presenteras och klargörs samt redogörs vilken betydelse dessa har inom området. Dessa verk som har valts ut, använts samt fördjupats i och baseras på relevanta teorier och forskning för min undersökning.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Min undersökning fokuserar på bild som kommunikation och vad det har för inverkan för elevers läsförståelse. Det sociokulturella perspektivet påvisar hur kommunikation och lärande samspelar, vilket gör att perspektivet är centralt i undersökningen.

Sociokulturell teori betraktar lärande som deltagande i en social praktik, där lärandet sker i samspel med omgivningen. Omgivningen utgör omvärlden som eleven ingår i, vilket menar att fokus sätts på samspelet mellan individer såväl som miljön och artefakter. Sociokulturella perspektiv lägger störst vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003, s.41). Vidare styrker Säljö (2000, s.136) att det dessutom finns olika typer av kontext, både fysisk, kognitiv, kommunikativ eller historisk. Inom dessa olika kontexter existerar även ännu mera variationer av kontexter och det är då viktigt att se till kontexten när lärande sker, då den är relevant till det lärande som äger rum. Fortsättningsvis framhåller Dysthe (2003, s.34) att lärande och kunskap aldrig existerar i ett vakuum, utan alltid ingår i en kontext och därmed är *situerad*. I överensstämmelse med Dysthe framhåller även Säljö (2000, s.144) att lärandet samt alla handlingar och kommunikation är situerat och ingår i en kontext, att det alltså inte finns någon neutral kontext.

Den sociokulturella utvecklingen är sammankopplad med utvecklingen av fysiska verktyg och intellektuell utveckling av skriftspråkliga sätt att kommunicera. Artefakterna är förknippade med vår sociokulturella utveckling och våra föreställningar om språk, kommunikation och kunskap. Den sociala individen använder olika sätt att kommunicera genom olika artefakter, såsom skrift och bild (Säljö, 2000, s.162). Att använda sig av till exempel bilder vid läsning är ett exempel på en artefakt i detta sammanhang. Eleven skapar en social och interaktiv kontext mellan sig själv och boken. Han eller hon använder då de kommunikativa uttryckssätt som finns, såsom verbalt språk, skriftspråk och bildspråk. Språket är dessutom det mest grundläggande i läroprocesserna enligt sociokulturella perspektiv (Dysthe, 2003, s.42). Begreppet mediering är väldigt centralt i det sociokulturella tänkandet. Mediering innebär att vårt tänkande är framvuxet ur och färgade av vår kultur och dess redskap. Dessa redskap, eller artefakter som de även kallas, kan vara både fysiska eller intellektuella (Säljö, 2000, s.81). Redskapen betyder i ett sociokulturellt läroperspektiv de praktiska och intellektuella resurser vi har tillgång till (Dysthe, 2003, s.45). Lärandet förmedlas alltså genom dessa olika verktyg.

4.2 Kognitiva perspektiv

Kognitiva teorier ser på lärande såsom genom barnets/eleven inre processer. Att det är en aktiv process där eleven tar emot information, tolkar den och knyter ihop den med vad de redan vet. Mänskligt tänkande och intellektuellt är i fokus, vilket gör att detta perspektiv är centralt för min studie. Det blir fokus på att sträva efter att finna mening och sammanhang i elevens tillvaro, och i detta fall elevens lärande och hur det uppstår. Lärande enligt kognitiva teorier uppstår när det sker en förändring i den kunskap som redan existerar och de mentala

strukturerna omorganiserar för att den nya förståelsen ska passa in (Dysthe, 2003, s.36). Detta gör det extra intressant att se om bilden som förändring i dessa texter har inverkan.

Fortsättningsvis framhåller Dysthe (2008, s.36) att förmågan att tänka och forma begrepp framkallas i situationer där den lärande själv är aktiv och prövar sig fram, snarare än absorberar av vad andra säger. Inom kognitiva teorier har det uppkommit ett viktigt begrepp, nämligen *metakognition*. Metakognition innebär förmågan att reflektera över sitt eget tänkande, sin förståelse och sitt lärande samt bli medveten om hur man lär sig bäst (Dysthe, 2008, s.37). Det handlar således alltså att bli medveten om sina egna tankeprocesser och att kunna styra dem. Om eleven är medveten om sitt tänkande, lärande och utveckling kan den även undersöka sina egna tankar och föra inre resonemang. Detta är ett stort verktyg i en elevs läs- och skrivinlärning, att kunna parallellt reflektera och identifiera problem eller medvetet utföra tolkningar och översättningar som bäst fungerar för just denna elev. Speciellt intressant är det att se huruvida elever skiljer sig i hur de tar sig an en text. Om det existerar en medvetenhet om bildens betydelse till texten eller om den ens har betydelse. Även hur de i allmänhet är medvetna om hur de bäst lär, gällande läsning. Eftersom kognitivismen understryker lärande som elevens inre processer är det av speciellt intresse att se hur och om elever använder sig av mentala lässtrategier gällande deras läsning samt läsförståelse. Detta är självklart svårt att ta reda på, men i en sådan här undersökning kan man se om elever tar till hjälp av bilderna vid läsning eller om bilden inte har en stor roll då de läser en text.

5. Metod

I denna del beskrivs det tillvägagångssätt och metod som valdes att användas för min undersökning samt motivationen bakom. Här klargörs mitt val av metod och resonemang med hjälp av relevant litteratur och forskning till varför just den har valts ut. Här redogörs även för avgränsningar och etiska ståndpunkter.

5.1 Val av metod

Jag har valt att göra en studie av kvalitativ karaktär där jag använder mig av intervjuer av elever i år 2. Den typ av intervju jag använt mig av är att jag personligen träffar en elev, individuellt, då jag genomför intervjun. Intervjun är av standardiserad uppbyggnad, då intervjufrågorna är samma för alla intervjuer. Jag ställer samma frågor i exakt samma ordning till varje intervjuperson. Enligt Patel och Davidsson (2003, s.72) har graden av standardisering sin utgångspunkt i vilket svarsutrymme personen får, i just denna intervju får eleverna mycket litet utrymme att svara inom då den bygger på specifika frågor om en specifik text. Den är således inte fullständigt standardiserad då de inte är begränsade till färdiga svar, men det är å andra sidan inte helt öppna frågor heller. Frågorna är baserade på en text som de läser och är av innehållslig innebörd.

Denna intervju är dessutom av kvalitativ mening då syftet med intervjun är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något i elevens livsvärld eller uppfattningar av något fenomen (Patel och Davidsson, 2003, s.78), som i detta fall är användningen av bild vid läsning. Syftet är att se om eleven aktivt använder sig av bilden när de läser och om i så fall bilden ökar läsförståelsen. Enligt Kvale (1997, s.32) är den kvalitativa forskningsintervjun varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Den söker kvalitativ kunskap och har inte kvantifiering som mål. Förövrigt så strävar den kvalitativa forskningsintervjun efter beskrivningar av specifika situationer och handlingar istället för allmänna åsikter.

Forskaren Steinar Kvale definierar den kvalitativa forskningsintervjun på följande sätt: ”En intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale, 1997, s.13). Forskaren och intervjuaren ska alltså sträva efter att förstå världen som intervjupersonerna själva upplever den. Detta är min strävan, att försöka förstå hur eleverna upplever bildens betydelse då de läser. Jag väljer då att istället för att fråga dem huruvida de påverkas eller inte påverkas av bilder när de läser en text, att pröva denna tes själv genom att låta eleverna läsa två texter. De läser en text *utan* bild och sedan svarar på frågor utifrån texten såväl som sedan läsa en väldigt likartad text *med* samhörande bild och återigen svara på frågor utifrån texten. Detta för att se om det finns någon skillnad i hur elevernas läsförståelse påverkas av bilden. Samt om den då ökar läsförståelsen eller bidrar till distraktion.

5.2 Urval och avgränsningar

Jag genomförde min studie på en skola belägen i en förort till Göteborg. Jag valde att utföra intervjuerna med 10 elever i en klass år 2. Urvalet gjordes slumpmässigt och baserades på de

elevers vars föräldrar gav deras skriftliga samtycke och eleverna själva ville delta. Därför är det inte heller uppdelat i någon genusaspekt, då detta är ett individuellt test/intervju och därmed spelar det ingen roll hur många pojkar respektive flickor som ingick i dessa 10 elever. Jag valde 10 elever då detta är en kvalitativ intervju och inte kvantitativ intervju, vilket ledde till att jag ville begränsa mina antal intervjuer. Enligt Kvale (1997, s.97) brukar antalet i vanliga intervjustudier ligga kring 10-15.

5.3 Etiska ställningstaganden

Undersökningar av olika slag kräver hänsyn till etiska regler och respekt för undersökningens personens integritet, vilket bland annat innebär att alla inblandade ska informeras vilket de i denna klass blev. Jag informerade alla inblandade elever, föräldrar och pedagoger, där jag angav undersökningens syfte och hur den skulle gå till (Vetenskapsrådet, 2002, s.7). Jag inhämtade tillstånd skriftligt från samtliga elevers föräldrar i undersökningen enligt samtyckekravet i de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Gällande konfidentialitetskravet och nyttjandekravet så har jag behandlat alla person och skoluppgifter enligt de kraven som står uttryckt i *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet, 2002, s.12-14). Det är bara jag som har haft tillgång till undersökningens uppgifter och jag har agerat under sekretess och tystnadsplikt. När uppgifterna användes och skrevs ned här, så har alla namn på elever och skola ändrats eller tagits bort. Alla dessa uppgifter används alltså endast för forskningsändamål och således inte för icke-vetenskapliga syften.

5.4 Reliabilitet och validitet

Jag har valt ut elever från en klass som jag använder i min undersökning, vilket menar att svaren kanske skulle ha sett annorlunda ut om jag valt en annan klass i en annan skola och annat område. På grund av att jag begränsat mig till en klass kan det tyckas vara svårt att generalisera och bygga hela undersökningen på enbart dessa resultat. Dock tror jag ändå att dessa resultat påvisar på en tydlig tendens som även skulle visas i undersökning med större omfång. Därav kan det tyckas att graden av generaliserbarhet är relativt låg, men dessa 10 elever jag intervjuat visar ändå mönster som jag tror skulle visas även om intervjuerna gjordes i större omfattning.

När det är fråga om tillförlitligheten eller reliabiliteten, så valde jag mätinstrument efter kvaliteten och hur bra det skulle mäta det som behövde mätas (Stukát, 2005, s.125). Jag valde att inte intervjua elever om hur de upplever läsning *med* respektive *utan* bild, då jag var medveten om att de kanske inte talade sanning samt att de möjligen inte heller var själva medvetna om deras process då de läser. Jag valde därför att intervjua dem medan de på samma gång utförde läsning med och utan bilder, på detta sätt anser jag att jag fick fram mer sanna resultat. Av denna grund anser jag att reliabiliteten är relativt hög.

Gällande validitet så anser jag att jag mäter det som mitt syfte och mina frågeställningar avser. Genom min undersökning så tar jag reda på om bildens betydelse påverkar läsningen och läsförståelsen. Det som kanske inte är så hög validitet och reliabilitet är att jag endast mäter en text. Kanske är det så att andra texter hade fått andra resultat? Dock är det min åsikt att resultatet hade varit likartat oavsett om jag valt en annan text. Min brist av erfarenhet i denna slags forskning kan också vara en faktor i resultatet.

5.5 Genomförande av intervjuerna

När jag valde texterna var min främsta avsikt att välja två texter som var varandra väldigt lika samt med samma författare så texterna var så lika som möjligt i både form och utförande. Därför valde jag en bok där författaren har behållit samma form och framställningssätt samt svårighetsgrad utigenom hela boken. Detta för att texterna inte skulle skilja sig i svårighetsgrad eller annat väsentligt. Jag valde *Måns och Mari om våren* av Kaj Beckman (2010) (se bilaga 1). Denna bok valde jag för att bilderna i stort sett visade samma sak som texten berättade, vilket var det jag var ute efter. Texten och den del av boken som de läste med samhörande bilder valde jag för att bilderna visade i princip samma sak som texten berättade, medan jag valde text senare i boken där det också var bra beskrivande bilder men tog bort bilderna. Boken var alltså av symmetrisk karaktär, då den bestod av två parallella berättelser (Nikolajeva, 2000, s.22). Sedan baserade jag frågorna utifrån texten i båda fallen, jag valde frågor som kunde besvaras från texten men som även syntes i bilderna.

Intervjun genomfördes individuellt och jag gick till ett enskilt rum där jag och en elev i taget satt. De läste texten högt, detta för att försäkra mig om att de faktiskt läste och inte bara tittade på texten och bilderna. Texten var lättläst, med det förekom ett par svåra ord som jag hjälpte till med, dock var dessa ord ej i mittpunkt för frågorna. Intervjuerna bestod av 6 frågor per text och tog ungefär 15 minuter per intervju och elev. Eleverna kände till att intervjun var frivillig och att de kunde dra sig ur när som helst.

5.6 Bearbetning av materialet

Efter jag hade genomfört intervjuerna sammanställde jag dem per intervju, alltså intervjuerna om texten med bilderna för sig och intervjuerna om texten utan bilderna för sig. Sedan läste jag alla intervjusvaren flera gånger för att sedan sammanställa dem. Jag ställde svaren i relation till varandra för att kunna se variationen och upptäcka eventuella mönster eller skillnader. Sedan kategoriserade jag alla intervjusvaren utifrån intervjufrågorna samt i den ordning de blev ställda

Jag skulle vilja problematisera min användning av ordet ”rätt” som jag kommer att använda mig av i min resultatredovisning samt analys av resultaten. Jag är medveten om att orden ”rätt” och ”fel” inte alltid är önskvärda, men med tanke på min undersökning och typ av intervju så känner jag att det är enklast att använda mig av de termerna. I just denna intervju om en denna specifika text, är jag ute efter ett svar eller variationer av det svaret. Eleverna ska försöka återberätta specifika saker om texten som jag i detta fall klassificerar som ”rätt” eller ”fel”. Även då deras svar kanske är bra i helhet, så är det inte specifikt det som texten tidigare berättade. Exempel på fråga är vilken färg segelbåten hade och i detta fall var den röd, alltså inga andra färger.

6. Resultat

I denna del kommer jag att presentera resultaten som framgick av intervjuerna med eleverna. Jag har delat upp resultatet i två delar, där jag först presenterar resultaten från intervjun av texten med bilderna och sedan resultaten från texten utan bilderna, för att sedan avsluta avsnittet med en sammanfattning av resultaten från de båda delarna.

6.1 Resultat av intervjun om texten med bilder

Efter eleverna hade läst texten och samtidigt tittat på de samhörande bilderna tog jag bort boken och därefter började intervjun. Jag har här delat upp resultatet per fråga.

Fråga 1. Vad spelar Matti för instrument?

På denna fråga svarade 8 av 10 rätt, då 8 svarade *munspel*. De resterande 2 svarade *”en sån där spelgrej”* och *”flöjt”*. Men de kom alla ihåg att det var ett litet instrument som hon spelade med på munnen, då de på samma gång de svarade visade med handen.

Fråga 2. Var sitter hon när hon spelar?

På denna fråga svarade 10 av 10 elever rätt. Alla svarade olika varianter av i princip samma sak, vilket var det rätta svaret. Variationen blev sådan här: *”i fönstret”*, *”i köksfönstret”*, *”i fönsterrutan i köket”*, *”i köksfönster rutan”* och *”hon sitter i fönstret, i fönsterkanten”*. Alla variationer på rätt svar

Fråga 3. Vad hittar Mari i snön?

Här svarade 7 av 10 elever rätt. Då de som svarade rätt sa antingen: *”en vante”*, *”en röd vante”* eller *”hennes röda vante”*. De som inte svarade rätt på denna fråga sa alla de tre *”tussilago”*. Vilket är intressant men samtidigt kanske lite förväntat då jag själv har sett en likhet med den sista frågan som lyder: *”Vad plockar Mari i gräset?”* Där det rätta svaret är tussilago, eller blommor för den delen.

Fråga 4. Vilken färg är det på båten som seglar i vattenpölarerna?

På denna fråga svarade 9 av 10 rätt, vilket var röd. Segelbåten var röd och bara 1 elev svarade en annan färg, vilket var blå.

Fråga 5. Vad hittar de under den smälta snön vid väggkanten?

Här svarade 7 av 10 rätt, där de rätta svaren var en variation av *”burkar”*, *”gamla papperspåsar”*, *”glasburkar”*, *”glasbitar”*, *”glasflaskor”* och *”skräp”* eller *”massa skräp”*. De som inte svarade rätt svarade *”vet inte”* eller *”kommer inte ihåg”*.

Fråga 6. Vad plockar Mari i gräset?

På denna fråga svarade 9 av 10 rätt, vilket var tussilago eller som en elev av dessa 9 svarade: *”gula blommor”*. Den elev som inte svarade korrekt svarade *”glas och burkar”*.

6.2 Resultat av intervjun om texten utan bilderna

Här presenterar jag resultaten från intervjuerna om texten utan bilderna, jag har alltså här låtit eleverna läsa texten högt utan att se de samhörande bilderna. För att sedan direkt efter påbörja intervjun. Även här har jag delat upp resultatet enligt frågorna jag ställde.

Fråga 1. Vad är det för speciellt med denna dag i berättelsen?

På denna fråga svarade 7 av 10 rätt, med en variation i svaren. De som svarade rätt svarade "Mattis födelsedag", "Matti fyller år" samt "hon fyller år". De som inte kunde svara på den frågan svarade "vet inte".

Fråga 2. Vad får Matti?

Här svarade 4 av 10 elever rätt eller versioner av rätt. Dessa 4 svarade "kaffe", "kaffe på sängen och smörgås", "en bukett med tulpaner" och "blommor". Svaret "kaffe på sängen och en smörgås" räknar jag med som rätt här så det delvis är rätt. Hon fick kaffe på sängen men däremot i ingen smörgås i berättelsen. Av dem som inte svarade rätt på denna fråga svarade 1 "en present", resten visste inte.

Fråga 3. Vad är det för väder ute den dagen?

På denna fråga svarade 10 av 10 rätt, alltså alla eleverna. Variationen av svaren löd så här: "det regnar jättemycket", "regn", "regnigt", "det är regn" eller "det regnar".

Fråga 4. Vad sitter Matti på när de är ute i skogen senare?

Resultatet här blev att 5 av 10 svarade rätt. De som svarade rätt svarade antingen "stubbe", "en stubbe" eller "på en stubbe". De resterande 5 svarade "sten", "sten eller bräda", "träd" eller "en bäck" och 1 visste inte alls.

Fråga 5. Var är Måns?

Här svarade 5 av 10 rätt. Av dem som svarade rätt sa de antingen "uppe i ett träd", "i ett träd" eller "uppe i ett högt träd". Av de 5 som inte fick rätt, svarade en "i skogen" de resterande 4 visste inte. Jag är medveten om att "i skogen" ändå på ett sätt är rätt, dock var jag ute efter det som framgick i texten, där det inte uttryckligen står att Måns var i skogen utan att Måns klättrar högt upp i ett träd.

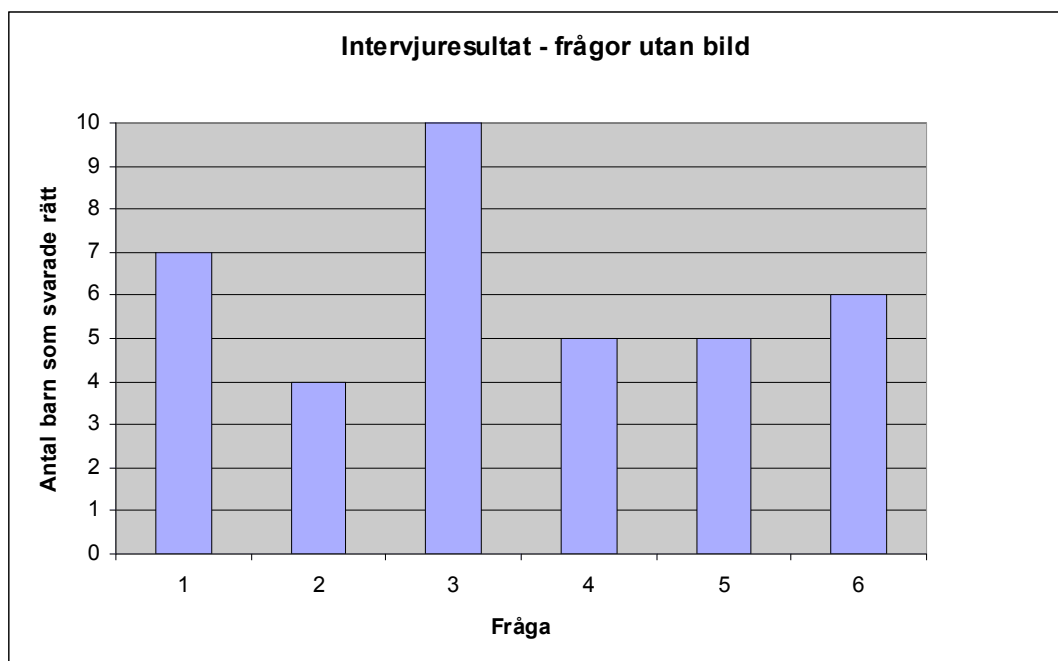
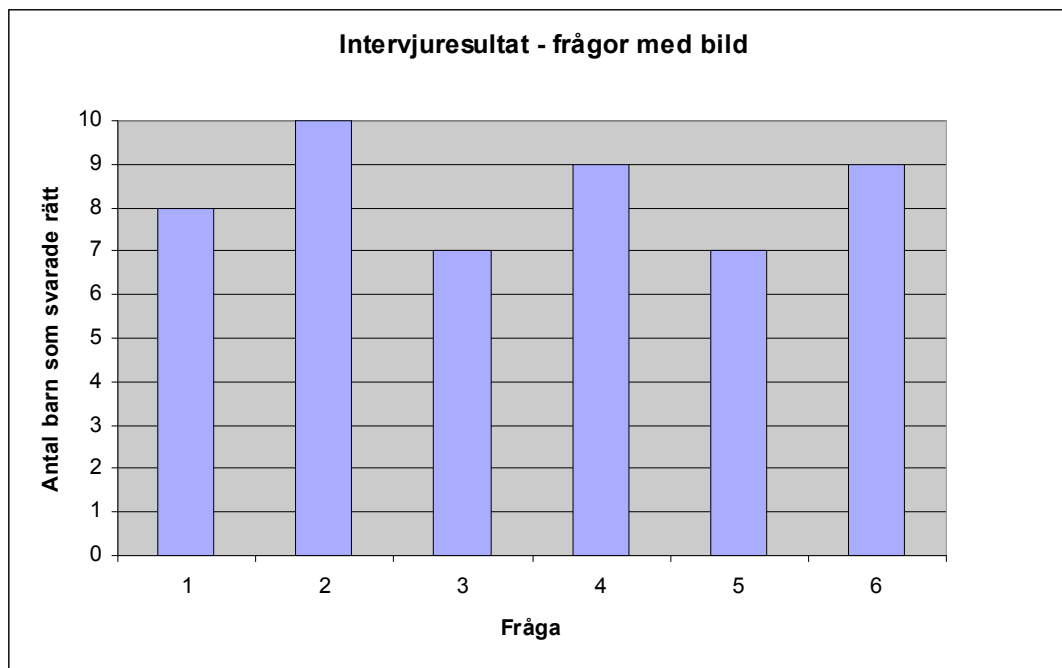
Fråga 6. Vad ser Matti i himlen?

På den här frågan svarade 5 av 10 elever rätt. Dessa 5 svarade antingen "citronfjäril" eller "en fjäril". De som inte svarade rätt svarade "geting", "blått", "solen", "fågel" och "vet inte".

6.3 Sammanställning av intervjuerna

Av dessa resultat kan vi se att av de 10 elever som blev intervjuade, om *texten med bilderna*, svarade mellan 7 till 10 elever rätt per fråga.

I intervjuerna om *texten utan bilderna* svarade av samma 10 elever, mellan 4 till 10 av dem rätt.



Den markanta skillnaden mellan de två resultaten blir här framträdande och man kan klart se att de två skiljer sig åt. Den texten som innehöll samspelade bilder fick större inverkan på läsförståelsen samt minnet för det de läst. Eleverna kom ihåg mer från texten och kunde svara på flera frågor när det innehöll bilder, än den texten som var utan bilder. Det förekom även mer "vet inte" svar på frågorna till texten som inte hade bilderna, medan de som inte svarade rätt till texten med bilderna, oftare gissade på något annat de hade kommit ihåg från texten eller sett på bilderna.

Ett av resultaten, från intervjun om texten utan bilder, står ut jämfört med de andra i samma intervju. Det är fråga 3, där svarade alla svarade rätt till skillnad från resterande frågor där svaren låg på en lägre nivå. Detta återkommer och diskuteras senare i resultatdiskussionen.

Skillnaden mellan de två resultaten är inte väldigt stor, men den finns. Vi kan se att eleverna i stort sett svarade mer rätt då de även fick använda sig av bilder när de läste texten. Dessa resultat visar skillnad och mönster i de olika sätt eleverna förstod texterna samt hur de kom ihåg innehållet efteråt. I nästa kapitel analyseras och fördjupas resultaten.

7. Analys

I kommande avsnitt analyseras resultatet med hjälp av den tidigare forskning som presenterats. Resultaten ställs mot teorier samt andra undersökningar som gjorts, för att förstå det utvalda problemområdet och sedan dra didaktiska slutsatser. Först analyseras resultaten utifrån frågeställningarna som ligger till grund för denna undersökning, för att sedan göra en sammanfattande analys där övergripande slutsatser dras av mitt resultat.

7.1 *Analys av resultaten utifrån frågeställningarna*

I denna del sammanställs resultaten och analyseras utifrån de frågeställningar som har legat till grund för undersökningen.

7.1.1 **Vilken betydelse har bilden för läsförståelsen?**

Om man sätter ovanstående resultat mot denna fråga, så ser det ut som bilderna har haft inverkan på resultatet. De två resultaten skiljer sig åt och eleverna svarade avsevärt mer rätt när det handlade om texten med frågorna än den utan. När de två olika resultaten jämförs mot denna fråga så kan man se att frågan har besvaras, det vill säga att bilden har betydelse för läsförståelsen. Att bilden har en stor roll i barnboken är klart, men även för läsförståelsen och minnet har framkommit, då texten med bilderna hjälpte eleverna att komma ihåg mer från texten än den texten utan bilder. Waern m.fl. (2004, s.179) resonerar om bildens styrka i minne och lärande. Där refererar de till Pavio som påvisade att vårt minne för bilder är överlägset till vårt minne för ord, detta kan även kallas ”effekt av visuell överlägsenhet”. I denna undersökning kan vi se att eleverna kom ihåg mer av texten som innehöll bilder och att dessa bilder då förstärkte texten. På detta sätt blev innebörden av berättelsen åskådliggjord två gånger, en skriftlig och en visuell. Denna slags symmetriska berättelse gav eleverna två sätt att läsa denna berättelse och därmed förstärka dess budskap. När det gäller texten vars bilder blev bortplockade av mig, utföll den inte längre som en symmetrisk berättelse utan blev en berättelse där eleverna endast kunde avläsa innehållet skriftligt. I detta fall blev inte resultatet likvärdigt, då eleverna kom ihåg avsevärt mindre då de läst utan bilder. Det kunde även ha förfallit så att det inte alltid var minnet som var den påverkande faktorn, utan själva läsförståelsen. Vissa elever kanske inte förstod delar av texten och har tidigare litat sig på bilderna som hjälp att tala om vad som framkommer skriftligt. Enligt Allard m.fl. (2001, s.44) kan elever läsa texter utan problem men inte alltid fullt förstår det de läser, detta blir då en mekanisk läsning. Detta speciellt då vissa berättelser eller texter kan vara tagna utan sitt sammanhang. Kontexten spelar alltid stor roll när vi talar om lärande. Säljö (2000, s.135) menar att lärande alltid är kontextberoende och att lärandet då ingår i en kontext som man inte kan bortse från.

Däremot var inte resultatet och skillnaden mellan de två intervjuerna så slående och avgörande, men bilden hade definitivt en stor roll. Så man skulle kunna säga att bildernas roll och betydelse hjälpte och förstärkte texten och därmed läsförståelsen och minnet av berättelsen. Dock klarade eleverna sig relativt bra utan bilderna också men visade att de inte tyckte det var lika roligt att läsa. Vid tillfället uttryckte eleverna lite mera pust och stänk av texten utan bilderna. Man kan här säga att motivationen inte var lika hög då de läste texten

som inte hade några bilder alls. Motivation är även en viktig del av lärandet i alla sammanhang.

Eleverna gav uttryck för att det var tråkigare att läsa då det saknades bilder. Taube (2007, s.44) poängterar att motivation och lust att lära är grundande vid en inlärningsituation. Om en elev saknar motivation, lust att lära samt lusten av att värdera sig själv positivt kommer eleven känna obehagliga känslor av otillräcklighet och entusiasmen för inläring hämmas. Enligt Waern m.fl. (2004, s.186) kan illustrationer göra det roligare att läsa samt att de kan hjälpa elever att förstå vad de läser. Dessutom får man vara medveten om att motivationen och bristen på lust att läsa kan ha haft en inverkan på detta resultat, då eleverna uttryckte med ansiktsuttryck samt verbala ljud att de inte var lika motiverade att läsa den andra texten som saknade samhörande bilder. Detta är självklart en aspekt i sig, att ha i åtanke då man vägleder elever i läsning.

7.1.2 Ökar bilden läsförståelsen?

Enligt resultaten från min undersökning så ökar bilden läsförståelsen och eleverna klarade av att besvara stor del av frågorna som alla innehöll information från innehållet. Vid den första intervjun då de läste texten med bilderna, var det bilderna såväl som texten som berättade svararen till de frågor som ställdes. Däremot vid den andra intervjun så var det endast texten som berättade det som frågades. Av denna bakgrund så kan man finna att bilderna i detta sammanhang definitivt ökade läsförståelsen. Däremot påstås inte att bildernas betydelse var enorm, då dessa elever svarade relativt bra på frågorna om innehållet även utan. Men vid bildernas involvering var nivån av rätta svar högre. Eleverna svarade ändå mer rätt då de också använde sig av bilder vid läsningen. Detta i sig är intressant och värt att fördjupa sig i.

Med tanke på vad som framkom i min undersökning, skulle jag vilja jämföra detta mot tidigare forskning som jag presenterade i tidigare avsnitt. Waern m.fl. (2004, s.186) refererade till tidigare forskning utförd av Levi and Lentz där det framkom att illustrationer ofta påverkar och underlättar läsning av text. Detta är då i högsta grad intressant då det i min studie verkar det som om detta blir bekräftat. Det verkar som eleverna använde sig av illustrationerna och att det hjälpte eleverna att förstå vad de läser. Eleverna visade också att det var roligare att läsa när de även hade illustrationer i samverkan texten. Att bilden ökar läsförståelsen tyder dessa resultat på, men om det är på grund av de minns bilden mer än texten vet man inte. Inte heller om motivationen är en faktor eller om de minns och förstår mer av texten för att det är roligare att läsa då det är bilder.

Reichenberg (2008, s.32) understryker detta resultat och menar att elevers förståelse av en text ökar om det finns en bild som åskådliggör innehållet av texten. Vilket är precis det som denna text åstadkom, bilderna i denna utvalda bok förtydligar klart det som texten berättar. Vilket i detta fall eleverna inte fick eller saknade vid det andra intervjutillfället, då de inte fick bilder som repeterade det som texten berättade. Resultatet av mina intervjuer påvisar då att det finns en skillnad i om man använder sig av bilder eller inte då man läser. Det är även fråga om eleverna använder sig av bilderna då de läser. Det är inte en självklarhet att elever är medvetna om hur de förstår olika moment då de läser. Detta menar Lundberg (1995, s.127) är då eleverna behöver fråga sig själva olika frågor på samma gång de läser. De behöver kunna fråga sig om de förstår det de just läst, göra egna kopplingar samt gå tillbaka i texten för att se om de kan hitta annan information eller repetera. För att kunna använda bilden för att öka

läsförståelsen behöver alltså eleverna själva vara medvetna om sina tankeprocesser då de läser.

7.1.3 Upplevs bilden som stöd eller distraktion?

Även om vi kan konstatera att bilden har betydelse för en text, kan vi inte veta att den alltid stöder och hjälper eleverna då de läser. Vissa elever kanske upplever bilder som en distraktion. Det är trots allt två olika sätt att ta in en berättelse, en via text och en via bild.

Det är intressant att se av mina resultat att ingen elev gav något svar som endast syntes i en bild och inte i en text. En intressant aspekt att titta på av mina resultat är de olika svaren. Vid den första intervjun, om frågorna angående texten med bilderna, löd den första frågan: ”Vad spelar Matti för instrument?” En av eleverna som inte svarade flöjt, vilket är det rätta svaret, svarade ”en sån där spelgrej” och då visade med att ta handen fram till munnen och visa. Denne elev visste alltså inte vad instrumentet hette och kom inte ihåg det han/hon läste, men däremot kom han/hon ihåg hur det såg ut. Alltså kom denna elev ihåg något från bilden istället för texten. Texten sade ”Matti sitter i det öppna köksfönstret och spelar munspel.” Medan bilden visade att en kvinna sitter i ett köksfönster och spelar ett munspel samt att hon håller det precis framför munnen. Denna elev kunde komma ihåg bilden och att det var ett instrument som man spelade med munnen, men kom inte ihåg ordet från texten. I just detta fall så visade det sig att bilden hade större inverkan på minnet än vad texten gav uttryck åt.

Enligt Waern m.fl. (2004, s.180) är det annorlunda att lära sig genom bilder än att lära sig genom en text. För att kunna förstå bilder behöver vi kunna bearbeta informationen i bilder samtidigt, på ett parallellt sätt. För att använda bilder i ett inlärnings syfte räcker det inte bara med att *se* bilderna, utan man måste också *förstå* deras roll i förhållande till texten. Gazzaniga, Sperry och Sinatra (enligt Waern m.fl. 2004, s.180) konstaterar att bild och text bearbetas olika. Uppfattning och perception av två- och tredimensionella framställningar är en aktivitet som i huvudsak bearbetas i höger hjärnhalva medan text i huvudsak bearbetas i vänster hjärnhalva. Alltså är det inte tillräckligt att endast se bilderna utan att, som tidigare nämns, förstå dem och bearbeta dem i samspel med texten för att kunna förstå helheten. Det kan alltså förefalla så att inte alla elever har de verktyg de behöver för att lära sig läsa bilder. Bara för att de *ser* en bild vid sidan av texten behöver det inte vara så att de förstår bildens mening och budskap. Därför kan bilder upplevas som stöd till en text eller även som distraktion, beroende på hur eleven ser på bildens roll och använder sig av dens betydelse. Enligt Kåreland (2001, s.42) är bilden i likvärdighet med texten ett språk som kan både tolkas och analyseras. Då betyder det även att eleverna måste lära sig att läsa och tolka bilderna som såväl texten för att få ut hela betydelsen.

För att vidare problematisera så framhävs även de eventuella negativa konsekvenserna av bilder vid sidan av text. Waern m.fl (2004, s.186) menar att bilder inte ökar inläringen av innehållet i texten om de är dekorativa. Därför att det viktigt att se till bildens funktion och avsikt. Enligt Reichenberg (2008, s.32) så ökar en elevs läsförståelse om det finns en bild som tydligt åskådliggör textinnehållet, men även att det kan vara svårt att använda sig av hänvisningar till bilder från en text som hjälp i meningsskapandet. Det kan, enligt Reichenberg, bli för mycket att hålla reda på i en bok om det är för mycket bilder och illustrationer av olika slag förkommer på en sida, då vet läsaren inte var han/hon ska titta. I just detta fall, under mina intervjuer så var det endast en bild per sida och textavsnitt, denna bild var i samspel med texten och gav inte intrycket av att distrahera eleverna som blev intervjuade. I min undersökning verkade bilderna fungera som stöd för att öka läsförståelsen.

Deras resultat var högre när de svarade på innehållsliga frågor om texten där även bilderna visade svaren, såväl som texten.

Enligt Lundberg (1995, s.121) får ofta ordavkodningen i läsningen stöd av bildinformation samt att bilderna ger texten den kontext som eleverna behöver för att lära sig läsa nya ord. Vidare framhåller Lundberg (1995, s.122) att om man har starka bilder som stöd, så behöver man inte vara rädd för att använda för långa och komplicerade ord. Under mina intervjuer lades det märke till att det var ett par ord som många elever anmärkte. De stakade sig något då de läste och vissa frågade även vad de betydde. Detta klargörs och utvecklas mer under *metoddiskussion*.

Men å andra sidan kan bilderna även störa istället för att stödja läsprocessen om de inte går i en gemensam kontext. Fortsättningsvis menar Lundberg att om eleverna kan läsa bilderna och gissa sig till vad texten handlar om anstränger de sig inte att läsa texten. På detta sätt blir ju bildernas roll till något negativt och leder till att de tar all fokus från texten. Detta kan på en längre sikt leda till problem om eleverna lutar på att ta sig igenom en text genom att endast läsa av bilderna. Här blir elevernas lässtrategier centrala och viktiga. Enligt Lundberg (1995, s.127) är syftet med lässtrategier att förändra och anpassa läsningen till texten och läsningens syfte. Dessa lässtrategier är en fråga om metakognition, där eleverna behöver vara medvetna om sina egna tanke- och läroprocesser. Om eleverna själva kan identifiera och uppfatta när de inte förstår under tiden de läser, så har de utvecklat en lässtrategi som kommer att hjälpa då de inte förstår vad de läser. Att kunna identifiera ett problem när det händer är ett enormt stöd. Detta kunde jag se vid ett par tillfällen under mina intervjuer då några elever stakade sig på ett par ord i texten, då läste de antingen om det eller frågade mig och då gjorde de sig själva medvetna om att de inte förstod just då.

Lundberg (1995, s.122) menar att bra samhörande bilder kan stödja läsningen på andra plan än ordavkodningen. De kan även stimulera elevernas fantasi och känslor samt skapa större förståelse för texten. Just på vilket sätt bilderna stödde texten under just denna intervju och läsning vet man inte, men att de fungerade som ett stöd kan man se av resultaten. Hade bilderna stört läsningen istället för att stödja, kan man förmoda att det inte hade blivit samma resultat.

7.2 Sammanfattning av analys

Sammanfattningsvis skulle man kunna påstå att med hjälp av tidigare forskning och litteratur har mitt resultat visat att bilderna har hjälpt dessa elever att öka läsförståelsen. Ett flertal forskare och författare har understrukit att bilder har höjt både minnet och läsförståelsen under läsning. De flesta betonar att illustrationer ökar motivation till läsning samt läsförståelsen för det de läser. Detta framkom av mina resultat, då eleverna som intervjuades förstod och kom ihåg mera av text då det även förekom bilder i samspel med texten. Å andra sidan påpekade även viss litteratur att det finns en risk att bilder och illustrationer av olika slag distraherar elever då de läser. Om en elev inte medvetet använder sig av lässtrategier och vet hur man ska använda sig av bilderna då han/hon läser, kan bilderna störa istället för att stödja. För att igen koppla till min undersökning, så verkade inte bilderna störa utan användes mer som stöd. Självklart kan man bara utgå från just dessa tillfällen.

8. Diskussion

Här nedan följer diskussion av olika moment som ingått och hört till detta arbetes gång. Först kommer en diskussion om mitt val av metod med för- och nackdelar, följt av diskussion om resultatet av undersökningen sedan följer didaktiska slutsatser där mitt ämne diskuteras och även resultatet i ett läroperspektiv samt drar pedagogiska och didaktiska konklusioner. Därefter diskuteras och klarläggs mina personliga reflektioner som har uppkommit och förvärvats under arbetets gång, för att sedan avsluta med förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

För att få fram detta resultat så använde jag mig av intervju som metod, där jag baserade frågorna på innehållet i de texter eleverna läste. När det gäller intervjun som metod anser jag att det var rätt tillvägagångssätt för att ta reda på mina frågeställningar. Denna intervju är av kvalitativ karaktär och inte kvantitativ då frågorna inte är stängda eller har färdiga svar utan eleverna kunde svara vad de vill. Däremot var intervjun av standardiserad uppbyggnad, då intervjufrågorna var samma för alla intervjuer. Jag ställde samma frågor i exakt samma ordning till varje intervjuperson. Enligt Patel och Davidsson (2003, s.72) är graden av standardisering beroende på vilket svarsutrymme personen får, vilket här var relativt litet då eleverna skulle svara på särskilda frågor om en text., det var dock inga förutsagda eller färdiga svar att välja mellan. Den kvalitativa aspekten framhåller Kvale (1997, s.32) är att den söker kvalitativ kunskap och inte har kvantitafiering som mål. Även att den kvalitativa forskningsintervjun vare sig är ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär.

Fördelen med denna slags intervju är att tar reda på hur elever upplever innehållet i en text, tillskillnad från om jag skulle ha gjort en intervju där jag frågar elever om hur de upplever läsning. Frågor såsom om de använder bilder när de läser, kommer de ihåg bilderna mer eller mindre än texten samt om hur de upplever bilderna i jämförelse med texten. Om jag frågat dessa slags frågor hade jag fått ganska så bra och varierande svar, men är det sant? Möjligheten är att eleverna inte alla är medvetna om hur de läser, om de aktivt använder sig av bilder på samma gång de läser eller om vad de förstår eller kommer ihåg mer av i efterhand. De kunde ha svarat att de använde sig av bilder för att förstå en text mer, men om de verkligen gjorde det hade jag inte fått reda på. Så min motivering till denna slags intervju var att själv se vad de förstår och minns av texter istället för att bara fråga dem. Sedan hade jag nog, om jag gjort denna undersökning igen och i större omfattning frågat dem med. På detta sätt hade jag både haft det som framkom av själva undersökningen samt deras reflektioner kring läsning och hur de upplever den. Med andra ord är nackdelen med denna slags intervju att jag inte kom åt elevernas tankar och resonemang kring ämnet, vilket hade varit optimalt.

Graden av generaliserbarhet skulle som sagt kunna uppfattas som låg, då jag endast intervjuade 10 elever. Dock är det ett medvetet val att inte intervju mer då syftet och målet med denna undersökning inte är kvantitafiering av något slag. Men man måste ändå resonera kring vem resultatet man får fram gäller för samt om det kan generaliseras (Stukát, 2005, s.129). Resultatet kan antingen endast gälla för den grupp man undersökte eller så kan det generaliseras. I mitt fall anser jag att resultatet kan generaliseras, då undersökningsgruppen inte var väldigt liten eller att det förekom stort bortfall. 10 elever ligger inom det normala när

det gäller kvalitativa intervjustudier enligt Kvale (1997, s. 98). Jag har även bearbetat dessa data på sådant sätt att det lätt kan påbyggas.

När det gäller mitt val av text och frågorna jag ställde, så tycker jag att de fungerade bra. Texterna gav känslan att de var både intressanta och roliga för eleverna att läsa samt att jag fick bra frågor från texten. Mest för att bilderna var väldigt målande och förklarade det texten visade väldigt bra. En sak jag hade kunnat förbättra på vore utformningen av frågorna, då en del var lite lika varandra som nämns tidigare. Detta kan vara en möjlig förklaring till varför många elever fick mindre rätt på just ett par frågor, då dessa frågor lät ganska liknande varandra. Dessa frågor återkommer jag till och diskuterar i *resultatdiskussion*. Eleverna kan alltså ha tagit fel svar helt enkelt, då frågorna inte stod ut från varandra. När det gäller dessa frågors utformning, så är de strukturerande och var korta och enkla som Kvale (1997, s.123) förhåller. Fortsättningsvis vill jag även påpeka att det dessutom framkom lite svåra ord i texterna jag valde. Vid dessa tillfällen stakade sig några elever och ett par frågade vad de betydde, vilket jag då förklarade. Detta är ytterligare en aspekt för mig att ha i åtanke tills nästa intervju tillfälle, då förståelsen och flyt i läsningen är en relevant infallsvinkel vid dessa slags intervjuer om läsförståelse. De ord i texterna som en del elever stakade sig vid var: ”fjolårsgräset”, ”buteljer” och ”buteljboten” från texten *med bilder* samt ”lurpassar”, ”slokhatt” och ”gökärt” från texten *utan bilder*. Detta ska man självklart också ha i åtanke när man utvärderar sin intervju och dess resultat, då jag tror på att allt är relevant.

Angående tidsaspekten, så tog intervjun ca 15 minuter per elev och intervjutillfälle, men det är viktigt att påpeka att eleverna inte hade någon tidsgräns. De fick sitta så länge de önskade, vissa elever behövde längre tid på sig att läsa och satt kanske ca 20 minuter med mig. Medan vissa läste rakt igenom och sedan började svara och var då färdiga relativt snabbt. Jag försökte dock göra en poäng av att när de läste texten med bilderna, att ta sig tid att riktigt titta bilderna och att det inte var en hastighets- eller läsningskoll. Jag informerade alltså innan att de inte behövde oroa sig för att om de läste fel eller stakade sig fram, inte heller att de behövde läsa snabbt. Jag uttryckte att vi skulle fokusera på innehållet av texten och inte hur de läste. Mitt intryck var att eleverna tog den tid de behövde och inte kände att det gick för snabbt eller långsamt.

8.2 Resultatdiskussion

Då det gäller de resultat jag fått under mina intervjuer så anser jag att eleverna jag intervjuade svarade väldigt bra på frågorna om innehållet. Vi kan konstatera att de svarade betydligt bättre då de även använde sig av bilder när de läste, dock svarade de bra om texten utan bilder också. När det gäller frågorna jag ställde och svaren jag fick så tycker jag att de var bra utformade och att svaren även var ganska så förväntade. Jag hade innan en förväntning att eleverna skulle svara något mer rätt då de fått titta på samhörande bilder när de läste, detta visade sig vara sant. Däremot svarade majoriteten av eleverna bättre gällande texten utan bilder än vad jag förväntat mig.

Jag skulle först vilja diskutera resultatet från intervjun om texten med bilderna. På dessa frågor svarade eleverna relativt lätt och väldigt liten del hade problem att svara på frågorna eller inte visste svaren. Vid de tillfällen då eleverna svarade minst rätt, var på två olika frågor där 7 av 10 svarade rätt. En av dessa var fråga 3, som löd: ”*Vad hittar Mari i snön?*” Det intressanta var här att de 3 elever som inte svarade rätt, sa alla ”*tussilago*”. Det rätta svaret här var egentligen ”en röd vante” eller olika versioner av det svaret. Som jag nämnde innan så

var en fråga senare i intervjun som löd: "*Vad plockar Mari i gräset?*" där både text och bild visar att Mari plockar tussilago i gräset på marken. Så att vissa elever svarade tussilago på fråga 3 kan jag förstå, då de två frågor var ganska lika varandra. Den andra frågan där 7 av 10 svarade rätt var fråga 5, som löd: "*Vad hittar de under den smälta snön vid väggkanten?*" Denna fråga formulerade jag även ganska så förtydligande för att inte göra den för svår och otydlig. Jag frågade specifikt vad de hittade, och precis var, vilket var vid väggkanten och sedan när, vilket är efter snön smält bort. En möjlig anledning till att den var lite svår att svara på kan jag tänka mig är på grund av orden i den texten. Vid detta tillfälle i texten var det ett par svåra ord som jag märkte att några elever stakade sig på, dessa ord var: *ffolårsgräset*, *buteljer* och *buteljotten*. Dessa ord var antagligen okända för dessa elever och därmed svåra att uttala och förstå, då de inte visste vad de betydde. Detta kan ha bidragit till att vissa inte kunde svara på den frågan, de kanske kände att när de kom till den frågan kände de igen att de inte förstod allt då de läste. Eller att de inte då förstod allt när de läste och därför försökte de inte att minnas, utan bara gick vidare.

När det gäller resultatet från intervjun om texten utan bilderna så tycker jag att eleverna svarade relativt bra på många frågor ändå. En fråga stod ut då alla svarade rätt på denna fråga, även fast de inte hade någon bild som förtydligade budskapet. Detta var fråga 3: "*Vad är det för väder ute den dagen?*" På denna fråga svarade 10 av 10 elever rätt, vilket var att det regnade ute den dagen. En eventuell anledning till att alla svarade rätt på detta tror jag kan vara att det var upprepning i texten om just regnet. Nästan alla andra frågor nämnde svaret i texten en gång för att sedan gå vidare med berättelsen. Angående om vädret stod det i texten om regn 3 olika gånger samt att barnen tar på sig regnkläder. Alltså blir det här påpekat 4 gånger att det regnar ute. Detta tror jag kan vara en anledning och möjlig orsak till varför alla elever svarade rätt väldigt lätt på denna fråga, jämfört med de andra frågorna. Resterande frågor i den intervjun svarades väldigt olika av eleverna, vissa visste inte alls många svar medan vissa förstod och kom ihåg nästan allt.

Det intressanta är att hitta eventuell variation i elevernas sätt att förstå en text då de läser och om de då använder sig av bilderna på samma gång när de läser. Av resultatet att se och mot bakgrund av den tidigare litteraturen som blev presenterad och senare analyserad, kan vi se att vissa elever medvetet använder sig av bilder på samma gång de läser en text. Denna parallella läsning verkar ha gett dem en större och djupare förståelse som visat sig när jag sedan intervjuade dem. Majoriteten av eleverna verkade använda sig av bilderna vid den första intervjun och därmed kunde relativt lätt svara på frågorna om berättelsen. Medan större delen av eleverna svarade betydligt sämre då de inte längre kunde använda sig av bilderna vid läsningen av berättelsen. Enligt kognitiva teorier så omorganiserar elever mentala aktiviteter under inläringssituationer och detta kognitiva omorganisering är av betydelse (Dysthe, 2003, s.37). Elever tar alltså emot information, tolkar den och knyter ihop med det de redan vet för att sedan omorganisera om det behövs för att den nya förståelsen ska passa in (Dysthe, 2003, s.36). Dessa inlärningsstrategier är av vikt när eleverna läser då lärandet sker parallellt. Vid mina intervjutillfällen läste eleverna dessa texter för första gången av den orsaken stötte de på nya begrepp, ord och sammanhang som då har inverkan på deras kognitiva processer och strategier. Om man då ser på dessa resultat utifrån en kognitiv synvinkel kan vi se att vissa elever verkar ha reflekterat över texten och innehållet samtidigt som de läste. Detta var då de elever som stannade vid de ord de inte förstod och frågade eller upprepade tills de förstod för att sedan gå vidare i berättelsen. Dessa elever är i besittning av *metakognition*, som ger dem förmågan att reflektera och bli medveten över sitt eget tänkande och lärande (Dysthe, 2003, s.37). De elever som läste igenom texten utan att stanna och tänka eller senare

reflektera över saker de inte förstod, skulle man då kunna säga brister i sin metakognitiva förmåga.

Jag skulle även vilja lyfta resultatet i en sociokulturell anda, då detta perspektiv likaså är centralt och väsentligt i denna undersökning. Som tidigare nämns i min teoretiska anknytning bygger det sociokulturella perspektivet beträffande lärande på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003, s.41). I detta sammanhang så bygger det samarbetet på förhållandet mellan läsaren och texten och där utgörs kontexten. Alla dessa elever i min undersökning har haft olika förhållanden och samarbete med berättelsen de har läst. Av den orsaken att lärandet, enligt sociokulturellt perspektiv, är socialt och situerat hade själva intervjutillfället inverkan på deras lärande och process varje gång jag genomförde dessa intervjuer. Av den anledning kan deras process aldrig se samma ut, beroende på sammanhanget och situationen just då. Ser man till deras resultat kan man också se att vissa av eleverna mer använde sig av medierande artefakter, såsom mentala eller fysiska. Det finns alltså artefakter eller medierande verktyg som de även kallas, i olika skepnader. I just denna undersökning och dessa resultat kan man tänka sig att eleverna antingen använde sig av fysiska artefakter såsom böcker eller då här bilder, eller även att de använde sig av mentala artefakter såsom intellektuella lässtrategier (Säljö, 2000, s.80).

Om bilderna är väsentliga och likvärdigt betydelsefulla som texten, kan de då även ta bort fokus från texten? Kan bilderna även fungera som en distraktion? Om elever inte ser förhållandet mellan text och bild utan bilden som något separat, kan den då distrahera elever så att de inte läser texten? Det är viktigt att se både positiva samt negativa konsekvenser. Lundberg (1995, s.122) lyfte fram att bilder kan fungera som både ett stöd eller distraktion till den skriva texten. Om bilderna inte ingår i samma kontext som texten kan de störa snarare än att stödja eleverna i sin läsning. Som jag nämnt tidigare i undersökningen så tror jag inte att bilderna just i detta sammanhang påverkade eleverna på ett negativt sätt, som att distrahera dem från innehållet i texten. Hade resultaten sett annorlunda ut, att eleverna förstått mer av den texten utan bilderna hade jag kunnat dra den slutsatsen att bilderna kanske störde eller distraherade eleverna och tog bort fokus från själva texten. Av resultaten att se, vid just dessa intervjuer och just min undersökning, så tyder dessa på att eleverna fick hjälp till läsförståelsen av texten med bilderna än med texten utan bilder.

Avslutningsvis skulle jag återigen vilja knyta samman mina frågeställningar till mina resultat och dess diskussion. I början av denna undersökning ställde jag mig frågorna som skulle ligga till grund för hela min studie och som jag ville få svar på. Dessa frågor var: *Vilken betydelse har bilden för läsförståelsen? Ökar bilden läsförståelsen? samt Upplevs bilden som stöd eller distraktion?* Som jag har tagit upp tidigare i både analys och diskussion så anser jag att jag fått svar på mina frågeställningar och har därför kontinuerligt kopplat mina resultat, och analys av dem, till just dessa frågeställningar. Med utgångspunkt i mina resultat och behandling av dessa så har bilden haft betydelse för läsförståelsen för de här eleverna samt att bilden även har ökat nivån av läsförståelsen. Bilden verkar även ha upplevs som stöd istället distraktion under denna studie vilket åter påvisar bilden betydelse för läsförståelsen. Jag fullföljer denna avslutning med att sammanfatta lärarrollen och de didaktiska konsekvenserna i nedanstående kapitel.

8.3 Didaktiska slutsatser

Här nedan diskuterar jag undersökningen och resultaten i ett undervisande perspektiv. Jag drar didaktiska slutsatser och sammanfattar i detta kapitel, då didaktik och relevans till läraryrket är genomgående i denna undersökning. Skolan är en väldigt viktig institution i vårt samhälle och har stort ansvar för alla elevers skolgång. Som del av denna institution har vi som lärare gemensamt ansvar att förse alla elever med de kunskaper och erfarenheter de behöver för att sedan bli demokratiska medborgare och ta del av vårt samhälle och arbetsliv. Som lärare har vi ibland annat i uppdrag att vägleda och ge eleverna de redskap som de behöver för att lära sig läsa och skriva. Detta är en väsentlig och avgörande del inför framtida skolgång och därför oerhört viktig. Läsförståelse utgör tillsammans med avkodning och förståelse den största delen av läsning. En förutsättning till att lära sig läsa är att förstå det du läser. Nedan följer, vad jag anser, didaktiska synvinklar och implikationer samt slutsatser mot min undersökning och dess resultat.

För att sammanfatta det jag tidigare har lyft fram och argumenterat för, bör man som lärare ta till vara på alla eventuella redskap som kan hjälpa elever i sin läs- och skrivutveckling. Alla elever utvecklas olika och som lärare bör man då vara i besittning av stor variation i sitt arbetssätt. Detta för att alla elever ska ha tillgång till den hjälp och det arbetssätt de lär sig mest med. Att använda sig av bilder vid läsning och läsförståelse är inte en självklarhet, men bör vara en del av arbetssättet i skolan. Dessutom att det borde finnas val av bilder och illustrationer som hjälp vid läsning. Naturligtvis ska inte dessa användas som substitut för läsning, utan som komplettering och stöd vid läsinläring. Som tidigare diskuterats kan bilder även distrahera eller ta bort fokus från själva läsningen, och detta ska självklart inte vara fallet. Här kommer lärarens roll och vägledning in, som ska visa och handleda eleverna att ta reda på hur de bäst lär. Det är en fråga om att ge eleverna de redskap och strategier de behöver för att själva ta reda på hur de bäst lär och att kunna ifrågasätta detta. Vissa elever lär sig bättre att läsa och höjer förståelsen när de har stöd av bilder, medan vissa elever kanske finner bilderna en distraktion och att de då stör. Om bilderna är, som tidigare diskuterats, för bra och utförligt beskriver det texten tar upp, finns det alltid en risk att vissa elever lär sig att så läsa av bilden istället för att läsa texten. Detta skulle jag säga är en negativ konsekvens till användandet av bilder vid läsning i skolan. Med detta sagt anser jag fortfarande att med en granskande och medveten vägledning samt öppet förhållningssätt till läsning, så ska vi som lärare kunna handleda eleverna att ta till vara på alla de möjligheter som finns att lära och utvecklas på ett sätt som bäst ger dem fördel.

8.4 Slutord

Mitt syfte och mål med denna studie har varit att ta reda på bildens betydelse för läsförståelsen, vilket jag har ägnat min undersökning att ta reda på. Efter noggrann granskning och fördjupning i tidigare forskning, litteratur samt teoretiska aspekter utförde jag min undersökning i en grundskola. Jag fick sedan svar på mina frågor inom i den utsträckning som min studie omfattade, vilket har varit mitt syfte hela tiden.

Nu när min studie är färdig skulle jag vilja säga att det har varit oerhört roligt och intressant att arbeta med denna studie. Den har verkligen legat mig nära och följt mig länge i både tanke och handling. Detta ämne har stor betydelse och relevans både för yrket i sig och för mig personligen, speciellt i min lärarroll.

8.5 Vidare forskning

Förslag på framtida forskning och fortsatt arbete skulle vara att göra liknande undersökning fast i större omfattning, till exempel att använda mera elever och även mera texter samt mera och utökade metoder. Min studie var relativt liten och det är så mycket mer man kan ta reda på och fördjupa sig i. En idé för framtida forskning är att fördjupa sig i och mer försöka förstå hur barn tänker då de läser, *hur* använder de sig av bilden? Inte bara *om*, men även *på vilket sätt* och även om de är medvetna om det själva. Likaså om bilden ökar läsförståelsen, vilket min studie pekar på, stöder bilden läsförståelsen på det sättet att den förtydligar texten och dubbelbeskriver? Eller om det är så att bilden helt enkelt stannar i vårt minne länge än texten? Detta är också svårt att veta precis hur, man ser inte specifikt av vilken anledning i denna studie, inte heller kan man få reda på det genom att bara fråga en elev. Här krävs det mer tid, resurser och metoder för att kunna försöka förstå, men jag anser att det är en idé för framtida forskning.

Av den orsaken att läs- och skrivinlärning är en väldigt relevant och viktig del av en elevs skolgång och att det kan vara ett sådant komplext område, anser jag att man bör lägga tid och resurser för att bättre försöka förstå alla de delar som ingår. Bildspråk tillsammans med resten av våra språk är alla viktiga och vi bör ägna nog tid att gå in på djupet för att förstå hur elever upplever dessa samt hur vi kan göra det ännu bättre för framtiden.

9. Referenser

9.1 Litteratur

- Allard, Birgitta, Rudqvist, Margret, Sundblad, Bo (2001) *Nya lusboken. En bok om läsutveckling* Bonnier utbildning: Stockholm
- Beckman, Kaj (2010) *Måns och Mari om våren*. En bok för alla: Ungern
- Björk, Maj, Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand* Natur och kultur: Stockholm
- Borgersen, Terje, Ellingsen, Hein (1994) *Bildanalys*. Studentlitteratur: Lund
- Bråten, Ivar (RED.) (2008) *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur: Poland
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Katrin, Mellgren, Elisabeth (2006) *Barn upptäcker skriftspråket*. Liber AB: Stockholm
- Dysthe, Olga (RED.) (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Ekström, Susanna, Isaksson, Britt (1997) *Bildglädje och läslust*. En bok för alla: Falun
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta, Nordström, Z Gert. (1999) *Bildspråkets grunder* Liber AB: Trelleborg
- Karlsson, Sten-Gösta, Lövgren, Staffan (2001) *Bilder i skolan*. Studentlitteratur: Lund
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund
- Kåreland, Lena (2001) *Möte med barnboken*. Natur och Kultur: Uddevalla
- Lundberg, Ingvar, Herrlin, Katarina. (2005) *God läsutveckling. Kartläggning och övningar* Natur och kultur: Stockholm
- Nikolajeva, Maria (2000) *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur: Lund
- Nikolajeva, Maria (2004) *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur: Lund
- Patel, Runa, Davidson Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund
- Reichenberg, Monica (2008) *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet* Natur och kultur: Stockholm
- Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Polen

- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag: Stockholm
- Säljö, Roger (2005) *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts Akademiska Förlag: Falun
- Taube, Karin (2007) *Läsinlärning och självförståelse. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* Nordstedts Akademiska Förlag: Uddevalla
- Waern, Yvonne, Pettersson, Rune, Svensson, Gary (2004) *Bild och föreställning – om visuell retorik* Studentlitteratur: Denmark

9.2 Rapport

- Skolverket (u. å./04) *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*
<http://www.multimedia.skolverket.se/data/object/5318/531824.pdf> . 2010-05-09
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Tryck: Elanders Gotab

9.3 Styrdokument

- Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> .2010-05-15
- Skolverket (2000) *Kursplan i svenska*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/618> .2010-05-09
- Skolverket (2000) *Kursplan i bild*
<http://www.skolverket.se/sb/d/2415/a/16141/func/kursplan/id/4033/titleId/BL1040%20-%20Bild> .2010-05-09

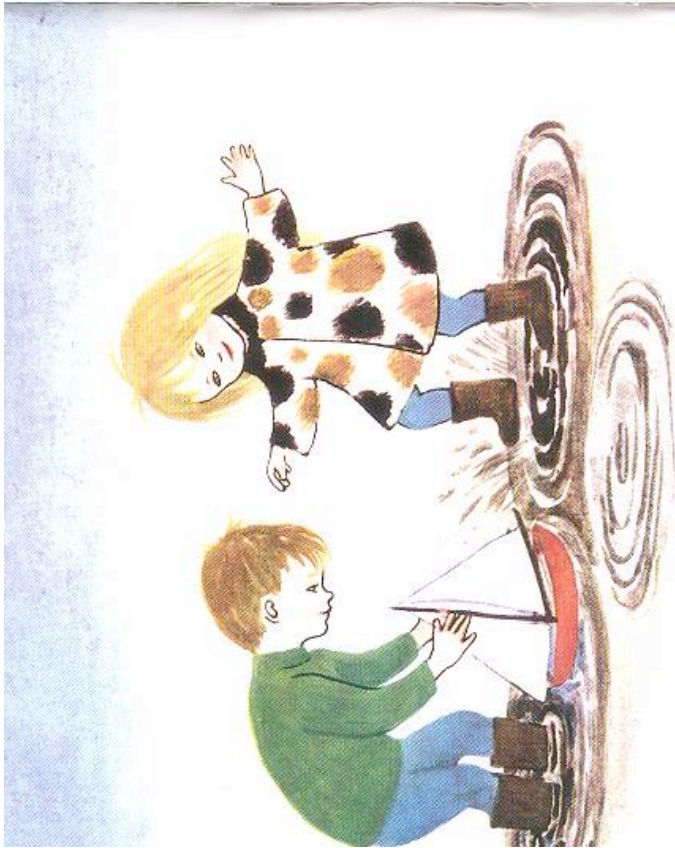
9.4 Webbsida

- Svenska Akademiens ordbok- SAOB <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (2010-06-04)

Bilagor:

Bilaga 1: Texterna från intervjuerna





När det har töat några dagar är gården full av leriga vattenspussar. Måns och Mari klafsar omkring så det stänker åt alla håll. De bygger kanaler och vattnet forsar fram. Måns röda båt seglar från pöl till pöl.

Men en morgon har allt vatten frusit till is.

Nu ska vi ha skojigt, säger Matti.

Och så stampar hon på isen och hoppar jämfota. Krasch krasch, krasch!

Måns och Mari gör likadant. Det är som att trampa på glas. Skärvorna yr om fötterna.

Men solen värmer och isen smälter. Snart är pölarna dä igen.





En har smält och fjolårsgräset ligger som en trasslig matta inför staketet.

Längs väggkanten skräpar rostiga ölburkar och sönderslag-buteljer och papperstussar och gamla plastpåsar.

Matti skaffar en säck och i den samlar hon och Måns och ni allt skräp de hittar.

Ska vi behöva göra det här, det är ju inte vi som har äpat ner, knotar Måns.

Men tänk om en hund kommer springande här, säger titi. Han skulle säkert göra illa tassarna på alla otäcka bitar och burkkanter.

Eller en liten katt! säger Mari.

Eller en igelkott, kanske, säger Måns och stoppar en vass i buteljebotten i säcken.

En morgon får Mari syn på något gult som sticker upp ur gräset. En tussilago – och en till – och många, många till! Hon plockar en bukett och ger till Matti.

Här kommer jag med små solar till dej, säger hon.

– Tack, min lilla solkatt! säger Matti.





Den sjunde maj fyller Matti år.

Tidigt på morgonen ligger hon och lurpassar och väntar. Hon kokade själv sitt födelsedagskaffe i går kväll och hällde det i termoskannan. För att ha det gjort.

Det slamrar och bullrar i köket – kommer de aldrig!

Nu går dörren upp – vad är det där för figurer? En liten gubbe i slokhatt och alldeles för stora skor och en konstig person som prasslar och rasslar när den rör sig.

– Vi har den äran, vi har den äran, sjunger de för full hals och sätter kaffebrickan på Mattis mage. Och en stor bukkett tulpaner från trädgården sticker de under näsan på henne.

– Kila efter era muggar så får ni kaffe ni också, säger Matti.

Oj, vad det regnar i dag, man kan knappast gå utanför dörren! Men Matti säger att det är bra för växtligheten. Alla frön som ligger i jorden och groor behöver regn. Alla knoppar som ska slå ut behöver regn.

– Det är bara bra att det regnar, säger Matti.

Måns och Mari tar regnkläder på sig och går ut och tittar på allt som groor och knoppar. Det luktar så gott av den våta jorden. Och det är varmt i luften. Man nästan ser hur knopparna sväller.





På andra sidan slätten ligger skogen.

Där susar höga träd. Mellan grenarna flyger fåglarna ut och in. De har så bråttom att mata sina ungar. En bäck kluckar och porlar och på marken blommar violer och gullvivor och gökärt och vitsippor.

Matti har satt sig på en stubbe för att duka upp matsäcken. Men Måns kan inte sitta stilla. Han tar sin smörgås och

klättrar upp i ett högt träd.

- Nu ser jag vårat hus! ropar han. Och bilarna på bron! Och kyrktornet!

Mari går barfota i gräset. Hon plaskar med fötterna i bäcken och plockar småsten med tårna.

En gul fjärl fladdrar från blomma till blomma och suger honung. Sedan flyger den rakt upp i den blå himlen.

- En citronfjärl! säger Matti. Då är sommaren här!

Texten utan bilder

Den sjunde maj fyller Matti år. Tidigt på morgonen ligger hon och lurpassar och väntar.

Hon kokade själv sitt födelsedagskaffe i går kväll och hällde det i termoskannan. För att ha det gjort.

Det slamrar och bullrar i köket – kommer de aldrig!

Nu går dörren upp – vad är det där för några figurer? En liten gubbe i slokhatt och alldeles för stora skor och en konstig person som prasslar och rasslar när den rör på sig.

- Vi har den äran, vi har den äran, sjunger de för full hals och sätter kaffebrickan på Mattis mage. Och en stor bukett tulpaner från trädgården sticker de under näsan på henne.

- Kila efter era muggar så får ni kaffe ni också, säger Matti.

Oj, vad det regnar idag, man knappast gå utanför dörren! Men Matti säger att det är bra för växtligheten. Alla knoppar som ska slå ut behöver regn.

- Det är bra att det regnar, säger Matti. Måns och Mari tar regnkläder på sig och går ut och tittar på allt som gror och knoppas. Det luktar så gott av den våta jorden. Och det är varmt i luften. Man nästan ser hur knopparna sväller.

På andra sidan slätten ligger skogen. Där susar höga träd. Mellan grenarna flyger fåglarna ut och in. De har så bråttom att mata sina ungar. En bäck kluckar och porlar och på marken blommar violer och gullvivor och gökärt och vitsippor.

Matti har satt sig på en stubbe för att duka upp matsäcken. Men Måns kan inte sitta stilla. Han tar sin smörgås och klättrar upp i ett högt träd.

- Nu ser jag vårt hus! ropar han. Och bilarna på bron! Och kyrktornet! Mari går barfota i gräset. Hon plaskar med fötterna i bäcken och plockar småsten med tårna.

En gul fjäril fladdrar från blomma till blomma och suger honung. Sedan flyger den rakt upp i den blå himlen.

- En citronfjäril! Sägar Matti. Då är sommaren här!

Bilaga 2: Frågor från intervjuerna

Frågor till texten med bilderna

1. Vad spelar Matti för instrument?

2. Var sitter hon när hon spelar?

3. Vad hittar Mari i snön?

4. Vilken färg är det på båten som seglar i vattenpölarna?

5. Vad hittar de under den smälta snön vid vägkanten?

6. Vad plockar Mari i gräset?

Frågor till texten utan bilderna

1. Vad är det för speciellt med denna dag i berättelsen?

2. Vad får Matti?

3. Vad är det för väder ute den dagen?

4. Vad sitter Matti på när de är i skogen senare?

5. Var är Måns?

6. Vad ser Matti i himlen?
