



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Inre bilder

Kan de påverkas av text- och bildsamtal?

Agneta Erså

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT11-IPS-21 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT11-IPS-21 SLP600
Nyckelord:	dialog, samspel, kreativitet, fantasi, detaljer, bilder, reflektion

Syfte:

Studiens syfte är att undersöka om text- och bildsamtal kan vara ett sätt att främja förmågan att skapa inre bilder och vilken roll dialogen spelar i detta sammanhang.

Teori:

Arbetet utgår från socio-kulturell teori, där språket och dialogen intar en framträdande roll vid lärande och utveckling.

Metod:

Metoden är inspirerad av aktionsforskning. Aktionsforskning innefattar en relation mellan tänkandet om och handlandet i praktiken. En grupp av åtta barn i åk fyra har en gång i veckan haft text- eller bildsamtal, c:a en timme varje gång, i åtta veckor. Samtalen har spelats in på band och renskrivits samma dag. Samtidigt har dagbok skrivits med reflektioner över processen, vilket lett till förändring av hur nästa samtal skulle utföras. Samtal med klassläraren har skett fortlöpande, för att ta reda på om någon märkbar förändring skett hos gruppledarna vad gäller att hantera andra skolämnen.

Resultat:

Under studiens gång förändrades elevernas sätt att tala om sina inre bilder. Bilderna blev mer detaljerade och tydliga. Eleverna verkade också bli mer medvetna om att bilderna ofta var kombinationer av tidigare intryck som uppstått i deras medvetande i andra sammanhang. Samarbetet i bildframtagandet ökade, de "fyllde på" och förstärkte varandras bilder positivt vilket kan tolkas som identitetsstärkande för gruppledarna. De blev bekräftade och bidrog och verkade få tillgång till varandras inre världar. Eleverna tycktes under tiden bli mer benägna att tala om stämningar, känslor och relationer mellan människor som förekom i texterna eller på bilderna från att från början endast beskrivit yttre egenskaper. Flera sinnen blev engagerade liksom känslorna när eleverna beskrev sina inre bilder. Intresset för metaforer tycktes öka och de kunde ha långa samtal om vad en språklig bild kunde innebära av olika betydelser. Studieggruppen var också tongivande vad gällde att föreställa sig och beskriva historiska platser och miljöer när de skulle göra detta i den ordinarie undervisningen. I matematikundervisningen märktes att de elever som deltog i studien verkade bli mer kritiska i sitt tänkande, de stannade upp och tycktes för sitt inre se hur saker konstruerats och vilka samband som fanns.

Förord

Först vill jag tacka barnen som med liv och lust lät mig få ta del av deras inre bilder och för att de alltid var så positiva och glada. Tack också till deras klasslärare, RoseMari, för våra långa, intressanta samtal kring detta arbete och för att jag fick tillgång till klassen.

Jag vill tacka min handledare, Bertil Gustafsson, som trodde på mitt uppsatsämne, även om det var lite udda, och som följde mina tankegångar och gav mig stöd och uppmuntran på ett sätt som passade mig precis.

Tack också till Risto och Zacharias för teknisk support och för att ni funnits där och lyssnat till mina idéer kring arbetet utan att förtrötta.

Agneta Erså

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Syfte	3
Vad säger styrdokumentet?	3
Tidigare forskning	4
Inre bilder och inferenser.....	4
Att läsa högt.....	5
Dialogens betydelse.....	5
Metakognitiva dialoger.....	6
Delaktighet	7
Att syntetisera.....	7
Fantasi och kreativitet.....	7
Den kreativa ansatsen	8
Teori	9
Lärande som socio – kulturell – historisk praxis.....	9
Språk och tanke	10
Metod	11
Kvalitativ forskning.....	11
Aktionsforskning	11
Triangulering	12
Urval	13
Genomförande	13
Val av texter och bilder	14
Forskarens roll	15
Bearbetning av det empiriska materialet	16
Analys	16
Studiens tillförlitlighet.....	17
Etiska aspekter.....	18
Resultat	19
Bildernas detaljrikedom.....	20
Bilder som kombinationer av tidigare intryck och erfarenheter	20
Förstärkning av varandras bilder genom dialog	21
Justering av bilder.....	21
Intresse för metaforer i text och bild.....	22
Stämningar, känslor och relationer	22
Flera sinnen engagerade.....	23
Intresse för konstruktioner	24
Samtal med klasslärare	24
Diskussion	26

Aktivitet, kreativitet, koncentration och samarbete.....	26
Studiens specialpedagogiska perspektiv.....	28
Pedagogiska konsekvenser	29
Förslag till vidare forskning	30
Till sist	30
Referenslista.....	31
Bilaga 1.....	33
Till föräldrar i klass 4	33
Bilaga 2.....	34
Texter som använts vid textsamtalen	34
Bilder som använts till bildsamtalet	34

Inledning

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita pappret från vänster till höger, åter och åter. Och varelsen, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Det är ett underverk större än att ett sådeskorn ur faraonernas gravar förmåtts att gro. Och det sker var stund (Lagercrantz, 1985).

Vi kommunicerar med andra människor för att göra oss förstådda och för att förstå andra och världen omkring oss. Detta för att skapa mening i tillvaron. På så sätt skapar och förändrar vi hela tiden de sammanhang vi lever i. När vi skapar denna mening i tillvaron använder vi oss av olika sinnen och redskap för att kommunicera. Vi talar, lyssnar, läser, skriver, gör och gestaltar. I begreppet språk ingår både verbala och icke-verbala språk såsom bildspråk, skriftspråk, talspråk samt musikens, dansens och rörelsens språk. Ett budskap kan alltså överföras på många andra sätt än genom det skrivna ordet (Liberg, 2007).

Det är viktigt att skolan stödjer barn och ungdomar att hitta olika sätt att uttrycka sig för att utveckla sitt tänkande och för att få kunskap om sig själva och omgivningen. För att kunna påverka sitt eget liv och även samhället krävs att man har tillgång till ett språk som är tillräckligt rikt för att kunna fungera som verktyg.

Dagens barn har olika förutsättningar för den språkliga utvecklingen eftersom de växer upp i olika språkmiljöer (Liberg, 1993). För att kunna utvecklas på ett positivt sätt behöver barn, oavsett bakgrund, erbjudas olika språkliga miljöer och varierande språklig stimulans för att kunna utvecklas på ett positivt sätt (Lindö, 2009).

Min erfarenhet är att det oftast inte bereds tid och utrymme för kreativa och skapande verksamheter i undervisningen. Både elever och lärare är pressade av allt hårdare krav på allt flera prov, diagnoser och betyg. Mätbara resultat av teoretiska studier står i fokus och eleverna arbetar oftast individuellt, inte i grupp. Att få möjlighet att lyssna till sina klasskamrater och lära sig av dem under lektionerna är viktigt för att öva empati och tolerans (Marton & Booth, 2000).

I vår tid, där det mesta sker i högt tempo och ofta förändras, är det betydelsefullt att kunna stanna upp ibland och rikta blicken mot sitt inre för att kunna fokusera och koncentrera sig. En kreativ läsförståelsestrategi kan vara att uppmärksamma och beskriva de inre bilder som uppstår då man läser eller hör en text läsas (Stensson, 2006; Armstrong, 2005). Att läsa är en kreativ och dynamisk process där läsaren tolkar och skapar texten. Fantasi, erfarenhet och tänkande är nödvändiga komponenter för att detta ska kunna ske.

Inriktningen med detta arbete har varit att understödja förmågan att skapa dessa inre bilder. Samverkan inom gruppen och den språkliga kommunikationen, vilket Vygotskij (1999) anser vara utgångspunkten för allt lärande och all utveckling, har varit centralt i arbetet.

Med detta som bakgrund är studien utformad som ett aktionsforskningsprojekt där elever, klasslärare och forskare deltar i processen. Studien utgår från sociokulturell teori där fokus ligger på elevperspektivet och dialogen.

Bakgrund

Vi lever i ett ständigt flöde av bilder. De möter oss överallt; på film, TV, internet, reklamaffischer osv. Inte minst inom reklamen styr bilder vårt medvetande och ibland även vårt handlande, även om vi inte vill tro det. Men hur ser våra inre bilder ut och vad betyder de för oss i olika sammanhang?

Är det så att detta bildbrus förlamar vår förmåga att skapa inre bilder eller blir vi istället inspirerade så vår egen inre bildvärld blir rikare?

Vad innebär det att barn allt oftare ”har sett filmen” än ”har läst boken”? I stället för att skapa egna inre bilder av en handling har alla filmens bilder i sitt huvud.

Fenomenet inre bilder är något som intresserat mig sen jag läste böcker som barn och märkte att jag försatte bokens handling i för mig redan kända miljöer. När jag under speciallärarutbildningen blev medveten om att de inre bilderna, och förmågan att skapa dessa, har ett positivt samband med läsförståelsen, (Snowling, 2007, Armstrong, 2005) blev jag intresserad av att utforska barns inre bilder närmre.

Kan man utveckla förmågan till att skapa inre bilder genom att medvetet öva den processen vid text- och bildsamtal?

Vad betyder dialogen för de inre bilderna?

Hur mycket är kombinationer av det eleverna redan tidigare upplevt och vad är helt nytt?

Man kan knappast tala om inre bilder utan att komma in på fantasi och kreativitet.

Fantasi bygger på erfarenheter och en förutsättning för fantasi är ”tyst kunskap”. Allt vi vet men inte kan säga. Genom de estetiska ämnena och konsten kan vi förmedla denna ”tysta kunskap”. Ett förråd av rika och varierande upplevelser behövs för att ha en grund för skapande aktivitet (Ullstadius & Lovell, 2009). Att ha ett estetiskt förhållande till lärande innebär bl.a att ha som mål att eleverna ska få tillgång till alla sina språk.

Även inom matematiken är det inre bildskapandet viktigt. Det är vägen fram till svaret, inte bara själva svaret som är viktigt i matematikundervisningen. För att man ska kunna lyckas är det viktigt att man kan ”se”, att man kan utnyttja mönster och samband. Man ska kunna generalisera, reflektera och tänka i mentala bilder och på så sätt använda det man redan kan i nya sammanhang. Språket och kommunikationen blir även här viktigt.

I skolan handlar det ofta om att välja ut information i en text och om man kan det betraktas man som läskunnig. För att tolka en text behövs dock ett större djup. Keene & Zimmermann (2003) tolkar betydelsen av de inre bilderna så: ”för läsare ger bilder som uppstår under läsningen ett personligt band till texten, och bidrar till den självinsikt, den komplexitet och det djup som utgör kärnan i människans väsen” (s. 161).

Att hinna med boksamtal och reflektion kring texter är sådant som är lätt att prioritera bort i undervisningen. Kanske det skulle betyda mycket för utvecklandet av fantasin och även specifika förmågor som läsförståelse och matematiskt tänkande om det fanns ett större utrymme till att arbeta med inre bilder för att göra eleverna medvetna om dem. När eleverna delger varandra fragment av sina inre världar skulle det också kunna skapa förutsättningar för större förståelse, tolerans och empati mellan eleverna.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka om arbete med text- och bildsamtal kan medvetandegöra och utveckla förmågan hos elever att skapa inre bilder och vilken roll dialogen spelar i detta sammanhang.

Kan man utveckla förmågan till att skapa inre bilder genom att medvetet öva den processen vid text- och bildsamtal?

Vad betyder dialogen för de inre bilderna?

Hur mycket är kombinationer av det eleverna redan tidigare upplevt och vad är helt nytt?

Vad säger styrdokumentet?

I läroplanen för grundskolan, Lgr11, står att eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper, att de ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar:

En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig (Skolverket; Lgr11).

I kursplanerna för svenska (Lgr11, 3:17) slås fast :

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Kursplanerna i svenska betonar att språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det framhålls att språket har stor betydelse för den personliga identiteten:

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. (Skolverket; Kursplan för svenska, inrättad 2000-7 SKOLFS: 2000:135)

I målen för svenska står bl.a. att skolan ska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur.
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra.
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera.
- på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper,

Tidigare forskning

I detta avsnitt belyses kortfattat de inre bildernas roll i tidiga skriftlösa kulturer, några forskares syn på de inre bildernas betydelse för läsförståelsen, samt olika uppfattningar om konsekvenserna av att omges av yttre, visuella bilder i stor utsträckning. Dialogens betydelse för kunskapsinhämtande och för att få insikt om oss själva utgör en del av avsnittet. Dessutom beskrivs fantasins och kreativitetens samband med användandet av tidigare erfarenheter i nya kombinationer. Betydelsen av den kreativa ansatsen i ett arbete avslutar avsnittet.

Inre bilder och inferenser

När det mänskliga språket utvecklades upptäckte man att ord kan framkalla bilder hos dem som hör dem. Bilderna kan skapa känslor som är lika starka som vid de verkliga händelserna. De mentala bilderna är annorlunda än de visuella, de vi ser med våra ögon, och är av olika karaktär. Vissa är så lika vanliga bilder att vi kan se detaljer, medan andra mera liknar ”bilder” av ljus eller lukt. De senare liknar inte alls visuella bilder (Egan, 2005).

I skriftlösa kulturer fyllde bilder samma viktiga roll som rytmer. De skulle hjälpa människor att lära sig saker utantill. Dessa kulturernas myter bestod ofta av bisarra, livfulla bilder som framkallade psykologiska effekter och de består än idag. De har alltså överlevt det syfte för vilket de en gång skapades. Detta liknar språkutvecklingen hos barn som innebär att de kan framkalla mentala bilder av företeelser och saker som inte är närvarande. De uppfattas som närvarande och verkliga genom den inre bilden.(ibid.)

Ett exempel på detta är att barn ofta tecknar ur minnet när de ska rita av något. Barnet ritat det väsentligaste, vad de känner till om saken och inte efter verkligheten, även om de har saken eller människan framför sig (Vygotskij, 1995).

Snowling (2007) tar upp sambandet mellan läsförståelse och att förstå bildspråk och abstrakta begrepp. Avkodningen kan fungera utmärkt medan ordförrådet, förmågan att skapa inre bilder och förstå bildspråk kan vara sämre utvecklad. Detta leder till svårigheter att förstå en text till fullo.

Mer erfarna läsare får en djupare textförståelse genom att frammana inre bilder när de läser (Stensson, 2006). Detta ökar möjligheten att skapa en relation till texten eftersom bilderna kan vara kopplade till läsarens tidigare erfarenheter. Att koppla egna erfarenheter till inre bilder underlättar för läsaren att tolka dolda budskap i texten. Stensson kallar detta att läsaren gör inferenser. När läsarens sinnen möter texten påbörjas det inre bildskapandet.

Keene & Zimmermann, (2003) skriver också om inferenser som de anser är ett sätt att ge texten en personlig innebörd. Tolkningen av texten är ett resultat av att det lästa förenas med tidigare upplevelser. Därför blir tolkningen unik och innebörden behöver inte vara direkt uttryckt i texten. Läsarna är medvetna om att det finns en underliggande betydelse och söker den aktivt.

De skriver vidare att de kommit fram till att de bilder som dyker upp i huvudet när man läser är en slags sinnenas impressionism. Bilderna liknar färgerna på en målarduk. Varje enskilt

penseldrag saknar mening tills man ser målningen i dess helhet. På samma sätt är det med de inre bilderna som får mening först när man förbinder dem med texten och andra bilder och minnen ur livet. Den inre bilden blir till ett minne när den förknippas med texten i läsarens huvud (s.146).

Armstrong, (2005), förklarar begreppet *inre bilder* så att varje ord skapar en bild inne i barnets huvud. Om barnet har ett stort ordförråd har det lättare att skapa inre bilder. Han menar vidare att läsförståelsen och förmågan att skapa inre bilder är starkt knutna till varandra. Genom att stanna upp i läsningen och blunda kan man öva upp förmågan att se inre bilder och på så sätt bearbeta texten i bildform. Detta skulle då öka läsförståelsen.

Även Egan, (2005) menar att förmågan att omvandla text till inre bilder är viktig. Denna förmåga har samband med hur eleverna klarar sina första år i skolan eftersom den är viktig för läsförståelsen. Egan uppmanar föräldrar och andra vuxna att fritt, muntligt återge berättelser för sina barn. Det kan också handla om det viktigaste som hänt dem under dagen. Berättelserna kan vara korta och enkla men viktigt är att de byggs upp av livfulla metaforer och bilder. Han anser att en stor del av barnets fantasiutveckling består i att de *skapar* bilder av ord. Illustrerade böcker och TV kan då reducera eller undertrycka denna förmåga. Detta stöds av Healy, (1999), som menar att barns hjärnor kan förändras och funktioner försvinna om datorer används för mycket. Barnen kan inte längre skapa inre bilder om de ständigt serveras visuella sådana som komplement i alla sammanhang (Brodin & Lindstrand, 2007). De menar t.o.m. att föreställningarnas värld kan komma att upphöra och utrymmet för en kreativ utveckling försvinna. Armstrong (2005) hävdar istället att lärare bör använda sig mer av bilder i undervisningen eftersom *bilder föder inre bilder*.

Att läsa högt

Långt in på 1800-talet var högläsning detsamma som att läsa. Man lyssnade till texter i kyrkan och i litterära salonger lästes romaner högt. Läsning och berättande var något kollektivt. Först senare började man läsa tyst var och en för sig. Högläsningen har återkommit idag eftersom vi har tillgång till talböcker. Att läsa högt för en skolklass innebär att man ger en möjlighet för gruppen att tillsammans genomleva ett drama och detta har betydelse både för det enskilda barnet och för hela gruppen eftersom det blir en gemensam upplevelse och man får ett gemensamt språk (Stensson, 2006). Att läsa högt för barn ökar inte bara deras ordförråd, det stimulerar också deras förmåga att skapa inre bilder (Liberg,1993).

Dialogens betydelse

Dysthe (1996) framhåller att kunskapsinhämtande sker i en process, i ett socialt samspel mellan lärare och elever. Hon talar om *en dialogisk undervisning* till skillnad från *monologisk* som kännetecknas av envägskommunikation och förekommer i traditionell undervisning i de flesta länder. Dysthe utgår från Michail Bakhtins tankar om dialogen. Bakhtin (1895-1975) var språk- och litteraturforskare i före detta Sovjetunionen. Själva existensen är enligt Bakhtin dialogisk: ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv” (Dysthe,1996, s.63). Det är detta språket i första hand används till och inte för att uttrycka sig själv. Bakhtin menar vidare att vi inte kan

uppfatta oss som en helhet eller få insikt om oss själva om vi inte relaterar oss till den andre. Genom den andre blir vi oss själva:

Jag uppnår insikt eller medvetenhet om mig själv, jag blir mig själv bara genom att visa mig för den andre, genom den andre och med den andres hjälp. De viktigaste handlingarna, de som konstituerar jagmedvetandet, bestäms av dessa handlingars förhållande till ett annat medvetande, till ett du... Människans själva väsen (både inre och yttre) är djup kommunikation. Att vara är att kommunicera... Att vara är att vara någon för den andre, och genom den andre att vara någon för sig själv. Människan har inget inre territorium som hon äger själv; det är fullständigt och alltid på gränsen; och då människor blickar in i sig själva, ser de den andre i ögonen eller genom den andres ögon... Jag kan inte klara mig utan den andre; jag kan inte bli mig själv utan den andre.... (Bakhtin, 1984, s 311, Dysthes översättning från den engelska upplagan)

Bakhtin menar att dialogen utgör grunden i det humanistiska tänkandet om man ser den som ett medel att höra andras röster, se andras perspektiv och tillsammans med andra söka efter svar. Ett dialogiskt klassrum blir på detta sätt en modell för hur människor fungerar i en demokrati.

För att ett dialogiskt samspel ska uppstå mellan lärare och elev krävs att läraren betraktar eleven som en dialogpartner. Relationen mellan elev och lärare är alltså avgörande för om samspelet ska bli dialogiskt (ibid.) Även Reichenberg (2008), framhåller samtalets stora värde. De samtalande får dela varandras tankar med allt vad det innebär av att jämföra, utveckla idéer, ställa frågor, associera och lösa problem. Kunskap byggs och befästs när den bearbetas och därför är samtalet viktigt.

Samarbete och kommunikation är särskilt centralt i vår tid då det ständigt uppstår nya sätt att arbeta och producera. Det utmanar vår förmåga att kommunicera, lyssna, samarbeta och koordinera. Ofta samverkar människor med olika kompetenser med projektet som arbetsform vilket ställer stora krav på lyhördhet och anpassning (Säljö, 2003).

Metakognitiva dialoger

Metakognitiva dialoger är dialoger där ”läraren har en avsikt att få barn att tänka, reflektera och kommunicera sina tankar” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 114). Syftet är att ge barn möjlighet att se sitt eget lärande och att skapa förutsättningar för reflektion.

Författarna drar paralleller till den strategi Langer (ref. i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) talar om som ”mindfulness”. Denna strategi övar upp förmågan att vara medveten, varsebli och uppmärksamma någonting. Det som behövs för att utveckla denna förmåga hos barn, menar Langer, är att de lär sig relatera saker till varandra på ett nytt sätt, att de är öppna för ny information samt att de är medvetna om mer än ett perspektiv. För att utveckla detta behövs leken, anser Langer. I leken kan barnen skapa en egen värld eller återskapa det de upplevt på ett sätt som tillfredställer dem. När det inte finns givna svar kan osäkerheten skapa kreativitet.

Det är svårt att reflektera över det som tas för givet. Om man bara följer rutiner leder detta till vad Langer kallar "mindlessness"(tanklöshet), man behöver inte reflektera, alltså motsatsen till det sätt att se nya perspektiv som "mindfulness" kan skapa.

Delaktighet

Barns sätt att erfara eller tänka om något behöver inte vara medvetna men de uttrycks ändå i deras sätt att beskriva vad de upplever. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003), menar att det är viktigt att man som vuxen förstår vad barnet vill förmedla på barnets villkor och inte ser det bara ur den vuxnes perspektiv. Detta är en förutsättning för att göra barn delaktiga och för att de ska känna sig sedda och förstådda. Det är därför av största vikt att barn ges möjlighet att delge sina tankar, känslor, upplevelser och erfarenheter. I skolans vardag är detta inte alltid fallet. Det skapas en konflikt mellan barns möjligheter att delta och påverka och att de ska utvärderas efter läroplanens strikta mönster (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). När läroplanens regler och struktur får bestämma skoldagen blir eleverna mindre kreativa och även deras förmåga att skapa förståelse minskar. För lärarnas del blir det svårigheter att på samma gång förmedla läroplanens ämneskunskaper och att möta varje barn individuellt utefter dess önsknings, erfarenheter och upplevelser.

Dysthe anser att det är nödvändigt med ett element av förhandling mellan lärare och elev eftersom samspel och dialog är så viktiga faktorer i lärandet. Samspelet mellan lärare och elever formas delvis av lärarens förväntningar på eleverna och det är viktigt hur dessa förväntningar kommer till uttryck. Om läraren visar att det som eleverna uttrycker är intressant stärks deras självrespekt. De uppmuntras då att tänka självständigt och sammanlänka ny information med tidigare kunskaper och erfarenheter (Dysthe, 1996).

Att syntetisera

Då vi kombinerar ny information med kunskaper vi redan har för att skapa något nytt, en ny idé eller sätt att se på saker, kallas det att vi syntetiserar. När vi analyserar bryter vi ner en helhet i delar och när vi syntetiserar fogar vi samman delar till en ny helhet. Analys och syntes är alltså varandras motsatser. När vi läser eller hör en text läsas fylls hela tiden informationen på och vi bygger vidare på handlingen utifrån det vi redan vet. För att kunna göra detta krävs att vi kan stanna upp och samla ihop våra tankar. Vi måste kunna avgöra vad som är viktigt eller inte, sammanfatta, generalisera och bedöma och på ett personligt sätt sammanfläta det vi redan vet med ny kunskap (Stensson, 2006).

Fantasi och kreativitet

En mänsklig aktivitet som skapar något nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, kallas kreativitet (Vygotskij, 1995). Vår hjärna bevarar våra tidigare erfarenheter och främjar att dessa återupprepas i nya kombinationer. Detta får till följd att vi kan anpassa oss till omvärlden genom att vi upparbetar vanor som upprepas när vi kommer i liknande situationer."Den kombinatoriska

fantasins roll kommer i framtiden knappast att bli mindre än vad den är idag. Det är mycket troligt att den kommer att anta en egen karaktär, som sammanför experimentets vetenskapliga element med de mest halsbrytande perspektiv inom den intellektuella och gestaltande fantasin” (a.a))

Strandberg (2006), hävdar att fantasi och kreativitet är metoder som alla människor kan öva upp. Vi övar vår kreativa förmåga när vi ges förutsättningar att kombinera ihop vardagliga ting och företeelser på nya sätt. Kreativ förmåga behövs inte i ett stabilt samhälle där vi vet hur morgondagen ser ut, men i vår postmoderna värld vet vi just inte detta. För att kunna orientera sig måste barnen lära sig att ta tillvara situationer som ständigt är i rörelse. De måste vara beredda på att förändra regler, roller och verktyg. De måste öva upp en frihet där de kan handla och skapa just de kombinationer de behöver. Det är just detta fantasi och kreativitet handlar om, menar Strandberg och han anser också att den kreativa orienteringen i ”framtidens värld” försummas i skolans värld.

Detta hävdar också Björkvold (1991), som menar att det finns en risk att fantasin inte utvecklas hos eleverna i dagens kunskapsskola där de teoretiska ämnena betonas på bekostnad av de estetiska. ”Om man nöjer sig med siffrornas facitsvar kommer fantasins plasticitet att försvagas och om fantasin förstenas, förstenas inläringen” (Björkvold, 1991, s.167).

Den kreativa ansatsen

På samma linje är Bamford (2009) som i sin forskningsrapport kom fram till att att elevers lärande gynnas av estetiska ämnen.

Bamford påpekar att det är den kreativa ansatsen som är avgörande. Det betyder att det inte bara är de estetiska ämnena i sig som är viktiga, utan att det finns ett kreativt och estetiskt förhållningssätt i alla ämnen. Man kan inte skapa en kreativ miljö om man inte har kreativiteten inom sig själv, menar hon. Rapporten visade också att de estetiska ämnena stärker samarbetsförmågan, självförtroendet och det sociala samspelet i en klass.

En annan effekt, som framkom i Bamfords studie, är att barn skolkar i mindre utsträckning i skolor med bra estetisk undervisning. Eleverna trivs bättre, och har de roligt i skolan anstränger de sig mer och det smittar av sig till andra ämnen. Det är egentligen inte något nytt att man i skolan arbetar med teater, film, sätter upp en musikal eller bygger en vikingaby i lera, men det är det skapande förhållningssättet och inte de enskilda insatserna som är viktiga.

Internationellt ses Sverige som ett land med en innovativ och kreativ skola, men Bamford tycker sig märka att det nu slår om i motsatt riktning och att det finns krav på en mer traditionell undervisning. Hon slår fast att det finns en motsättning i flera länders skoldebatt just nu:

Vi lever i en kunskapsekonomi där de ekonomiska drivkrafterna alltmer handlar om kreativitet och innovationer. Det finns en stark press för ett mer innovativt samhälle. Men samtidigt finns en motsatt strömning, en opinion som är orolig för skolresultaten och tror att lösningen är att gå 50 år tillbaka i tiden. Men det finns inga bevis som stöder det. Det finns tvärtom bevis för att länder som har lyckats bra i test som Pisa värderar estetiska ämnen och kreativitet högt (ibid.).

Teori

Vygotskijs teori är utgångspunkten för de flesta sociokulturella teorier, där interaktion och kommunikation har en stor roll. Dialog och mening är de centrala begreppen för kunskapsprocessen. Inläring sker som en social process och barnet blir på så sätt delaktigt i den gemensamma kulturen. Därför kan man säga att kulturen är social. Vygotskij ser ”ordet” som en språkhandling där andras ord tolkas och blir till inre språk och tänkande, dvs mening (Vygotskij, 1999).

Det är enligt detta tänkesätt, genom yttre processer, som människor skapar sig förutsättningar för de inre. Utan dessa yttre processer sker ingenting i huvudet. Psykologiska processer ska förstås som *aktiviteter* och inte något som uppstår ur en inre mental idévärld. Allt tänkande, talande, läsande, problemlösande, lärande osv har sin grund i människors praktiska och faktiska liv. Det som händer när praktiska handlingar strålar samman med språk är att språket med dess speciella form och innehåll börjar påverka aktiviteten. Tänkandet kan styra aktiviteten, och får till följd att man blir mindre beroende av omständigheter och situationer. När språket kan strukturera aktiviteterna får vi frihet att skapa något nytt (Strandberg, 2006).

Lärande som socio – kulturell – historisk praxis

Aktivitet är ett centralt begrepp inom den socio-kulturella teorin. Enligt Vygotskij har de aktiviteter som leder till lärande och utveckling speciella kännetecken. De är för det första *sociala*, vilket innebär att det jag har lärt mig är resultatet av interaktioner med andra människor. Vygotskij talade om den *proximala utvecklingszonen* och han menade då att ett barn med hjälp av en vuxen eller ett mer erfaret barn kan klara av saker som det inte kan ensamt. Senare kan barnet göra detta själv. Detta kan synas vara helt uppenbart, men insatt i ett större interaktivt och socialt perspektiv, får det avgörande konsekvenser (Säljö, 2000). För det andra är aktiviteter som leder till utveckling *medierade*, vilket antyder att människor inte står i en direkt, otolkad och omedelbar kontakt med omvärlden. Vårt tänkande och våra föreställningsvärldar kommer ur vår kultur och intellektuella och fysiska redskap inom denna. I ett socio-kulturellt perspektiv är det centralt att både fysiska och språkliga / intellektuella redskap *medierar* verkligheten. Det viktigaste redskapet i detta avseende är resurserna som finns i vårt språk. Vidare är människors aktiviteter alltid *situerade*, de försiggår i särskilda situationer, rum och platser. Det är med andra ord lättare att lära sig saker i miljöer som inbjuder till det. Psykologiska fenomen och processer kan bara förstås i sina historiska och sociala sammanhang. Vad som också utmärker de aktiviteter som leder till utveckling är att de är *kreativa* och överskrider givna gränser. Vi kan inte bara använda relationer, verktyg och situationer, vi kan också omforma dem och då lär vi oss särskilt mycket. När vi prövar och övar det vi ännu inte kan överskrider vi givna biologiska, psykologiska och samhällsliga tillstånd (Strandberg, 2006).

Språk och tanke

De omgivande sociala och kulturella mönstren påverkar människors sätt att uppfatta världen och att agera i den. Föreställningar förs vidare genom kommunikation och kommunikation sammanbinder kulturen och människors tänkande. I ett sociokulturellt perspektiv antar man att tänkande kan vara en kollektiv process, något som äger rum *mellan* människor likaväl som *inom* dem (Säljö, 2000). Dysthe (1996) delar Vygotskijs syn på inläring som något som är både kognitivt och socialt. Språket uppfattas som en individuell kognitiv process och en kommunikationsprocess, vilket innebär att mening skapas i en gemenskap och båda dessa processer är nödvändiga för en optimal inläring. Detta framhåller även Alexandersson, (2009), som påpekar att det är viktigt för en studie som utgår från den sociokulturella teorin att den förutsätter ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev liksom mellan elev och elev och att alla som deltar tillför den sociala situationen både aktivitet och kreativitet. Det som krävs är en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö och att leken och fantasin är viktiga.

Metod

Detta avsnitt behandlar de viktigaste skillnaderna mellan kvalitativ och naturvetenskapligt inriktad forskning. Aktionsforskning som vetenskaplig metod och triangulering som ett arbetssätt inom denna metod presenteras. Vidare beskrivs urvalet, bortfallet inom detta och genomförandet av studien i sin helhet. Valet av texter och bilder till samtalen motiveras i en annan del av avsnittet liksom forskarens roll i studien. Avslutningsvis beskrivs bearbetningen av det empiriska materialet.

Kvalitativ forskning

Studien styrs av ett kvalitativt synsätt och fokus ligger på att studera hur individer tolkar och uppfattar omvärlden. En kvalitativ ansats söker efter förekomster, frekvenser och eventuella samband mellan dessa (Widerberg, 2002).

Kvalitativ forskning presenteras oftast som motsatsen till naturvetenskapligt inriktad forskning, som också benämns kvantitativ eller "traditionell". Den senare utgår ifrån att det finns en enda, objektiv verklighet som vi kan observera och mäta. Inom denna forskning kan man i vissa fall fastställa lagar för att förklara delar av verkligheten. Man utgår ifrån att verkligheten är oföränderlig och inriktar sig på resultat och reliabilitet i mätningarna. Utifrån ett kvalitativt forskningsperspektiv räknar man med att det finns många verkligheter och att dessa är en funktion av åsikter, uppfattningar och samspel mellan människor. Inom kvalitativ forskning är processen intressantare än resultat och produkt. Vidare är man intresserad av hur människor skapar mening i sina liv utifrån vad de upplever och hur dessa upplevelser sedan tolkas och bidrar till strukturen i deras sociala liv. Inriktningen ligger på process, innebörd och förståelse och resultatet beskrivs snarare i ord och bilder än siffror, vilket gör att den benämns som deskriptiv (Merriam, 1994).

Kvalitativ forskning är dessutom induktiv, vilket betyder att den utvecklar hypoteser, teorier, begrepp och abstraktioner istället för att pröva de teorier som redan finns. Man samlar således in information och ställer upp kategorier och påståenden utifrån de relationer som kommit fram i empirin (ibid.).

Starrin & Svensson (1994), anser att kvalitativa metoder har utrymme för vidsynthet såväl som djupsynthet och ger oss helt andra möjligheter att nå kunskap om sammanhang i människors värld än vad kvantitativa metoder ger. De menar att vi med hjälp av kvalitativa metoder kan söka ny kunskap på både outforskade och beforskade områden och därigenom berika gammal kunskap.

Aktionsforskning

Utifrån syftet att undersöka om text- och bildsamtal kan påverka barns förmåga till att skapa inre bilder och att bli medveten om dessa, har jag inspirerats av aktionsforskning som metod.

Aktionsforskning är en ansats som utgår från praktiken och har som mål att förändra och utveckla denna. Man vill också skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som händer under arbetets gång. För att komma åt detta ställer man frågor till praktiken, iscensätter en handling, följer processen och reflekterar över vad som sker (Rönnerman, 2004, s.13). Rönnerman menar vidare att aktionsforskning kan ses ur ett "bottom-up"-perspektiv eftersom det är praktikern själv som ställer frågorna, prövar nya vägar och verkar för förändring och utveckling. I aktionsforskningsspiralen startar processen med en viss förförståelse för en forskningsuppgift, nästa steg blir utforskandet, det nya materialet tolkas och en ny förförståelse uppstår som blir utgångspunkt för nästa varv i spiralen. Så går det vidare tills en utveckling sker (Lindgren, 2009).



Aktionsforskningsspiralen, (http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning/)

Det kan vara svårt att förutsäga händelseförloppet och planeringen kan inte göras lika detaljerat som i traditionell forskning. En alltför hög grad av förförståelse riskerar att forskningen blir standardiserad och inte en oförutsägbar process (Rönnerman, 2004).

Rönnerman menar vidare att aktionsforskningsprocessens kännetecken är initiativtagande, närhet och uppfinningsrikedom och att dessa kvalitéer utvecklas i samspel mellan forskare och praktiker. Eftersom jag inte tidigare arbetat med barns inre bilder var jag inte tyngd av alltför mycket förförståelse, vilket kan ses som en fördel. Denna studie kan ses som en modifierad form av aktionsforskning då den vanligtvis innebär att forskare och praktiker arbetar tillsammans för att gemensamt komma fram till nya upptäckter och lösningar på problem inom verksamheten.

Triangulering

I studien har flera olika datainsamlingsmetoder använts. Detta för att få en ökad förståelse av processen. Då jag ser det som undersöks från olika positioner, t.ex genom observationer, intervjuer, dagboksskrivande och skriftliga källor, framträder sannolikt en fullständigare bild (Patel & Davidsson, 2003).

Triangulering innebär att man kontrollerar existensen av vissa företeelser och sanningshalten i vad olika människor säger genom att samla in information från många olika informanter och använda många olika källor för att därefter jämföra och kontrastera en redogörelse med andra beskrivningar – allt i syfte att få en så fullständig och balanserad undersökning som möjligt (Bell, 2000).

Den ena metodens svaga sidor är ofta den andras starka och genom att kombinera ihop metoder kan man utnyttja alla fördelar med metoderna samtidigt som man har kontroll över nackdelarna (Merriam, 1994).

Metoderna som använts i denna studie är gruppsamtal som spelades in på band, observationer, dagbok och informella intervjuer med lärare. Dessa metoder stödde varandra så att informationen blev mer nyanserad och vidare. När jag renskrev bandupptagningarna upptäckte jag sådant som skulle ha fallit bort om jag endast lyssnat till samtalen och observerat eleverna. Observationerna visade hur engagerade eleverna var och hur de samarbetade och inspirerades av varandra. Samtalen med klassläraren gav mig insikt om att de elever som ingick i gruppen också använde sig av inre bilder i andra ämnen. De uttryckte också för henne att de uppskattade våra samtal. Dagboken blev ett stöd eftersom jag märkte hur mina tankar om arbetet förändrades under arbetets gång och därmed blev den en väg till individuell reflektion. Eftersom reflektionsprocessen är en central del av aktionsforskning som metod är dagboksskrivandet ett viktigt verktyg (Rönnerman, 2004).

Urval

De elever som kom att utgöra undersökningsgruppen går i årskurs 4 på en låg- och mellanstadieskola i en mindre tätort. Hela klassen består av 28 elever. Anledningen till att det blev just denna klass arbetet inriktades på, var att jag tidigare samarbetat med klassläraren då vi arbetade på samma skola. På den skola eleverna nu gick hade lärarna ingått i ett läsprogram där man bland annat tagit upp de inre bildernas betydelse för läsförståelsen. Detta var jag inte medveten om då jag bestämde mig för vad mitt arbete skulle omfatta, men det var en fördel eftersom klassläraren då redan hade en förförståelse för ämnet.

Gruppen utgjordes av åtta elever, 6 flickor och 2 pojkar. Vi träffades åtta gånger sammanlagt och samtalen varade c:a en timme varje gång. Att det blev just dessa åtta elever skedde enligt "fruktbarhetsprincipen", det vill säga de som var mest intresserade av att delta, och således hade mest att tillföra studien, kom att utgöra undersökningsgruppen (Rosenqvist & Andrén, 2006). De första två gångerna var det ytterligare fyra elever som deltog och jag hade då delat dem i två grupper. När dessa fyra avbröt sitt deltagande bildade resten en grupp och den gruppen var sedan oförändrad under hela studien. De som avbröt deltagandet hade svårare än de andra att tala om sina bilder och var mer avvaktande till hela proceduren. De personer som man inte lyckats få med i sin studie brukar skilja sig från de andra i något avseende som är viktigt. Det kan vara så att de är mer negativt inställda till problemområdet och om de hade varit med skulle de ha påverkat resultatet i stor grad (Stukát, 2005). Att de andra, som senare kom att utgöra undersökningsgruppen, redan från början hade lättare att få tillgång till sina inre bilder och var mer positivt inställda till arbetet kan givetvis ha påverkat resultatet.

Genomförande

Efter att ha tagit kontakt med klassläraren för den klass där jag tänkt genomföra studien träffades vi och jag presenterade för henne hur jag tänkt lägga upp arbetet. Jag bad henne

också vara uppmärksam på om något förändrades i gruppmedlemmarnas sätt att uttrycka sina tankar och reflektioner under den ordinarie undervisningen, den tid som studien pågick. Skolledningen informerades och var positiv till studien.

Därefter skickades brev ut till föräldrarna i klassen (bilaga1) för att få deras godkännande av att barnen deltog. I brevet upplystes föräldrarna om att deltagandet var frivilligt och att eleverna närsomhelst kunde avbryta sin medverkan. De informerades också om att det insamlade materialet inte skulle användas till något annat än just denna studie och att det bara var tillgängligt för dem som ingick i studien.

Eftersom det var elevernas sätt att språkligt uttrycka sina inre bilder som var intressant ansåg jag att dagboksanteckningar och ljudinspelningarna av samtalen var tillräckligt bra informationskällor. Videoinspelningar skulle visserligen ha kunnat visat på samspelet mellan eleverna, men eftersom jag deltog i samtalen var det inte möjligt då jag var ensam om att genomföra undersökningen.

Vi satt till en början i ett grupprum då samtalen gjordes. Mitt i samtalet tvingades vi flytta, och sitta på golvet i ett pentry. Skolan hade brist på utrymme och en annan klass behövde grupprummet. Efter några tillfällen fick vi tillgång till speciallärares arbetsrum. Det underlättade arbetet. Vi satt runt ett bord, bandspelaren låg mitt på bordet, vilket inte verkade störa eleverna.

Vid textsamtalen började jag samtalet med att läsa en text som jag själv valt ut. Eleverna lyssnade och försökte se för sitt inre vilka bilder som dök upp då de hörde texten. Många blundade när de lyssnade för att inte störas av yttre synintryck. När jag läst färdigt beskrev eleverna sina inre bilder. De första samtalen kan beskrivas som ganska trevande, antagligen för att eleverna var ovana vid detta tillvägagångssätt, och jag behövde ställa många frågor. Efter ett par samtal flöt det lättare. Ibland föll de varandra i talet när de blev ivriga. De försökte ibland räcka upp handen, men oftast fungerade turtagningen ändå.

Vid bildsamtalen satt vi också runt bordet och jag visade dem en bild som vi tyst betraktade en stund. Jag sa ingenting om bilden. Efter en stund uppmanades de att berätta vad de såg, vilka egenskaper de trodde människorna på bilden hade, vilka relationer de hade inbördes och vilka slags liv de levde.

Val av texter och bilder

Vilka texter som skulle användas var inte fastlagt från början. Det viktigaste var att de inte skulle vara filmatiserade. Det skulle i så fall ha kunnat störa möjligheten att få egna inre bilder till den texten. Texter och bilder som använts vid samtalen finns angivna i bil. 2.

Vid de första två samtalen fick eleverna höra sagor. Eftersom språket i sagor oftast är målande var de ett naturligt val att börja med. Sagorna var sådana som eleverna inte hört förut.

Det visade sig efter dessa två tillfällen att sagor blev för lätt och för ensidigt att få inre bilder till eftersom aktörerna i en saga ofta är samma sorts typer; prinsen, prinsessan, kungen, häxan, trollen osv. och de beskrevs då på liknande sätt. Därför valdes i fortsättningen texter av en helt annan karaktär där handlingen och människors inbördes förhållanden inte var lika stereotypa och välkända som i sagorna. Miljöerna i de texterna var dels miljöer barnen kunde

känna sig hemma i, dels för dem främmande miljöer. I något fall var det historisk miljö och i några andra texter var både levnadsvillkor, kultur och natur annorlunda för eleverna.

Bilderna valdes med tonvikt på att motivet inte skulle anknyta till barnens vardagsmiljö utan inbjuda till frågor inför det de såg. Vissa bilder var porträttbilder och avsikten var där att eleverna skulle försöka föreställa sig den avbildade människans egenskaper, hennes relationer och hur hennes liv såg ut.

Forskarens roll

Aktionsforskning utgår oftast från ett samarbete mellan praktiker och forskare. Metoden karaktäriseras av att praktikern tar initiativet och forskaren sätter igång forskning som leder fram till förslag på lösningar. Det ideala är att det uppstår ett ömsesidigt lärande, olika typer av samarbete och gemensam kompetensutveckling i processen mellan praktiker och forskare (Berlin, 2004)

I denna studie var jag ensam forskare, eller forskare och praktiker på samma gång, vilket skiljer sig från det man vanligtvis betecknar som aktionsforskning. Det betyder att jag både kom med idén, igångsatte och genomförde studien. Fangen (2005), menar att det är viktigt att anpassa deltagarrollen till personliga färdigheter. Det passade mig bra att inte behöva vara helt passiv i samtalen. Eftersom jag deltog i samtalen och ställde frågor för att föra samtalen vidare, var jag dock på min vakt så jag inte styrde för mycket. Jag lärde mig mycket på att lyssna på bandupptagningarna, som avslöjade att jag till en början hade svårt att vänta om det blev tyst. När jag höll mig mer tillbaka gick det bättre. Rönnerman (2004) skriver att risken är uppenbar att forskaren styr för mycket och låter sin erfarenhet och förförståelse styra. Man kan inte bortse ifrån att det är svårt att agera förutsättningslöst. Vidare anser hon att drivkraft, intresse och oprövad nyfikenhet är viktiga förutsättningar när nya processer ska studeras och igångsättas det kan annars lätt hända att trögheten tar över. Däremot krävs en balans mellan genuint intresse och nyfikenhet å ena sidan och förkunskap och erfarenhet å den andra.

Merriam (1994), menar att forskarens roll i kvalitativa (fall)studier inte kan betonas tillräckligt starkt eftersom forskaren står för både insamling och analys av informationen. Man måste som forskare likt en detektiv komma fram till ett mönster bit för bit och kunna stå ut med osäkerhet och ovisshet. Forskaren kan uppfatta icke-verbala budskap vilket inte är fallet då information samlas in via enkät eller en dator.

Då jag i denna studie agerade både forskare och praktiker på samma gång kunde jag inte diskutera och reflektera över själva samtalen och observationerna tillsammans med någon annan som deltog i studien. Möjligtvis hade detta lett till ett större djup och förståelse för hur saker förhåller sig till varandra. Även om jag hade många samtal med klassläraren rörde de mest om hon kunde se någon förändring i elevernas sätt att tänka eller lösa problem under de lektioner hon hade. Mitt sätt att se på hur studien utvecklades blev inte ifrågasatt av någon annan eftersom jag genomförde den och tolkade resultaten ensam. Det ideala i samarbetet mellan forskare och praktiker är att det resulterar i att man tar tillvara de olika kompetenser de båda parterna har (Rönnerman 2004). Det blev å andra sidan lättare att hålla den röda tråden då jag var ensam om att genomföra studien. Mitt engagemang i ämnet har troligtvis också haft betydelse. Visserligen hade jag inte tidigare arbetat med barns inre bilder men mitt intresse för sammanhanget mellan text och inre bildskapande präglade förmodligen studiens resultat.

Bearbetning av det empiriska materialet

De bandade samtalen lyssnades igenom flera gånger och renskrevs samma dag de gjordes. Samtidigt fördes dagbok där samtalen beskrevs och reflektioner över dessa nedtecknades. Den löpande texten om vad som skedde under själva samtalet skrevs på varannan sida i dagboken och reflektionerna på den andra sidan. Dagboksskrivandet gav insikt om vad som behövde förändras eller kompletteras vid nästa samtal. Det gav också möjlighet till fortlöpande tolkning av det insamlade materialet. Samtalen och reflektionerna tillsammans med klassläraren skedde också kontinuerligt och det viktigaste från dessa samtal skrevs ned.

Analys

Vid kvalitativt inriktad forskning sker analysen och tolkningen av informationen parallellt med datainsamlingen (Dysthe, 1995). Man försöker konstruera kategorier med utgångspunkt i sin empiri. Starrin & Svensson (1994) skriver att den kvalitativa analysens mål är att upptäcka *variationer, strukturer* och/eller *processer* hos ännu icke kända eller bristfälligt kända företeelser, egenskaper och innebörder. Det kvalitativa relateras till erfarenheter, beteenden, åtbörder och handlingar. Kvale (1997) menar att när man tolkar går man utöver det direkt sagda för att utveckla relationer och strukturer som inte är helt givna i texten. Forskaren har ett perspektiv på det som undersöks och tolkar ut just detta perspektiv. Att analysera insamlat material är ett viktigt led i aktionsforskning och ett första steg att försöka förstå materialet är att söka efter mönster (Rönnerman, 2004). Uppmärksamheten riktas mot något specifikt som man vill studera.

I denna studie var syftet att ta reda på om och hur elevernas förmåga att skapa inre bilder påverkades av regelbundna text- och bildsamtal och vilken roll dialogen spelade i detta avseende.

För att skapa mening i materialet har samtalen tolkats efter vissa nyckelprinciper, som kännetecknar hur erfarna läsare använder sig av inre bilder då de läser, enligt Keene & Zimmermann (2003). Författarna menar att eleverna får en större flexibilitet och förmåga att tolka en text om de får utveckla en personlig medvetenhet om inre bilder som bygger på känslor och sinnesupplevelser. Förståelsen och uppmärksamheten stärks också på detta sätt. Tolkningen och analysen skedde fortlöpande under studiens gång. Samtalen tolkades efter några nyckelprinciper för hur erfarna läsare använder inre bilder enligt Keene & Zimmermann (2003, s.161) :

Erfarna läsare skapar spontana och meningsfulla inre bilder under och efter läsningen. Bilderna emanerar från alla de fem sinnena liksom från känslorna och är alla förankrade i läsarens tidigare kunskap.

Erfarna läsare använder sig av bilder för att lösa sig i detaljrikedom när de läser. Detaljerna ger läsandet djup och dimension, engagerar läsaren mera och gör texten lättare att minnas.

Erfarna läsare använder bilder för att dra slutsatser, göra specifika och unika texttolkningar, erinra sig detaljer av vikt för texten och minnas en text efter läsningen. Bilder från en läsares personliga erfarenhet inlemmas ofta i hans eller hennes textförståelse.

Erfarna läsare anpassar sina bilder under läsningens gång. Bilder revideras för att rymma ny information som kommit fram i texten och nya tolkningar som läsaren utvecklar.

Erfarna läsare justerar sina bilder efter att ha fått höra om andra läsares bilder.

Studiens tillförlitlighet

Inom naturvetenskaplig forskning diskuteras resultaten utefter om de är sanna, objektiva och tillförlitliga. I kvalitativa studier motsvaras detta av rimlighet och trovärdighet (Stukat, 2005). En studies reliabilitet beskriver kvaliteten på mätinstrumentet, dvs. hur noggrant man mäter det som ska mätas och hur tillförlitliga resultaten är. I denna studie dokumenterades ord för ord hur eleverna beskrev sina inre bilder och det gick att följa förändringen i hur de uttryckte sig och samarbetade. Naturligtvis kan man inte utesluta möjligheten att eleverna "fabulerade", alltså hittade på bilderna efteråt, och att de inte uppstod samtidigt som de hörde texten läsas. Hos någon av de elever som avbröt studien kunde man få känslan av att så var fallet. En pojke talade t.ex. alltid om kebab, Red Bull och Coca Cola oavsett vad texten handlade om. Tolkningen är ändå denna att det var rimligt och troligt att bilderna uppstod simultant och med direkt inspiration av texten hos de elever som ingick i gruppen.

Validiteten i en studie handlar om att det som ska mätas mäts och ingenting annat. Att validera är att kontrollera sina egna resultat utifrån perspektiv på ämnet och att man motverkat selektiv perception och snedvriden tolkning så långt som möjligt. Trovärdigheten i en kvalitativ studie bygger på att det finns empiriska belegg och att man gjort en rimlig tolkning (Kvale, 1997). Validiteten handlar heller inte bara om vilka metoder som används utan forskaren som person och dennes moraliska integritet avgör hur kunskapen bedöms (ibid.).

I föreliggande studie utgjordes undersökningsgruppen av dem som hade störst intresse av att medverka. Att de var positivt inställda till att delta i arbetet inverkar givetvis på resultatet. Eftersom fyra elever av tolv avbröt studien måste bortfallet ses som relativt stort. Bortfallsgruppen skilde sig från de övriga genom att de hade svårare att frammana inre bilder och beskriva dem för kamraterna och detta påverkade självfallet också studiens utfall. Då undersökningsgruppen bestod av endast åtta elever och studien pågick under en relativt kort tid kan inte resultatet ses som generaliserbart, men pekar ändå mot att text- och bildsamtal förstärker och medvetandegör förmågan att skapa inre bilder och att samspelet mellan eleverna är viktigt i denna process.

Resultat från kvalitativa undersökningar är svåra att generalisera (Merriam, 1994), eftersom det handlar om hur människor upplever sin omvärld. Denna studie är inte ute efter att presentera ett generaliserbart resultat utan snarare att kunna se möjligheterna i att med de inre bilderna som hjälp fördjupa och berika läsförståelsen och att medvetandegöra sin inre värld i samspel med andra.

Etiska aspekter

I studien har hänsyn tagits till Vetenskapsrådet, (2007), forskningsetiska principer gällande inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:

- **Informationskravet**

Elever, föräldrar, skolledning och lärare informerades om studiens innehåll och tillvägagångssätt.

- **Samtyckeskravet**

Elever och föräldrar gav sitt samtycke till att vara med i studien och informerades om att deltagandet var frivilligt och att de närsomhelst kunde avbryta det under studiens gång.

- **Konfidentialitetskravet**

Ingen av de deltagande i studien går att identifiera i det skrivna materialet. Inte heller skolans namn nämns.

- **Nyttjandekravet**

Elever och skola har garanterats att det insamlade materialet, bandade text- och bildsamtal som transkriberats, inte kommer att användas i annat syfte än till just denna studie och endast kommer vara tillgängligt för dem som ingår i studien.

Resultat

I följande avsnitt redovisas hur elevernas sätt att tala om sina inre bilder utvecklades och förändrades. Exempel ges från text- och bildsamtalen i anslutning till var och en av de åtta kategorierna.

Med vägledning av nyckelprinciperna skapades åtta kategorier av empirins innebörder:

- Bildernas detaljrikedom
- Bilder som kombinationer av tidigare intryck och erfarenheter
- Förstärkning av varandras bilder genom dialog
- Justering av bilder
- Intresse för metaforer i text och bild
- Stämningar, känslor och relationer
- Flera sinnen engagerade
- Intresse för konstruktioner

Resultatet presenteras med utgångspunkt i dessa kategorier. Kategorierna som rör intresse för metaforer i text och bild och intresse för konstruktioner lades till under arbetets gång då de kändes betydelsefulla för hur eleverna använde sina inre bilder, inte bara hur de beskrev dem.

Under studiens gång förändrades elevernas sätt att tala om sina inre bilder. Bilderna beskrevs tydligare och mer detaljerat i slutet av studien.

Eleverna verkade också bli medvetna om att bilderna ofta var kombinationer av tidigare intryck som uppstått i deras medvetande i andra sammanhang.

Samarbetet i bildframtagandet ökade, de ”fyllde på” och förstärkte varandras bilder positivt vilket kan tolkas som identitetsstärkande för gruppmedlemmarna. De blev bekräftade och bidrog samt verkade få ökat intresse för varandras inre världar.

Eleverna justerade sina bilder efter att ha fått höra om de andras bilder.

Eleverna tycktes under tiden bli mer benägna att tala om stämningar, känslor och relationer mellan människor som förekom i texterna eller på bilderna. Från början beskrev de endast yttre egenskaper.

Intresset för metaforer verkade öka och de kunde ha långa samtal om vad en språklig bild kunde innebära.

Även andra sinnen än synen var engagerade i bilderna, t.ex. lukt.

De elever som ingick i studien använde sig av inre bilder då de såg hur något hade konstruerats. De tycktes, för sitt inre, se hela processen från början till färdig produkt.

Bildernas detaljrikedom

Vid de första samtalen lästes sagor. Till att börja med beskrev eleverna helt sakligt hur aktörerna i sagan såg ut efter vad som kunde vara bilder de tidigare sett av sagofigurer och var och en sa inte så mycket. Ett par elever började redan vid andra tillfället att få ett större flöde i sina bilder och beskrev dem utförligt. Här beskriver en elev i detalj hur det ser ut när eldfågeln håller ägget med kristallkulan i sina klor:

- Ja, jag tänkte att ägget var guld och fågeln den brann helt och hållet det var en eldfågel
- Jag tyckte vingarna brann.....
- Jag tyckte inte att det brann men men det var eld och kristallkulan blänkta och diamant typ såg den ut som...
- Jag tänkte att ...vit med prickar på och så lyste det ut sådära. Inne i det där ägget så såg man diamanten lysa ut så.
- Ja, och där han hade klorna, där var det en liten springa typ och så...lyste det....
- Oxen, den tyckte jag var rödsvart, sen hade den stora horn som var vassa...

I det här samtalet är det uppenbart att eleven sett hur cornflakes ser ut när de är gamla och kanske har legat fuktigt:

- Vad äter de? Vad ger han sina syskon?
- Cornflakes å mjölk..
- Jag fick att cornflakesen var inte gula de var orangegråa så där i mitten de var så där för de hade legat i soporna för de hade inte råd med nåt annat.
- Å så var han ganska skran (mager), så där..han gedde hellre maten till sina syskon än sig själv..
- Sen såg jag att hans kläder var trasiga å han satt å knöt deras skor.....

Bilder som kombinationer av tidigare intryck och erfarenheter

Efter att jag hade frågat eleverna om miljön, tinget eller människan de såg för sitt inre var något de kunde känna igen från något annat sammanhang, började de göra dessa kopplingar själva. En flicka, som åkt i ett hölass hos sin morbror, beskrev hölasset där Gustav Vasa åkte och hur det kändes att åka i ett sådant mycket noggrant. Hon ser för sitt inre hur höet ligger och hur det rör sig för att det ligger just så:

- Är det ett stort hölass?
- Jag fick så där att höet låg över bräderna så där....så det gunga lite så där när de körde...
- Ser man bräderna sticka ut?
- Ja... pyttelite...

- Sen satt han fast, jag vet inte var han satt fast i, men det var så där järn å det....och sen så kunde man inte gå upp därbak utan man måste gå framvägen för att komma in..jag vet inte vart jag fått det ifrån men jag fått det säkert från min morbror där för jag åkte med på det där hölasset.... När man åkte så där då åkte man ju i gropar och då kände man att det vinglade till så där.....

I beskrivningen av hur det är att klippa med en rostig sax i tyg är det tydligt att bilderna influerats av egna erfarenheter. I texten nämns aldrig att saxen är rostig, men eleven vet hur det känns att klippa med en sådan sax och hur tyget ser ut efter att man klippt med en sax som är lite sned:

- Jag tänkte på en så där rostig sax och så var den så där trög...den gick inte så bra...
- På grund av rosten?(A)
- Ja så TRÖGT!
- Blev det rostfläckar i tyget när man klippte?(A)
- Nej,..det blev så där lite vågigt för den var lite sne...å de blev så där trådar..
- Ja överallt så..

Förstärkning av varandras bilder genom dialog

I samtalen kompletterade de ofta varandras bilder. De lade till något för att förstärka bilden och blev bekräftade av den som först hade presenterat bilden. När de talade om bilderna sa de ofta : ” Jag fick att.....” Bilderna var något som kom till dem, något de fick. De upplevde också att de fick bilder av varandra.

- Jag har också tänkt så här han hade hår...han hade inte jättemycket hår men han hade ändå hår å han hade skägg sådär..ganska långt sådära..där satt han när han berättat att han å rörde så där skägge så..(tar i ”skägget” flera gånger)
- Vilken färg hade skägget?
- Det var lite så där..grårött..
- Ja, det tyckte jag med....
- Ja, det var så där när dom undrade då drog han sej i skägget så när de gedde frågor...de hade många frågor...
- Ja sen så fick jag att han åt vindruvor eller nåt....
- Ja det fick jag med...

Justering av bilder

Denna kategori liknar den föregående, men skillnaden består i att här instämmer eleverna inte bara i vad kamraten sagt, utan de förändrar sin bild med inspiration från den andre.

- Hur ser muggen ut som han tar vatten med?
- Plast och vad heter det....rosa....
- Jag tänkte att det är en sån där mugg vi har hemma att den är så där grön och så har den ett handtag..det är plast
- Ja plast är det..grön plast...

Intresse för metaforer i text och bild

Eleverna visade intresse för språkliga bilder och ville veta vad som menades. De gav många förslag och hjälpte varandra att se olika betydelser i texten:

- Men sen förstod jag inte i slutet när han sa att det hade gått upp.... dom hade försvunnit eller nånting att han berättar om hur det hade varit. å hans bröder å allting..
- Ska jag läsa om det här lilla stycket?(A)...”mindre och mindre blir pojkarna för ögat, upplöses i den ljusa horisonten, fladdrar till i luften innan de försvinner som minnet av en enda gestalt”....
- Det var så att han försökte bli vän med alla pojkarna i klassen men dom ville inte det å till slut så tyckte han att de inte fanns mer..
- Eller så kanske han är rik eller så berättar han om sej själv när han är fattig å kanske han är rik...
- Det står ju..”minnet av en enda gestalt”... det kanske ser ut som en, alla kanske ser ut som en...
- Dom är dumma mot honom.....
- Eller så direkt när han springer iväg så menar de att han försvinner för alla andra, alla andra bryr sej inte om han längre å då försvinner han å då menar dom att han försvinner i doms tankar direkt då han har gått.

Stämningar, känslor och relationer

Eleverna samtalande också om bildens metaforer. Här handlar det om varför den gamla kvinnan, som sitter i den yngre kvinnans knä på Lena Cronqvists målning, är så liten. Det verkade helt naturligt för barnen att anta att den äldre kvinnans storlek var symbolisk:

- Hur blir man när man blir gammal om man blir riktigt gammal.....man minns inte riktigt, små barn minns inte heller
- Dom kanske inte pratar lika mycket och så... så man kanske inte märker dom...
- Hon märks inte så mycket kanske det är därför hon ritade henne mindre....

- Hon märks inte och därför menade hon att äldre märks inte så mycket och då känns det som att de är så små.....
- Det kan ju också va så att hon mamman bor där, hon är ju ganska gammal så det kanske är hon som har det stora huset och då menar jag ett stort hus för en liten då hittar man ju inte man syns ju inte då.....och det gör att man inte märker dem..

I samtalet om hur det är att vara rik i förhållande till fattig, som uppstod efter att de hört texten om Salvador och hans bröder, var de överraskande eniga om att för mycket pengar gjorde livet tråkigt och innehållslöst:

- Jag tror det skulle va kul å va fattig....
- Tror du det....?(A)
- Nej,,lite..
- Hur tänker du då?(A)
- Inte så där jättekul...fast det skulle va roligare än att va superrik...
- Vad är det som inte är roligt med att va superrik då?(A)
- Då har man ju allting
- Då vet man ju inte om nån är ens vän eller inte.....
- Jag tänkte att de bara går i ett sånt där jättestort hus som de går vilse i å så där tråkigt å så har dom ingenting att göra för de har redan gjort allting å alla djurparker å allt sånt. Då sitter de hemma å spelar TV-spel på en jätte-TV(.skratt...)
- Ja men när man är fattig då är man liksom mer med familjen...mer spännande å man hjälper till å allt....
- Ja å man kan springa ut på natten.....

Salvador och hans bröder bor i ett bostadsområde som i texten endast beskrivs som diffust och med grådaskiga hus. Detta ger ändå upphov till bilder och tankar om varför de bor där och hur förhållandena är:

- Jag tänkte att de rika ville inte ha en aning om att det fanns fattiga de ville inte ens se dem så de byggde husen där å de fick ha dem längre bort så de fick jättelångt att gå till skolan och backen var så lerig så varje gång de kom till skolan så fick de skäll för att de var så leriga om fötterna och det var ingen som brydde sej om att de kanske hade en längre väg än dem.

Flera sinnen engagerade

En text handlade om en man som går över ett torg som är sönderbombat. Eleverna drar paralleller till händelsen för ett par år sen då hela deras skola brann ner. De minns hur det

luktade och att man fick gå försiktigt för det låg glas överallt. Det är tydligt att de blandar sina upplevelser från den händelsen med textens innehåll:

- Hur luktar det när han går över det där torget?(A)
- Det luktar så där nerbränt som det gjorde med skolan
- Avgaser också..
- Jag tyckte så där att det var lite hundar å katter överallt de har det inte så där som vi har det just nu...ja å så bajsar å kissar dom överallt å så..tyckte inte det var särskilt bra..
- Å så bärde de sjukdomar å.....
- Ja rabies å så..å så var dom inte tama...
- Å att det var en massa hus som var sönderbrända å allt..som man gick förbi å så var dom bombade å allt...
- Jag tyckte att det var glas överallt..å ÖL å så..å så var det glas överallt så man fick gå försiktigt
- Ja det var så på skolan...då var det glas...

Intresse för konstruktioner

Ofta beskrev eleverna hus och byggnader ytterst detaljerat med färg, form och både yttre och inre miljö. En elev gör här reflektionen att hus alltid börjar med en tanke, en idé, om hur huset ska se ut, och att det finns människor som har till yrke att komma med dessa tankar.

- Jag tänkte på ett eget hus som jag kom på precis..eller jag kom på..(beskriver hur huset ser ut inuti)
- Ja det är kul å komma på egna hus..
- Men det är jättebra om ni hittar på hus för det är nära som jobbar så..att..först måste dom hitta på husen med egna tankar..sen måste de rita den, sen bygger de på den så blir det jättebra....

Samtal med klasslärare

Klassläraren hade i studiens inledningsskede ombetts att vara uppmärksam på om hon kunde se några förändringar eller yttringar av studien i den övriga verksamheten. Det som var av intresse var om medvetandegörandet av inre bilder möjliggjorde nya sätt att tänka, se eller lösa problem hos de elever som ingick i studien

Det framkom i samtal med klassläraren att de elever som under samtalen vågade ta plats och uttrycka sig fritt inte alls hade den rollen i den vanliga klassrumssituationen. Detta kan bero på att undersökningsgruppen var liten, men också på att eleverna hittat ett nytt sätt att uttrycka sig. Särskilt en flicka som tidigare varit ganska inbunden och tystlåten förändrades märkbart,

blev mer delaktig och vågade ge uttryck för sina tankar även på andra lektioner och detta var bestående även sedan studien avslutats. Klassläraren tolkade detta som att hon hittat sitt uttrycksätt och vågade lita på att hennes tankar och åsikter togs emot positivt av kamraterna. Hennes bildspråk var dessutom ovanligt rikt och hon presenterade sina bilder med omsorg och utan brådska vilket gjorde att de fick särskild tyngd och lyster.

Det var också intressant att de elever som ingick i undersökningsgruppen använde sig av sina inre bilder även under andra lektioner än samtalen. Klassläraren berättar att de skulle göra ett avstamp i Asgård inför en historiektion och klassen skulle försöka beskriva hur det såg ut där. Det var tydligt att de som ingick i gruppen talade utifrån sina inre bilder och att det var de som var drivande i samtalen. När de satt under Yggdrasil runt Mimers brunn var Odens öga där nere i brunnen något helt påtagligt för dem. Även här var det fråga om samarbete mellan gruppmedlemmarna.

Vid ett annat tillfälle framkom konsekvenserna av att tänka i bilder när det gäller matematik. Klassen hade en matematiklektion som handlade om att mäta area. Uppgiften var att beräkna hur mycket golvmatta som behövdes till klassrummet. De kom fram till att det behövdes 6 x 7 meter. De som ingick i gruppen ville veta hur det såg ut innan mattan lades ut för de såg skarvar som upprepades med jämna mellanrum. Klassläraren sa att de såg matttrullen framför sig och förstod att det var mattans bredd som avgjorde var skarven hamnade. De såg en bredare skarv som fortsatte upp på väggen. Någon av dem sa att det kanske är elledningar under, vilket stämde. De tittade ut genom fönstret för att se hur skolan var uppbyggd och såg att det var moduler som satt ihop.

Eleverna stannade upp och såg för sitt inre hur något sett ut innan det var färdigt. De såg hur saker konstruerats och vilka samband som fanns från ursprungsidé till färdig produkt. Här visade eleverna att de utnyttjade mönster och samband, de generaliserade, reflekterade och tänkte i mentala bilder. Språket och kommunikationen var viktigt och de löste frågorna de hade tillsammans (Säljö, 2000, Dysthe, 1996, Alexandersson, 2009). Att de också använde sig av det de redan kunde i nya sammanhang visar antagandet att det var en elledning under den bredare skarven, som senare visade sig stämma.

Klassläraren ansåg att det var viktigt att skapa utrymme för stunder då man stannade upp flödet av tid, förhöll sig till nuet och riktade sin koncentration mot en enda sak. Detta stöds av Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) som menar att när man övar upp förmågan att vara medveten och uppmärksamma något lär man sig relatera saker till varandra på ett nytt sätt. Klassläraren menade också att dessa stunder av stillhet och koncentration är sällsynta i de flesta barns liv.

Diskussion

I detta avsnitt beskrivs undersökningen utifrån aktivitet, kreativitet, samarbete och koncentrationsförmåga hos deltagarna. Orsaken till bortfallet diskuteras och klasslärarens synpunkter på effekten av studien tas upp under en särskild rubrik. Studiens specialpedagogiska perspektiv, pedagogiska implikationer för studiens resultat samt förslag till vidare forskning avslutar avsnittet.

Syftet med denna undersökning var att ta reda på om text- och bildsamtal påverkade elevernas förmåga till att skapa inre bilder. Dialogen och samspelet mellan eleverna under samtalen stod också i fokus för studien. Detta var anledningen till att studien utgår från sociokulturell teori där kommunikation och samarbete är bärande element i inläringen.

För att påvisa vilka element som utvecklades inom förmågan att skapa inre bilder utkristalliserades åtta kategorier som materialet sorterades in i. Dessa åtta kategorier var inspirerade av de nyckelprinciper som Keene och Zimmermann (2003) framhåller som kännetecknande för hur erfarna läsare använder sig av inre bilder vid läsning. Det visade sig att materialet passade väl in på dessa kategorier utan alltför mycket sovrande. Vid kvalitativa undersökningar finns alltid en risk att resultatet färgas av egna värderingar. Då dessa kategorier användes var det inte min subjektiva tolkning av samtalen som stod i förgrunden utan tolkningen blev därigenom mer objektiv.

Att lyssna på de inspelade samtalen gav insikter om att det sker så mycket mer i samtal än vad som kan uppfattas när man deltar själv. Rönnerman (2004) menar att den mest naturliga metoden är att skriva ner observationer och reflektioner för att uppnå den systematisering som krävs för att bli medveten om det som inte syns eller förstås i det man direkt kan observera. Ibland kunde samtalen kännas lite kaotiska och flyktiga när de spelades in. Vid uppspelningen kom helt andra kvalitéer fram då det fanns tid och möjlighet att höra vad eleverna verkligen sa. När sedan samtalen strukturerades upp i de olika kategorierna fick de ytterligare tyngd och fler bottnar. Reflektionen över samtalen var en tankeprocess som pågick under hela studien och inte allt blev nerskrivet i dagboken.

I dagboken beskrevs också elevernas koncentration, kroppsspråk och engagemang och hur detta förändrades under det att studien fortgick.

Aktivitet, kreativitet, koncentration och samarbete

Resultatet pekar mot att eleverna utvecklade sina inre bilder och blev mer medvetna om dem. En flicka beskrev det så här: "Jag förstår inte..... det är en vit sida med massor av bokstäver och när man läser så kommer bilder i huvudet och man kan läsa samtidigt. Jag ser nästan inte själva boken, kanske bara lite av det vita och så ser jag vilken rad jag ska vara på, men sen så får jag bilder i huvudet hur det ser ut där istället"....

De uttryckte att det var svårt i början, men att det blev lättare under tiden som arbetet pågick. Eleverna var också medvetna om att de samarbetade och att de "fick bilder av varandra" som

de uttryckte det. Detta trots att vi inte talat om att samarbete skulle vara en viktig del av studien. Två av eleverna berättade att de hade börjat tala med sina föräldrar om böcker de läst utifrån inre bilder och jämfört varandras bilder. Detta ligger i linje med vad Egan (2005) framhåller som en viktig kommunikation mellan föräldrar och barn. Att omvandla text till inre bilder och förmedla dem är värdefullt för fantasiutvecklingen och läsförståelsen, men också för att få förståelse för sin egen och andras inre världar. I ett sociokulturellt perspektiv antar man att tänkande kan vara en kollektiv process, något som äger rum mellan människor likaväl som inom dem (Säljö, 2000).

Samtalen gick till en början trevande, antagligen beroende på osäkerhet och att det var en ny situation för eleverna. De litade inte på bilderna och kände sig inte bekväma med att delge dem för varandra. När eleverna väl kom över ett första motstånd mot att våga presentera sina bilder för varandra verkade det som om de upptäckte en dörr till sitt inre och att de själva var överraskade över den källa som fanns att ösa ur. Då det inte fanns några givna svar fanns utrymme för kreativitet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). De blev säkrare och vågade lita på sina egna inre bilder och kunde intressera sig för att ta in sina kamraters. Detta kan ses som att eleverna överskred sina tidigare gränser, något som är kreativt och leder till utveckling. När språket kan strukturera aktiviteterna, i detta fall frammanandet av de inre bilderna, får vi, enligt Vygotskij, frihet att skapa något nytt (Strandberg 2006).

Som tidigare nämnts utmärks en sociokulturell studie av ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev och mellan elev och elev och att alla som deltar tillför den sociala situationen både aktivitet och kreativitet (Alexandersson, 2009). I denna studie var alla engagerade och aktiva och arbetet präglades av lekfullhet och allvar på samma gång. Eleverna fick möjlighet att stanna upp och tillsammans fokusera på en text eller en bild. De skapade gemensamt en miljö och ett skeende som de kunde se för sitt inre, alla på sitt sätt. Människorna i texten eller på bilden beskrevs med både yttre och inre egenskaper och eleverna vände och vred på varför det kunde vara på det ena eller andra sättet.

De ”läste av” ett ansikte eller en gestalt under bildsamtalen och kunde motivera varför de hade en viss uppfattning. Detta kan tolkas som att de fick tillfälle till att öva sin inlevelseförmåga och empati.

En pojke med diagnosen Aspergers syndrom avbröt deltagandet i studien tidigt då hans förmåga att skapa inre bilder och att vidmakthålla dem var begränsad.

Det har tidigare nämnts att strategin att skapa inre bilder kanske inte passar alla elever eftersom bortfallet var relativt stort. Det är möjligt att det skulle varit annorlunda om arbetet med inre bilder skett i den ordinarie undervisningen och det inte hade funnits möjlighet att välja om man ville delta på samma sätt. Många orsaker kan bidra till att några elever avbröt arbetet t.ex att de inte ville missa den lektion övriga klassen hade under samma tid, eller att de hellre ville vara i samma grupp som en annan klasskamrat. Det kan också vara så att vissa elever behöver längre tid på sig för att öva upp förmågan att frammana inre bilder, att våga lita på dem och inte minst uttrycka dem.

Koncentrationsförmågan är också en viktig faktor då vi talar om inre bilder. För att kunna uppfatta handlingen i texten och därigenom skapa bilderna krävs att kunna fokusera. De elever som ingick i studien verkade inte ha koncentrationssvårigheter. De satt helt fokuserade och tysta och de flesta blundade då de hörde texten läsas. Detta skulle kunna vara en svårighet

för elever med koncentrationssvårigheter och kanske en av anledningarna till att några elever avbröt deltagandet.

Vid ett samtalstillfälle fick eleverna i uppgift att läsa texten tyst för sig själva innan samtalet började. Detta verkade skapa oro då de läste olika fort och de långsammare läsarna stressades av att några kamrater redan läst färdigt. Därför övergavs den metoden efter ett enda tillfälle och i fortsättningen lästes texten högt och alla lyssnade. Vid ett senare samtal med eleverna var det flera som sa att det var lättare att se de inre bilderna när de läste själva än när de lyssnade till en text. De beskrev det som att de då kunde bestämma själva hur fort de skulle läsa och ta in texten på ett sätt som passade dem. Detta tolkas som att det inte var det faktum att de skulle läsa själva som störde utan att de skulle göra det i grupp och att de läste olika fort blev ett stressmoment.

Studiens specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogik är ett mångfacetterat område och kan ses utifrån flera olika teorier och ur skilda perspektiv. Det finns dock en generell enighet om att det är genom samspel mellan olika faktorer på olika nivåer som utveckling och lärande sker, allt från individnivå till samhällsnivå.

I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet inom specialpedagogiken utgår man från att ”delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör beaktas samtidigt”(Ahlberg, 2007).

Inom svensk specialpedagogik ses begreppet ”en skola för alla” som ledstjärna och det är då rimligt att den understödjer strävan att alla ska få möjlighet att hitta sitt uttryckssätt.

Vår syn på människan och samhället visar sig både i undervisningens innehåll och form. För att kunna möta framtidens utmaningar inom utbildning och skola krävs att vi ställer oss vissa frågor. Vad är viktigt att göra i skolan, varför är det viktigt och hur ska vi göra det? För att det ska finnas glädje och utveckling i undervisningen måste den främja både kreativitet och eftertanke hos både elever och lärare. Det är genom samarbete lärandet kan bli meningsfullt (Stensson, 2006).

Resultatet av studien visar att eleverna utvecklade sin förmåga att skapa inre bilder genom att arbeta med text- och bildsamtal och att de gjorde det i samspel och dialog med varandra. Delaktighet, kommunikation och lärande var alla komponenter i arbetet. Även om studien var liten och inte kan ses som generaliserbar finns ändå möjligheten att vissa elever kan hitta sin väg och intresse för texter om de görs medvetna om de inre bilder som dessa skapar.

I lärarens arbete att nå alla sina elever är strävan att få tillgång till många olika språk ett viktigt och nödvändigt redskap (Liberg, 2007). Hur väcker vi våra elevers nyfikenhet och intresse? Hur skapar vi förväntan och ett lustfyllt arbetsklimat?

Att hjälpa eleverna att hitta sitt uttryckssätt genom inre bilder och att genom dem få ett personligt och djupare förhållande till den text som läses borde vara ett mål inom den specialpedagogiska verksamheten. Antagligen skulle läsningen på detta sätt bli mer lustfylld

för vissa elever. På så vis skulle specialpedagogiken kunna verka förebyggande och inte kompensatoriskt som den ofta beskyllts för att göra (Vetenskapsrådet, 2007). Om elevernas självförtroende kan stärkas genom att de får större tillgång till sin inre värld och upptäcker att de kan dela den med andra är också mycket vunnet.

I denna studie har tidigare tagits upp att det sällan skapas tid för reflektion och kreativitet i skolan, bland annat på grund av tidspress och höga krav på både lärare och elever. Betyg, diagnoser och prov står i centrum för undervisningen och detta gör det svårt att få en helhetsbild, istället fokuseras på varje moment. Kanske är det annat som är viktigare i skolan än det vi traditionellt arbetar med och som tar all tid i anspråk?

Pedagogiska konsekvenser

Inledningsvis togs i denna studie upp att det är viktigt att skolan stödjer barn och ungdomar att hitta olika uttryckssätt för att kunna utveckla sitt tänkande och för att få kunskap om sig själva och omgivningen. Att ha ett rikt språk skapar förutsättningar för att påverka både sitt eget liv och samhället i stort. Språket är vårt redskap för att tillsammans med andra skapa mening och att kunna gestalta våra liv. Detta är inte minst viktigt i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (Lgr11, 3:17).

Det är också viktigt att det bereds tid och utrymme för eleverna att få lyssna till varandras erfarenheter och åsikter så de tidigt blir medvetna om att det finns olika sätt att se på saker. I läroplanen uttrycks att det är genom språket vi utvecklar vår identitet och förmåga till inlevelse i andra människors tankar och känslor. Samarbetsförmågan, det sociala samspelet och elevernas självförtroende skulle kunna stärkas om lektionerna oftare inbjöd till dialog mellan lärare-elev och mellan elev-elev. Självrespekten stärks om andra visar att det jag uttrycker är intressant (Dysthe, 1996).

Den kreativa ansatsen, med ett skapande och estetiskt förhållande till skolarbetet, behöver utvecklas om vi ska lyckas med den kreativa orientering i ”framtidens värld”, som Strandberg (2006) talar om. Som i all annan verksamhet måste arbetsformerna i skolan ständigt ifrågasättas och förändras. Vissa moment görs av slentrian och gammal vana. Ibland kanske också av bekvämlighet.

Ett sådant moment är, enligt min mening, tyst läsning i skolan. Eleverna har ofta en ”bänkbok” som de tar upp och läser i då det är en liten stund över på lektionen eller ibland under en hel lektion. De elever som tycker om att läsa gör det gärna, men de som har svårt med läsningen använder ofta tiden till att ”byta bok”, dvs. stå vid bokhyllorna och låta tiden gå, ibland samtalande med en klasskamrat i samma situation. Det är knappast troligt att dessa lektioner påverkar deras förhållande till läsning i en positiv riktning. För de elever som har lätt för att läsa har den tysta läsningen i skolan inte heller så stor betydelse, eftersom de läser på fritiden.

I stället kunde denna tid användas till att arbeta med läsning och inre bilder. Läraren läser högt och stannar efter en stund upp i läsningen för att låta eleverna berätta vad de ser. Eleverna kan också arbeta i mindre grupper och läsa högt för varandra. Då eleverna märker att de ser olika saker, och kopplar till olika erfarenheter får texten liv. Intresset för de andras

bilder kan göra de egna bilderna djupare och rikare, samtidigt som klasskamraterna lär känna varandra på ett nytt sätt genom att bilderna blir ett personligt uttryck.

Förslag till vidare forskning

Tidigare forskning har visat att det finns ett samband mellan läsförståelse och att förstå bildspråk och abstrakta begrepp. Även om avkodningen i läsningen fungerar kan förmågan att skapa inre bilder och förstå bildspråk vara sämre utvecklad och det leder till svårigheter att helt förstå en text. De elever som ingick i denna studie hade inga specifika läs- och skrivsvårigheter, men det vore intressant att ta reda på om elever som har dessa svårigheter kan vara hjälpta av att arbeta med inre bilder. Kan man öva upp förmågan till inre bildskapande hos dessa elever och på så sätt öka läsförståelsen och kanske också läsintresset?

Ett annat område kunde vara elever med koncentrationssvårigheter. Att frammana inre bilder kräver koncentration och stillhet. Det krävs att man stannar upp och samlar ihop sina tankar för att kunna ta in innehållet i den text som ska skapa de inre bilderna. Skulle ett kontinuerligt arbete med inre bilder på sikt kunna förbättra koncentration förmågan hos eleverna?

De inre bilderna skulle också kunna studeras ur ett genusperspektiv. Är det skillnad på pojkars och flickors inre bilder och deras sätt att hantera och uttrycka dem?

Att arbeta med inre bilder i matematikundervisningen för att stärka förmågan att generalisera, reflektera, göra förutsägelser och använda sig av mönster och samband är ytterligare ett område som kunde komma i fråga för forskning.

Till sist

När jag bestämde mig för att utforska barns inre bilder i mitt examensarbete, hade jag aldrig tidigare arbetat med detta ämne och visste inte vad jag kunde förvänta mig som resultat. Då vi efter en lite trevande början kom igång med arbetet kändes det som att få vara med och öppna dörrar till barnens inre världar och erfarenheter. De behövde inte mycket vägledning, bilderna flödade på av sig själva och kännetecknande för samtalen var just, som tidigare nämnts, denna stämning av största allvar och lek på samma gång. Barnen verkade glada över att ha hittat en plats i sitt inre, där de i bilderna kunde urskilja tidigare upplevelser i ny klädnad och gestalt och där de kunde inspirera varandra att uttrycka dem omsorgsfullt och detaljrikt. Det var fascinerande att lyssna till hur barnen uttryckte sig och jag blev medveten om hur mycket som undgår oss under "normala" förhållanden, när samtalen varken är fokuserade eller spelas in på band. Det har varit en spännande resa att lära känna barnen på detta sätt, både direkt i samtalen och i transkriptionsarbetet, då inte sällan oväntade guldkorn kunde vaskas fram.

Min förhoppning är att man genom att arbeta med barns inre bilder ska kunna hjälpa dem att skapa ett personligt förhållande till texter och även att lära känna sig själva och sina klasskamrater på ett nytt sätt. Dessutom hoppas jag att detta arbete ska kunna hjälpa barnen att hitta samband mellan erfarenheter och nya lösningar och på så sätt skapa en stark drivkraft till att söka efter dolda sammanhang bortom det till synes uppenbara.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. i Vetenskapsrådet, *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 114). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. i A. Ahlberg, *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Armstrong, T. (2005). *Läs och skriv med alla intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Bamford, A. (2009). The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education. *Pedagogiska Magasinet*, 2009/11/18 .
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning - en problematisering. i K. Rönnerman, *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björkvold, J. R. (1991). *Den musiska människan*. Hässelby: Runa förlag.
- Brodin, J. &. (2003). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egan, K. (2005). *Från myt till ironi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Healy, J. (1998). *Failure to connect: How Computers Affect Our Children's Minds - for Better and Worse*. New York: Simon & Schuster.
- http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning/. (u.d.). Hämtat från http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning/ den 20 april 2011
- I Selander, S. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. i R. Säljö, *Kobran, nallen och majjen*.
- Keene, E. O. (2003). *Tankens mosaik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. i M. f. skolutveckling, *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber .
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. i M. f. skolutveckling, *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, A. (2009). Aktionsforskning i förskolan - att synliggöra sammanhang. i A. Ahlberg, *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

- Marton, Ference & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. &. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. &. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Nr 1-2*, ss. 70-84.
- Pramling Samuelsson, I. &. (2005). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rosenqvist, M. (. (2006). *Uppsatsens mystik - om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Mölnlycke: Hallgren & Fallgren.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket. (2000). *Kursplan för svenska i grundskolan*. Hämtat från Skolverket: www.skolverket.se den 01 01 2011
- Skolverket. (2011). *Lgr11*. Hämtat från www.skolverket.se: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> den 15 05 2011
- Snowling, M. J. (2007). *The science of reading. A handbook*. Oxford: John Wiley and Sons Ltd.
- Starrin, B. &.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).
- Ullstadius, E., & Lovell, B. (2009). Bildskapande kommunikation hos flickor med autism. i A. Ahlberg, *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från Vetenskapsrådet: <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/> den 01 01 2011
- Vetenskapsrådet. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Bilaga 1.

Till föräldrar i klass 4

Jag heter Agneta Erså och ska under våren skriva ett examensarbete på speciallärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Examensarbetet handlar om de inre bilder barn skapar då de läser eller hör en text läsas, och om de påverkas av text- och bildsamtal.

Vi kommer att arbeta med text- och bildsamtal en gång i veckan i åtta veckor. Dessa samtal kommer att spelas in på band och sedan renskrivas för att kunna bearbetas. Varken skolans eller barnens namn kommer att nämnas i studien. Eleverna har också rätt att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång. De bandade text- och bildsamtalen som renskrivits kommer inte att användas i annat syfte än till denna studie och kommer endast att vara tillgängligt för dem som ingår i studien

Ert godkännande behövs för att kunna genomföra undersökningen och jag ber er därför att skriva under och skicka med lappen till skolan igen så snart som möjligt.

Med vänlig hälsning

Agneta Erså

tel.nr 0702502131

Godkänner att mitt barn medverkar i studien.

Godkänner inte att mitt barn medverkar i studien.

Elevens namn

Målsmans underskrift

Bilaga 2

Texter som använts vid textsamtalen

Kristallkulan, (Bröderna Grimm)

Livets Vatten, (Bröderna Grimm)

Gustav Vasa och hans äventyr, (Norlin & Kvarnström)

Texter ur *Vägar till läsförståelse*, (Monica Reichenberg)

Salvador morgon och kväll, ur *Woman Hollering Creek and Other Stories* (Sandra Cisneros)

Tre små apelsiner ur *Constance: Poems* (Jane Kenyon)

Bilder som använts till bildsamtalen

Omkring henne (Autour d'elle, 1945) Marc Chagall

The Infanta Margarita, 1654 Diego Velazquez

Modern, 1975 Lena Cronqvist