



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildning för ett visuellt samhälle

-hur visuell analys behandlas i styrdokument och läromedel
i svenska och samhällskunskap, samt presentation av ett alternativt
verktyg för multimodal textanalys

Marlene Friberg & Rebecca Sykes

LAU690

Handledare: Andreas Nord & Mikael Nordenfors

Examinatorer: Einar Korpus & Hans Landqvist

Rapportnummer: HT12-1170-06



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom LAU 690

Titel: Utbildning för ett visuellt samhälle- hur visuell analys behandlas i styrdokument och läromedel i svenska och samhällskunskap, samt presentation av ett alternativt verktyg för multimodal textanalys

Författare: Marlene Friberg & Rebecca Sykes

Termin och år: Hötterminen 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Andreas Nord & Mikael Nordenfors

Examinatorer: Einar Korpus & Hans Landqvist

Rapportnummer: HT12-1170-06

Nyckelord: visuell literacy, multiliteracy, visuell analys, styrdokuments måluppfyllelse, analysverktyg, läromedelsgranskning, sociosemiotik

Syftet med uppsatsen är att ta reda på hur styrdokument och läromedel i svenska och samhällskunskap relaterar till visuell literacy. Vi identifierar först vilka literacyförmågor som de aktuella styrdokumenterna efterfrågar. Därefter undersöker vi vilka analysverktyg för visuell literacy som presenteras i de undersökta läromedlen i svenska och samhällskunskap. En kvalitativ och systematisk närläsning av styrdokument och läromedel genomförs för att identifiera fråge- och uppgiftskulturen i läroböckerna för att därefter värdera huruvida dessa bidrar till den måluppfyllelse styrdokumenterna kräver. Vidare undersöker vi om det föreligger en skillnad mellan den av styrdokumenterna efterfrågade kunskapen om visuell analys och den potential som de undersökta läromedlen uppvisar. Av denna undersökning framgår att en verklig skillnad existerar. Därför prövar vi vilken potential för måluppfyllelse ett analysverktyg grundat i sociosemiotisk teoribildning kan erbjuda.

Vid närläsning av styrdokumenterna identifieras tre teman: kravet på vetenskaplighet, skolans anpassning till det nya samhället samt behovet av en tydligt definierat metaspråk. Granskningen av läromedlen i svenska och samhällskunskap visar att de reflekterar styrdokumentens medvetenhet om det nya globala informationssamhället och att de poängterar vikten av att kunna tolka de visuella budskap som kommit att präglade detta samhälle. Trots denna medvetenhet, uppvisar läromedlen diskrepanser mellan den kunskap de påstår sig vilja förmedla och de verktyg de ger för att uppnå sådan förståelse. Läromedlen saknar ofta en tydlig begreppsapparat för visuell analys. Genom att presentera ett verktyg grundat i forskning om visuell literacy, försöker vi visa hur en systematisk analys av en text kan bidra till större tolkningsförmåga och därmed ökad förståelse för visuella budskap. Det är vår förhoppning att visuell literacy kommer att få större utrymme i den svenska gymnasieskolans undervisning och att vi med denna uppsats i någon mån kan belysa vikten av denna kunskap.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	1
3. Utformning, material och metod	1
<i>3.1.Uppsatsens utformning</i>	<i>1</i>
<i>3.2.Urval av läromedel</i>	<i>2</i>
<i>3.2.1.Svenska</i>	<i>2</i>
<i>3.2.2.Samhällskunskap</i>	<i>3</i>
<i>3.3.Metoddiskussion</i>	<i>3</i>
4. Litteratur och tidigare forskning	4
<i>4.1.Definitioner av literacybegreppet - allmän och visuell</i>	<i>4</i>
<i>4.2.Skolans utmaning i det visuella samhället</i>	<i>5</i>
<i>4.3.Ett vetenskapligt förhållningssätt</i>	<i>5</i>
<i>4.4.Visuell literacy ur ett sociosemiotiskt perspektiv</i>	<i>6</i>
5. Visuell literacy i undersökta styrdokument för gymnasieskolan	8
<i>5.1.Läroplanen för gymnasieskolan</i>	<i>8</i>
<i>5.2.Ämnesplan i svenska</i>	<i>9</i>
<i>5.3.Ämnesplan i samhällskunskap</i>	<i>10</i>
<i>5.4.Summering av vår tolkning av styrdokumentens krav</i>	<i>11</i>
6. Presentation av analysverktyg i ett urval av läromedel	11
<i>6.1.Verktyg för visuell analys i läromedel i svenska</i>	<i>11</i>
<i>6.2.Analysverktyg i läromedel i samhällskunskap</i>	<i>27</i>
7. Diskussion om skillnader mellan läromedels uppvisade potential och styrdokumentens krav	33
<i>7.1.Svenska</i>	<i>33</i>
<i>7.2.Samhällskunskap</i>	<i>34</i>
8. Förslag verktyg för visuell analys baserat på sociosemiotisk teoribildning	35
<i>8.1.Förslag till verktyg</i>	<i>36</i>

8.1.1. <i>Visuell analys – en ordlista</i>	36
8.1.2. <i>Frågor för bildanalys</i>	40
8.2. <i>Modellförklaring</i>	41
8.3. <i>Diskussion av skillnader i potential mellan de undersökta läromedlen och det föreslagna verktyget för visuell analys</i>	45
9. Sammanfattning	46
10. Referenser	48
10.1. <i>Material</i>	48
10.2. <i>Litteratur</i>	48
10.3. <i>Webbkällor</i>	49

1. Inledning

De senaste tjugo åren har många nya sätt att kommunicera sett dagen. Via den nya teknologin är människor ständigt uppkopplade och tar emot information via nya kanaler. Om skriftlig text i tryckt format tidigare tillhörde det traditionella sättet att kommunicera, så tillhör bilder, filmer och ljudfiler några av de nya kommunikationskanaler som möter oss dagligen. Det nya samhället kan sägas vara multimodalt, innehållande många kommunikationskanaler. Människor idag lever i en visuell värld, där budskap i form av rörliga och stillbilder ständigt måste tolkas och förstås. Kunskap om att tolka och analysera information i form av bilder kallas i forskarsamhället för *visuell literacy*. Eftersom skolans uppgift är att utbilda elever för den verklighet de lever i, är det viktigt att föra in kunskap om denna multimodala och högst visuella verklighet i undervisningen.

2. Syfte och forskningsfrågor

Målet med denna uppsats är att ta reda på hur granskade styrdokument och läromedel förhåller sig till den visuella verkligheten som våra framtida elever måste förhålla sig till. Detta sker genom att undersöka vilka, om några, krav som de nuvarande styrdokumenterna för gymnasieskolan ställer på visuell literacy. Därefter granskar vi analysverktyg för visuell literacy i ett antal läromedel i svenska och samhällskunskap, för att se vilken potential för styrdokumentens måluppfyllelse de erbjuder. Vidare undersöker vi om det finns en skillnad mellan de krav på kunskap om visuell analys som ställs i styrdokumenterna, och den uppvisade potential som finns i de undersökta läromedlen i svenska och samhällskunskap. Därefter prövar vi vilken potential för måluppfyllelse som ett analysverktyg grundat i sociosemiotisk teoribildning kan erbjuda.

Vi har formulerat fyra frågor för vår undersökning:

- Vilka krav på visuell literacy kan utläsas ur gymnasieskolans nuvarande styrdokument?
- Vilken potential för måluppfyllelse ger de granskade läromedlen i svenska och samhällskunskap?
- Finns det en skillnad mellan läromedlens uppvisade potential och styrdokumentens krav?
- Vilken potential för måluppfyllelse ger ett analysverktyg grundat i sociosemiotisk teoribildning?

3. Utformning, material och metod

Uppsatsens mål är att identifiera hur styrdokumenterna efterfrågar literacyförmågor, då särskilt förmåga till visuell literacy, och att därefter undersöka vilka verktyg läromedel i svenska och samhällskunskap tillhandahåller för att uppfylla dessa mål. En kvalitativ och systematisk granskning av styrdokument och läromedel har genomförts för att identifiera fråge- och uppgiftskulturen i läroböckerna för att därefter värdera huruvida dessa bidrar till den måluppfyllelse som styrdokumenterna kräver.

Valet av dessa skolämnen är baserat på att textanalys utgör en stor del av undervisningen. I svenska sker det som ett inomvetenskapligt studium och i samhällsvetenskap som ett sätt att förhålla sig till källor och värdera deras trovärdighet. Vi är medvetna om att visuell analys kan berika undervisningen i många andra ämnen, men vår avgränsning är främst baserad på att de ingår i våra respektive ämneslärarutbildningar och att vi därmed har ett intresse och en fördjupad kunskap om dem.

3.1. Uppsatsens utformning

I kapitel 4 presenteras ett urval av litteraturen om literacyforskningen. Vi har studerat hur literacy och visuell literacy definieras av forskarsamhället. Vi har valt att fokusera på de forskare som undersöker det multimodala samhällets krav på kunskaper i literacy och då särskilt visuell literacy.

Litteraturkapitlet behandlar även forskares syn på skolans behov av anpassning till det multimodala och visuella samhället, samt visuell literacy ur ett sociosemiotiskt perspektiv.

I kapitel 5 redovisar vi en kvalitativ och systematisk granskning av styrdokumentet samt redogör för de krav som den nya läroplanen Lgy11 ställer på undervisning kring literacy och visuell literacy. Vi undersöker de delar av läroplanen som avser skolan som helhet, samt ämnesplaner svenska och samhällskunskap.

I kapitel 6 presenteras verktyg för visuell analys i ett antal läromedel för svenska. Inom samhällskunskapsämnet efterfrågas inte visuell analys per se. Vi har då valt att söka efter de verktyg för samhällsanalys som styrdokumentet efterfrågar.

I kapitel 7 diskuteras skillnader mellan läromedels uppvisade potential och styrdokumentets krav. Här jämför vi det vi tolkar som styrdokumentets krav på visuell analys med de analysverktyg vi granskat i kapitel 6.

I kapitel 8 knyter vi an till den sociosemiotiska teoribildningen vilken presenterades i kapitel 4, och vi diskuterar hur ett verktyg för visuell analys grundat i den teoribildningen kan leva upp till styrdokumentets krav på vetenskaplighet.

3.2. Urval av läromedel

Det urval av läromedel som gjorts, skedde via Pedagogiska biblioteket vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet. Den snäva tidsram som ett examensarbete på Lärarutbildningen ger, i kombination med obefintliga ekonomiska resurser, har gjort att vi inte har kunnat beställa hem samtliga läromedel som utgivits i samhällskunskap och svenska, även om vi gärna hade gjort en så omfattande undersökning.

3.2.1. Svenska

Vi har valt att undersöka vilka verktyg för bildanalys som finns att tillgå genom att granska kurslitteratur i svenska för gymnasieskolan. I en genomgång av ett femtiotal läroböcker, vilka av utrymmesskäl ej kommer att förtecknas här, valde vi bort läromedel som behandlar litteratur och litteraturvetenskap. Detta gjorde vi på grund av att de uteslutande behandlar skriftspråkliga texter och alltså reproducerar den tradition som ej finner något värde i multimodala texttyper. I stället valde vi en närmare granskning av de läromedel som behandlar textanalys och textproduktion, eftersom dessa inkluderar texter med visuella inslag. Utav dessa valde vi ut sex stycken som vi anser vara representativa för läromedelsutbudet eftersom de är utgivna både före och efter gymnasieskolans nya läroplan infördes 2011, samt avsedda för både yrkesinriktade och studieförberedande program.

Av de läromedel i svenska som getts ut sedan den nya läroplanen Lgy11 trätt i kraft, är merparten som publicerats under 2011 och 2012, och som behandlar ämnets språkliga del, främst riktade till de yrkesinriktade programmen. Detta får antas vara en effekt av de förändringar som skett i kärnämnenas kursinnehåll vid dessa program, som numera endast kräver 100 poäng svenska. Ser man till de nya styrdokumentet, så blir det även tydligt att de förändringar som främst har skett inom svenskämnet vid de studieförberedande programmen, är en omstrukturering av ämnet. Ämnets delar har getts en annan indelning, men det centrala innehållet är i princip detsamma. Eftersom nyutgivningen av läromedel tycks ha fokuserat på de yrkesinriktade programmen, får vi anta att de tidigare utgivna läromedlen fortfarande används vid de studieförberedande programmen, trots ny läroplan för gymnasieskolan. Av denna anledning kan man anta att lärare använder sig av gamla läromedel, eftersom det helt enkelt fortfarande är möjligt. De likheter som läromedlen uppvisar bidrar till antagandet att äldre läromedel fortfarande används trots införandet av ny läroplan. Tyvärr kan man nog med relativt stor säkerhet även förutsätta att begränsningar i skolans budget gör det

troligt att gamla läromedel fortfarande används. För att få större underlag till studien valde vi att även granska läromedel i svenska som publicerats mellan 2005 och 2010, detta på grund av att vi endast hittade en nytgiven bok som riktade sig till de studieförberedande programmen och som även behandlade bildanalys.

Den slutliga granskningen av läromedel i svenska innefattar sex texter av vilka fem är avsedda för studieförberedande program och ett för yrkesförberedande. Två är skrivna efter att Lgy11 trätt i kraft och fyra följer Lpo94. På detta sätt kunde vi jämföra ett spektrum av texter tryckta vid olika tidpunkter, avsedda för olika läroplaner och tänkta att användas i undervisning vid olika program. Dessa faktorer utgör grunden för urvalet av de sex texter som granskats. Varje läromedel i svenska som valts ut på ovan nämnda sätt innehåller ett verktyg eller modell för bildanalys. Dessa verktyg benämns ”guide för bildanalys” eller ”modell för bildanalys” och består av frågor uppställda i punktform, antingen i anslutning till de kapitel som behandlar visuella texttyper eller i en separat bilaga i slutet av boken. Som framgår av kapitel 2 ovan, är vårt syfte att granska verktyg för visuell analys, alltså de konkreta hjälpmedel eleverna presenteras med för att kunna analysera bilder.

3.2.2. Samhällskunskap

De sju läromedlen i samhällskunskap som har studerats har valts utifrån kriteriet att de är skrivna för den nya läroplanen, Lgy11. Majoriteten av läromedlen riktar sig huvudsakligen till de yrkesinriktade programmens kurser i samhällskunskap, eftersom dessa är nya och saknar läromedel sedan tidigare. Även läromedel som vänder sig till de studieförberedande programmens kurser i samhällskunskap har inkluderats i analysen, för att på så vis kunna jämföra potentiella analysverktyg inom de olika kurserna. Denna avgränsning har gjorts utifrån antagandet att den nya läroplanen tar hänsyn till det nya samhället där kunskaper om visuell analys kan anses vara viktiga. Vid granskning av läromedlen har extra vikt lagts på avsnitten om källkritik, då källorna ofta kombinerar flera modaliteter som skrift och bild, exempelvis vid analys av reklam och propaganda.

3.3. Metoddiskussion

Vår undersökning är kvalitativ till sin karaktär och dess reliabilitet bygger på tillförlitligheten i mätmetoderna. Reliabiliteten blir per automatik lägre i en studie av kvalitativ karaktär (Stukát, 2005:32) eftersom våra slutsatser är baserade på tolkningar av de dokument som vi själva valt att studera. Vårt mål i genomförandet av uppsatsen har varit att inte ta parti för någon åsikt innan en opartisk analys har genomförts. Diskussionen i kapitel 7 är beroende av att vi har gjort objektiva tolkningar av de granskade dokumenten. Genom att koncentrera oss på en speciell företeelse, visuell literacy, när vi har studerat styrdokument och läromedel, kan det föreligga en viss risk att vi har läst in inslag om visuell analys när vi har tolkat de styrdokument som i sig är vagt formulerade och de läromedel som ämnar uppfylla dessa vagt ställda mål.

Undersökningens validitet, dvs. om vi mäter det vi avser att mäta (Stukát, 2005:126), är till stor del beroende av de dokument som vi har valt att tolka. Det föreligger en risk att vårt val av dokument har inverkat på slutsatserna. Urvalet av läromedel har dock gjorts med avsikt att representera flera olika inriktningar inom gymnasieskolan. Möjligheten föreligger att andra forskare hade valt andra böcker och därmed kunnat få ett annorlunda resultat. Valet av styrdokumentet kan inte lika lätt ifrågasättas, men likväl där kan våra avgränsningar av styrdokumentet inverkat på den tolkning som vi har gjort.

Generaliserbarheten av denna studie begränsas till de båda ämnen, svenska och samhällskunskap, som vi har studerat. Resultat för en kvalitativ studie är sällan generaliserbart, men däremot kan den uppvisa ett visst mått av relaterbarhet (Stukát, 2005:33). Vår förhoppning är att genom att vara tydliga med vilken information vi har använt när vi har dragit våra slutsatser, så ökar möjligheten för lärare som undervisar i andra ämnen än svenska och samhällskunskap att se likheter och skillnader. Vi kan inte säga något om hur ämnesplanerna i andra skolämnen ser på visuell literacy.

Vi hoppas dock att vår studie inspirerar andra att undersöka saken närmare. Undersökningen går givetvis att reproducera, eftersom både styrdokument och läromedel är tillgängliga för andra intressenter. Däremot är det inte givet att andra forskare skulle komma fram till samma, eller ens liknande, slutsatser som vi.

Då vår undersökning bygger på analys av styrdokument och läromedel har vår etiska hänsyn fokuserats till hänsyn om upphovsrätt samt skydd av intellektuell egendom. I de fall vi återger texter och illustrationer från läromedel och styrdokument har vi varit noga med att hänvisa till källan. Eftersom inga människor deltar i vår undersökning, så faller andra etiska krav för vetenskapliga undersökningar bort (Stukát, 2005:130–131).

4. Litteratur och tidigare forskning

I detta avsnitt tittar vi närmare på hur literacybegreppet i allmänhet och visuell literacy i synnerhet definieras enligt tidigare forskning och vad forskarvärlden anser om deras applicerbarhet i undervisning. Kapitlet har fyra avsnitt. Först slår vi i avsnitt 4.1 fast hur begreppen används och definieras enligt tidigare forskning. Avsnitt 4.2 diskuterar skolans anpassning till det nya samhället. Avsnitt 4.3 relaterar literacybegreppen till tidigare forskning och vetenskaplighet i skolan. Avsnitt 4.4 lägger grunden för den sociosemiotiska teoribildningen och dess syn på visuell literacy.

4.1. Definitioner av literacybegreppet - allmän och visuell

Traditionellt sett har *literacy* inneburit att läsa och skiva det tryckta språket. På grund av detta har pedagogiken kring literacy inneburit ett begränsat, formaliserat och enspråkigt projekt. Forskargruppen New London Group söker att utvidga förståelsen genom att bland annat se över hur man undervisar kring de ”nya” former av texter som uppstår med ny informationsteknik. Detta innebär en ökad förståelse för hur visuella bilder relateras till det skrivna ordet (New London Group i Cope & Kalantzis 2000:9). Denna förändring återspeglas i samhället; i vårt arbetsliv, vårt offentliga liv och vårt privatliv (ibid:10–17). Allt eftersom samhället förändras har synen på literacy även förändrats och därmed måste även undervisningen anpassas. Literacyförmågor har alltför ofta fallit under läs- och skrivkunnighetsfärdigheter och har därmed främst bedrivits i svenskundervisningen. Dessa förmågor lämpar sig visserligen där, men begreppet är vidare och har fler tvärvetenskapliga användningsområden, exempelvis inom samhällskunskap eller i språkundervisning.

Grunddefinitionen av *multiliteracy* inkluderar alla de medel som vi använder dagligen för att tolka vår omgivning. Den förståelse som ligger till grund för multiliteracy konstrueras genom bilder, ljud, rörelse, färg och flera andra modaliteter och är därmed större än den förståelse som uppnås av tryckt skrift på en boksida. Kathleen Tyner, vid University of Texas menar att det sätt som de nya medierna har kommit in i våra elevers liv kategoriseras som en del i multiliteracybegreppet (Tyner 1998). Suzanne M. Miller & Mary B. McVee, båda vid State University of New York, definierar literacy utifrån ett multimodalt perspektiv som de kallar ”New Literacies” (Miller & McVee, 2012), där begreppet myntades ursprungligen av New London Group. New London Group skriver i *A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures* (Cope & Kalantzis 2000) att det grundläggande målet med undervisning är att se till att alla elever kan dra nytta av sina lärdomar på ett sätt som tillåter dem att delta fullt ut i det offentliga, samhälleliga och ekonomiska livet. Pedagogiken är läran där elever förvärvar egenskaper som låter dem delta fullt ut och på ett jämställt vis i det sociala livet (New London Group i Cope & Kalantzis 2000). Literacyförmågor är särskilt viktiga när detta mål ska uppnås.

Inom multiliteracy ingår *visuell literacy* som en egen forskningsgren. Det finns dock flera definitioner av termen. I princip varje forskare som har jobbat med visuell literacy har utarbetat sin egen definition. Termen visuell literacy myntades 1969 av John Debes, en av förgrundsfigurerna i

International Visual Literacy Association. Han menar att visuell literacy innefattar kompetenser som människor utvecklar genom seendet och integrerar med andra erfarenheter. Utvecklingen av dessa kompetenser är grundläggande för mänskligt lärande. När en person har utvecklat kompetens i visuell literacy kan man särskilja och tolka handlingar, objekt och symboler som man möter i sin omgivning. Genom användandet av dessa kompetenser kan man kommunicera med andra (IVLAs webbplats).

4.2. Skolans utmaning i det visuella samhället

De senaste tjugo åren har det dagliga livet i skolan alltmer kommit att präglas av nya medieformer, vilket har ändrat synen på literacy. Som en konsekvens av den ökade globaliseringen har informationsstrukturer förändrats och teknologin utvecklats. Literacy innefattar numera en blandning av modaliteter i form av bilder, hemsidor, filmer och musik. Genom att elever får producera och tolka både tryckt text och dess digitala motsvarigheter, har nya sociala literacysammanhang utvecklats. I sken av den omvälvande teknologiska utvecklingen understryks därför vikten av att utveckla elevers kompetenser i den digitala globala verkligheten. Miller & McVee anser därför att det är viktigt att elever erbjuds möjligheter att inhämta och tolka kunskap via flera modaliteter, samt att även ge dem möjlighet att använda multimodala verktyg (Miller & McVee, 2012:2–3).

Frank Serafini (2011), vid Arizona State University, hävdar att skolungdomar på sin fritid möter en ökad mängd texter med invecklade visuella strukturer. Han argumenterar för att lärare bör ta in dessa texter i klassrummet och utrusta eleverna med verktyg för att kunna hantera dem. I *Multimodal pedagogies: Playing, teaching, and learning with adolescents' digital literacies* (Alvermann, 2010) diskuterar Vasdevan et al. hur elever med lätthet rör sig mellan online och offline-lägen i sin tillvaro utan att skilja på dessa lägen.

James Paul Gee, vid Arizona State University, (i Cope & Kalantzis, 2000:62, 67) menar att det traditionella skriftliga skolspråket är dekontextualiserat, och att detta hindrar barn till bl.a. lågutbildade föräldrar från att nå framgång i skolan. The Multiliteracy Project, som Gee företräder, har arbetat fram förslag till pedagogiska principer som de anser kan hjälpa skolan att vägleda eleverna till att bli delaktiga i det nya samhället. Carey Jewitt, vid Institute of Education, University of London, menar å andra sidan att texter alltid varit multimodala och att det inte går att prata om detta som ett enbart nytt fenomen. Jewitt medger att de nya medieformerna har gjort multimodala texter mer tillgängliga och därmed har behovet av en formaliserad kunskap kring hur de ska tolkas kommit i dagen (Jewitt, 2009:4).

I vår uppsats fokuseras främst den visuella modaliteten bild, men det är viktigt att ha i åtanke att även om vi gör en avgränsning i detta arbete, så existerar inte den avgränsningen för elever. De lever i en värld där modaliteterna sällan kommer i singular och där det inte går någon skiljelinje mellan online- och offline-läge. Bilder förekommer i mycket eleverna gör och möter. Därför är det viktigt att elever och lärare ges redskap för att kunna förstå denna verklighet.

4.3. Ett vetenskapligt förhållningssätt

Mycket av literacyforskningen har fokuserat på undervisning mot de tidigare åldrarna där modaliteterna skrift, bild och musik traditionellt har använts i undervisningen. Pedagogisk forskning om multimodal analys i gymnasieskolan är däremot svårare att finna. Kathleen Tyner ansåg redan 1998 att det trots de nya mediernas popularitet inte hade utvecklats någon konkret forskning för att påvisa hur man kan arbeta med multiliteracies på ett tvärvetenskapligt sätt (Tyner, 1998:66). Sedan dess har det startats flera olika forskningsprojekt. Bl.a. har Terry D. Royce, vid Teachers College, Columbia University, och Wendy L. Bowcher, vid Tokyo Gakugei University, (2006) undersökt hur man jobbar med barnlitteratur i klassrummet ur ett multiliteracies perspektiv.

Agder Universitet har bedrivit två forskningsprojekt där fokus har varit att ta reda på hur undervisning kan anpassas till det nya multimodala samhälle som dagens elever växer upp i. Det första projektet hade som målsättning att utveckla undervisningsmaterial och undervisningsmetoder för läsinläring mot de yngre åldrarna. Det andra projektet riktar sig mot att fastställa hur nya multimodala begrepp har tagit sig uttryck i samhället och hur man bäst bemöter och tolkar dem (Agder Universitets webbplats).

Flera forskare diskuterar vikten av att ha ett vetenskapligt förhållningssätt i skolundervisningen. Serafini (2011) hävdar att elever och deras lärare måste utveckla ett metaspråk som gör att de kan diskutera multimodala texter och använda strategier för att förstå dem, något som efterfrågas av elever och lärare. För att kunna utveckla ett kritiskt förhållningssätt till multiliteracies, måste eleverna kunna förstå hur skrift och bild kan tolkas enskilt och hur de samverkar för att skapa mening. Även Royce (2007) framhåller nyttan av att ha ett metaspråk i undervisning. Han menar att det är inte tillräckligt att fokusera på skriften. Lärare måste börja med att utveckla elevers kunskap i visuell literacy samt utveckla ett pedagogiskt metaspråk för att underlätta diskussionen som uppstår när bilder sammanfaller med talat eller skrivet språk (Royce i Royce & Bowcher, 2007:366).

Forskare har uppnått viss konsensus kring det efterfrågade metaspråkets syfte. Grundarna av The New London Group har formulerat sina tankar och krav kring hur man kan jobba med dessa frågor på ett sätt som är givande för både elever och lärare, utan att det blir ett alltför betungande arbete. De menar att det främsta målet med ett metaspråk borde vara att identifiera och förklara skillnader mellan texter, och relatera dem till kulturella kontexter och situationer där de förekommer (New London Group, i Cope & Kalantzis, 2000:24).

Miller och McVee (2012) håller med om behovet av ett metaspråk, men menar att processen att utveckla detta språk har stannat hos de forskare som efterfrågar det. Kunskap om visuell analys har efterfrågats av lärare men kommunikationsklyftan till forskarvärlden har varit alltför stor. Sakta ökar kunskapen om visuell analys och dess tillhörande metaspråk hos lärare och man kan finna allt fler exempel på hur de används i undervisningen. För exemplifiering på hur forskare och lärare har använt sig av multiliteracy och visuell analys i undervisning se exempelvis O'Halloran (2004), Serafini (2011), Luke i Cope & Kalantzis (2000).

4.4. Visuell literacy ur ett sociosemiotiskt perspektiv

Mycket av dagens pedagogiska forskning kring och utvecklingen av visuell och multimodal literacy har sitt ursprung i den systemisk-funktionella grammatikens diskurs (Unsworth 2008:5). Sociosemiotiken är en utveckling av denna.

I den svenska gymnasieskolan består den traditionella undervisningen av studiet av skriftspråkliga texter för att få information om till exempel ett samhälle, en tidsperiod eller ett folk. Trots att den teknologiska utvecklingen har gjort att våra informationskällor är mer och mer multimodala, tenderar skolan att fokusera på monomodala texter. Enligt sociosemiotisk språk teori finns det anledning till att undersöka meningsskapande i fler källor än de skriftliga, vilket kräver en förståelse för hur detta meningsskapande sker. I genomgången som följer nedan vill vi visa hur sociosemiotiken har sitt ursprung i den traditionella lingvistik, men hur begreppet i sig självt har utvecklats till att inbegripa studier av olika semiotiska system.

Sociosemiotiken är en gren av semiotiken (läran av tecken och teckensystem), vilken ser meningsskapande som ett socialt fenomen. Detta sociala meningsskapande sker inom olika semiotiska system. Dessa olika system för kommunikation kan bestå av skrift, tal, bild, musik etc., så kallade semiotiska modaliteter. Kommunikation kan även ske multimodalt, alltså genom kombination av flera modaliteter, till exempel skrift och bild. Inom sociosemiotiken studeras bland

annat hur mening skapas och tolkas inom texter och hur semiotiska system formas och förändras i takt med samhällsutvecklingen.

Termen *sociosemiotik* myntades av lingvisten Michael Halliday i artikeln *Language as social semiotic* från 1978. Hallidays språk teori visar på ett samband mellan lingvistik och semiotik, där insikt i verbalspråkets koder kan ge ökad förståelse för koder inom andra semiotiska system, även om Halliday främst intresserade sig för skriftspråk (Semiotics Encyclopedia Online). Enligt Halliday är språket funktionellt. "Language is what it is because of its function in the social structure" (Ledin 2001:17). Halliday slår även fast att språk är en social handling. Han anser att språket representerar ett semiotiskt system bland många andra som till exempel konst, musik, dans etc., och att ett språks utveckling är ett resultat av dess meningsskapande funktioner inom ett socialt system eller en kultur (Unsworth 2008:1). Denna syn på språket som ett meningsskapande system av många inom en social kontext, gör att Hallidays systemisk-funktionella språk teori har varit en grundbult i utvecklingen av sociosemiotisk och multimodal språk teori.

Enligt den systemisk-funktionella lingvistik och besläktade teorier finns det tre kategorier av meningsskapande funktioner i alla semiotiska system. Dessa meningsskapande funktioner, eller metafunktioner, tillfredsställer behov som uppstår i mänsklig kommunikation oavsett kommunikationsform.

- Den ideationella metafunktionen är det sätt som man representerar världen inom ett semiotiskt system: *Vad händer?*
- Den interpersonella metafunktionen visar på relationer mellan aktörer: *Vilka deltar?*
- Den textuella metafunktionen visar hur texten som medium används till att representera metafunktionerna: *Hur visas detta i texten?*

Inspirerade av Hallidays sociosemiotik, utvecklade Gunther Kress och Theo Van Leeuwen en "grammatik" som inbegriper andra semiotiska modaliteter än skrift. Denna grammatik för bilder, som har sin grund i Hallidays metafunktioner, kan ses som ett sätt att beskriva och organisera resurser för meningsskapande som har sitt ursprung i, och förändras med, sociala situationer. Dessa resurser kan analyseras genom en systematisk och kritisk läsning av bilder. Bild- och skriftspråk konstruerar, enligt Kress och Van Leeuwen, representationer av verkligheten som på en gång är materiella, sociala och textuella (Unsworth 2008:3). Grammatik i denna mening innebär alltså inte regler för korrekt språk, utan snarare en visuell grammatik som visar hur avbildade textelement kombineras i visuella "påståenden" (Kress & Van Leeuwen (2005:3).

Om bilder alltså är socialt konstruerade resurser för meningsskapande, menar Kress & Van Leeuwen att dessa är ett uttryck för de semiotiska resurser som finns tillgängliga för en viss person vid ett visst tillfälle i en viss social kontext (Kress & Van Leeuwen 2005:9). Att text skapas socialt och att samhället är mer och mer visuellt, leder till ett ökat behov av ett strukturerat och systematiskt sätt att analysera bilder. Framför allt anser de båda forskarna att kunskap i visuell analys är avgörande för utvecklandet av en kritisk förmåga att exempelvis analysera uttryck för maktrelationer i samhället (Kress & Van Leeuwen 2005:14). De påtalar även nödvändigheten av att utveckla ett metaspråk för att kunna uttrycka vad man gör när man analyserar och producerar bilder (Kress & Van Leeuwen 2005:34).

Kress och Van Leeuwens applicering av sociosemiotiska teorier för bildanalys är en av flera etablerade modeller för visuell analys som har influerat den pedagogiska forskningen inom multiliteracies. Dock måste här tilläggas att den moderna pedagogiska forskningen i multimodal semiotik till stor del bedrivs transdisciplinärt av forskare med varierade bakgrunder (Unsworth

2008:5), detta för att på olika sätt kunna ta sig an de pedagogiska frågor som uppstår i de samhällen och klassrum som alltmer präglas av multimodalitet.

5. Visuell literacy i undersökta styrdokument för gymnasieskolan

Nedan studerar vi hur nuvarande läroplan för gymnasiet, Lgy11, och ämnesplanerna för svenska och samhällskunskap behandlar literacy. Vårt mål är att utröna vad som efterfrågas i styrdokumenterna avseende visuell literacy och hur begreppet definieras. Styrdokumentens krav är emellertid vagt formulerade och ger både forskare och lärare en möjlighet att göra sina egna bedömningar av hur de ska uppnås och bedömas. Visuell analys nämns inte explicit i styrdokumenterna, men det är en rimlig tolkning att även kunskaper i visuell analys kan bidra till förmågan att eleven ska "kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt" (Lgy11:7).

5.1. Läroplanen för gymnasieskolan

Vid vår tolkning av läroplanen har vi utläst tre teman som kan inbegripa många sorters förmågor men även kunskaper kring literacy och visuell analys.

Det första temat handlar om att skolan ska "vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (Lgy11:5). *Vetenskapligheten* löper som en röd tråd genom läroplanens mål för skolans verksamhet. Läroplanen säger att "huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper" (Lgy11:6). Studierna ska ligga till grund för det livslånga lärandet. Detta tolkar vi som att elever genom sina gymnasiestudier ska ges möjlighet att tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt så att de ska vara väl förberedda för ett liv som samhällsmedborgare. Ett annat mål är att elever ska kunna tillägna sig "redskap för att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden" (Lgy11:9) som de kan använda i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv.

Det andra temat som handlar om att skolan måste förbereda eleverna för det *nya samhälle* som de lever i. Ett samhälle där informationsteknik har fört samman världen, där all information är en knapptryckning bort och där eleverna måste lära sig att sortera och analysera all denna information på ett vetenskapligt sätt. I ett sådant samhälle tolkar vi det som att eleverna kan ha nytta av kunskaper om visuell analys. Enligt läroplanen ska elever stärkas i sin vetenskapliga förmåga genom att "kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor" (Lgy11:10). Det finns här en stark koppling mellan det första och det andra temat, det vill säga att elevernas förmåga att "kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt" (Lgy11:7) ställer stora krav på deras förmåga att hitta, ta till sig och använda ny kunskap. Därför ska eleverna "träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ" (Lgy11:7). Den globaliserade världens intåg i skolan märks tydligt i formuleringar som att "förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta" (Lgy11:7). Skolan ska ge eleverna förutsättningarna för bildning, tänkande och kunskapsutveckling i samklang med samhället. Läroplanen konstaterar att "skolan kan inte ensam förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva" (Lgy11:8), utan skolan ska ta tillvara på de kunskaper och erfarenheter som eleverna har fått från det omgivande samhället och arbetslivet. Denna värld kommer till eleverna via många modaliteter, genom synen, hörseln, samt många olika medieformer. Att världen har kommit närmare via globaliseringen märks även i läroplanen som säger att "det internationella perspektivet ska också bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet" (Lgy11:7).

Det tredje temat, som vi uttolkat ur läroplanen, är att det finns behov av ett *metaspråk* som även går att applicera på visuell analys. ”Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp. [...] Vidare ska skolan utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Lgy11:8). För att elever ska kunna reflektera och diskutera behöver de ha kunskap om begrepp och en gemensam språklig plattform. Elever ska få möjlighet att diskutera sina erfarenheter och använda sin kunskap för att kunna genomföra vetenskapliga analyser. Genom att klart definiera gemensamma termer, hur de ska användas och vad de betyder, ger man eleverna ett redskap för att kunna analysera den nya omvärlden på ett vetenskapligt sätt. Läroplanen poängterar att ”elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper” (Lgy11:8).

5.2. Ämnesplan i svenska

Nedan tittar vi närmare på vilka krav på literacy som ämnesplanen i svenska ställer. Citatet visar hur läroplanen definierar språkets användande och hur det binder samman eleven med sin omgivning:

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv (Lgy11:160).

Enligt ämnesplanen i svenska inbegriper termen literacy kunskaper i olika former av kommunikation, vilket även inkluderar visuell literacy. Dessa kunskaper syftar till att eleven bättre ska lära känna både sig själv och sin omvärld. Detta tolkar vi som att eleven ska utrustas med kunskap för att kunna leva och utvecklas i det nya samhälle som nämndes i avsnitt 5.1 ovan. Literacy inbegriper alltså förutom läs- och skrivkunighet även förmågan att navigera den globaliserade världen och bland alla dess sociala och kulturella koder. Termen innefattar även kunskap om olika medieformer som tryckt skift såväl som rörlig media, musik och fotografi, samt hur alla former verkar tillsammans för att skapa nya uttrycksätt:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter.” [...] Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar (Lgy11:160).

Det nya internationella kommunikationssamhället som eleverna lever i framträder även i ämnesplanen för svenska. Eleverna uppmanas att utveckla och ”tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” och även ”ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” (Lgy11:160). En tolkning av detta kan vara att elever ska lära sig att kritiskt granska information från olika källor, och dessa inbegriper även visuella källor.

Kunskapskraven i svenska kräver att ”språket är anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation”, där ”språk och stil är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga, samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation” (Lgy11:164). Dessutom kräver kunskapskraven i svenska att ”eleven kan värdera och granska källor kritiskt. Eleverna behandlar källorna på ett rimligt sätt och drar relevanta slutsatser utifrån källmaterialet. [...] Elever kan samla, sovra och sammanställa information från olika källor” (Lgy11:162, 169–170, 176–177).

Vi tolkar det som att ett metaspråk för textanalys behövs då ämnesplanen specifikt efterlyser kunskaper i ”grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation” (Lgy11:143). Ett metaspråk underlättar även elevernas ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter” (Lgy11:161). Kunskapskraven i svenska kräver att ”eleven kan göra reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet” (Lgy11:162, 169–170, 176–177), något i vårt tycke underlättas om eleven har kunskap kring visuell analys och användande av ett metaspråk. Vetenskaplig textanalys och argumentationsanalys skulle kunna genomföras med inslag av visuell analys.

5.3. Ämnesplan i samhällskunskap

Även ämnesplanen i samhällskunskap visar upp de tre teman som identifierats i avsnitt 5.1 ovan. I samhällskunskap tolkar vi literacy som elevens ”förmåga att analysera samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder” (Lgy11:144).

Ämnesplanen fastslår att ”samhällskunskap till sin karaktär är tvärvetenskapligt” (Lgy11:143). Detta tolkar vi som att eleven bör förvärva ett vetenskapligt förhållningssätt för att kunna hantera den stora informationsmängd som globaliseringen och de moderna medieformerna lett till. Citatet nedan illustrerar hur elever och lärare ska hantera denna nya samhällsstruktur genom undervisningen:

Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om människors livsvillkor med utgångspunkt i olika samhällsfrågor. [...] Ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt kräver ett kritiskt förhållningssätt och eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla ett sådant. Det omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till samhällsfrågor och en förståelse av det vetenskapliga arbetet med samhällsfrågor (Lgy11:143).

Enligt ämnesplanen i samhällskunskap kan literacy definieras som förmåga att samla och bearbeta information via olika metoder. Vidare ska eleverna kunna uttrycka kunskaper och uppfattningar både muntligt och skriftligt med hjälp av modern informationsteknik. För att kunna göra detta krävs att eleverna har kunskap om ”begrepp, teorier, modeller och metoder” så att ”komplexa samhällsfrågor kan förstås och förklaras” (Lgy11:143). Således behövs kunskap inom den begreppsapparatur som används vid samhällsanalys och det tillhörande metaspråk som gör att eleverna kan föra resonemang av detta slag.

I dagens komplexa samhälle, där informationsflödet ständigt förändras, krävs det att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt. Literacy kan därför även definieras som förmågan att utveckla detta kritiska och analytiska förhållningssätt. Mer specifikt säger ämnesplanen att eleverna måste utveckla förmågan att ”analysera samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder och förmågan att söka, kritiskt granska och tolka information från olika källor samt värdera källornas relevans och trovärdighet” (Lgy11:144).

I ämnesplanen för kursen samhällskunskap 1b ges exempel på vilka modeller och metoder som eleven ska kunna behärska: ”Exempel på metoder för att bearbeta information är statistiska metoder, samhällsvetenskaplig textanalys, argumentationsanalys och källkritik” (Lgy11:150–151). Detta är den enda specificering av vilka metoder som kan utläsas ur ämnesplanen. Både samhällsvetenskaplig textanalys och argumentationsanalys skulle kunna inkludera visuell analys.

Kunskapskraven i samhällskunskap kan även de relateras till de tre teman vi sett tidigare, om än i sammanflätad form. Förmågan att på ett vetenskapligt sätt förhålla sig till det nya samhället märks i kravet att ”eleven kan redogöra för centrala teorier och diskutera deras styrkor och svagheter” (Lgy11:145–146, 151), att eleven uppvisar en generell analysförmåga och drar slutsatser om ”samhällets organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna” där ”eleven kan identifiera orsak och konsekvens” och ”förklarar samband om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation” (ibid:145–146, 151).

Kravet på elevens kunskap om begrepp och teorier samt tillhörande metaspråk märks även det tydligt: ”I analysen använder eleven samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder” (ibid:145–146, 151). Det krävs att eleven ”kan söka, granska och tolka information från olika källor samt göra reflektioner om källornas relevans och trovärdighet”. Elever ska kunna ”ge argument för sina ståndpunkter och värderar med andras ståndpunkter” (ibid:145–146, 151).

5.4. Summering av vår tolkning av styrdokumentens krav

Vi har identifierat tre teman, som vi har utläst ur styrdokumentet för gymnasieskolan: kravet på *vetenskaplighet*, skolans anpassning till det *nya samhället* samt behovet av att behärska en definierad begreppsapparat med ett tydligt uttalat *metaspråk*. Både läroplanen och ämnesplaner i svenska och samhällskunskap efterfrågar dessa. Dessa tre teman är delvis integrerade och beroende av varandra. Det nya samhället har med ökad globalisering gett upphov till högre krav på färdigheter i att tolka budskap från olika källor och av olika modaliteter, där bilder inkluderas. Detta har i sin tur ställt krav på att elever och lärare ska arbeta med en större vetenskaplighet, både när de tolkar andra källor och när de producerar eget material. Kunskap om visuell literacy och ett tillhörande metaspråk kan bidra till att leva upp till kravet på vetenskaplighet i skolan. Styrdokumentet uttalar sig dock mycket vagt om vilka förmågor som krävs för att eleven ska uppnå kunskapskraven. I dagens samhälle, som präglas av ett högt informationstryck där många modaliteter blandas, ser vi att kunskap om visuell analys kan bidra till att elever lever upp till styrdokumentens krav.

6. Presentation av analysverktyg i ett urval av läromedel

6.1. Verktyg för visuell analys i läromedel i svenska

Nedan följer en presentation av sex läromedel i svenska som inbegriper verktyg för visuell analys. Genom att redogöra för hur dessa verktyg ser ut, vill vi ge en bild av vilka slags kunskaper de förmedlar och huruvida verktygens utformning och läromedlens innehåll kan ge elever förmåga att tolka bilder. Vi undersöker vad verktygens frågeställningar kan ge svar på, vad vi tror att eleverna lär sig när de besvarar dem, samt om detta motsvarar det utfall läromedlen själva påstår vara syftet med visuell analys. Det är viktigt att poängtera att analysverktygens frågor inbegriper visuell analys, men att även granskning av multimodala texters skriftliga element är en del av läromedlens verktyg. Dessa är dock inte föremål för vår studie och kommer mestadels inte att uppmärksammas. Då analysverktygen till exempel efterfrågar vilka argument som används i en text, anser vi att det finns visuella metoder för övertalning likaväl som retoriska, och det är sålunda dessa vi väljer att belysa i denna uppsats. Bildanalys skall, enligt oss, fungera som ett komplement till den fokusering på skrift som dominerar klassrummet, inte ett alternativ till den.

Det vi fann i granskningen var att de avsnitt som behandlar visuell analys och textproduktion av andra texttyper än monomodalt skriftliga uppvisar likheter i alla läromedel. Läromedlen betonar vikten av att elever får bekanta sig med olika texttyper och genrer och att dagens elever lever i ett informationssamhälle där förmågan att kunna analysera och tolka visuella budskap är viktigt för det kritiska tänkandet. Vi fann även att det ligger en övervägande fokus på analys och produktion av skriftliga texttyper, som till exempel utredande, argumenterande och vetenskapliga texter, samt

retorik och grammatik. De texttyper som faller under definitionen ”andra texttyper” (Lgy11:160), till skillnad från skön- och facklitterära texter, begränsas till relativt korta kapitel jämfört med det utrymme som ges de övriga texttyperna. Detta är kanske inte så oväntat, eftersom de skriftliga texttyperna traditionellt har beretts mest utrymme i läromedel. I de kapitel som behandlar bildanalys ligger tyngdpunkten på nyhets- och reklamtexters visuella budskap. Där betonas vikten av att kunna analysera dessa texter som intar en alltmer framträdande plats i det moderna informationssamhället där bilder ”kan träffa ditt samvete och tvinga dig att ta ställning” (Svenska impulser 1, 2008:190). Ofta inleds kapitlen med att tala om hur dagens samhälle är fullt av visuella budskap, ett ”bombardemang av reklam” (Svenska impulser 1, 2008:200) samt nödvändigheten av att kritiskt kunna granska en bild och dess budskap.

Läromedlens kapitel inleds ofta med en diskussion av varierande längd om reklamens syfte att påverka. Denna påverkan framställs som något som det är viktigt att läsaren är medveten om, eftersom den drivs av stora bakomliggande ekonomiska intressen som konkurrerar om kundernas uppmärksamhet. *Svenska impulser 1* talar till exempel om att reklambyråerna anstränger sig ”för att förstå hur kunderna tänker” (ibid:199), att de ”vänder sig till särskilda målgrupper” (ibid:200), genom att ”väcka en känsla” (ibid:199) hos konsumenten som ”gör det lätt att ta till sig och minnas reklambudskapet” (ibid:199). Läromedlen framhäver alltså nödvändigheten av att kunna granska visuella budskap, eftersom dessa budskap har formulerats noggrant i syfte att påverka läsaren. Efter inledningen exemplifieras olika slags bilder, som till exempel nyhetsbilder, reklambilder etc., (ofta) med tillhörande uppgifter, tillsammans med ett verktyg för bildanalys som är avsett att användas för att kunna lösa uppgifterna. Uppgifterna är ofta av två slag: analysera en bild och producera en egen bild. Verktögen för analys består av ett varierat antal frågor uppställda i punktform, vilka är ämnade att tränga till djupet av ett visuellt budskap. Genom att svara på dessa frågor skall läsaren kunna tolka bildens budskap.

I närläsningen av läromedlens analysverktyg blev det tydligt att de frågor de består av kan sorteras in i fem övergripande kategorier som i sin tur kan knytas till de teman som vi funnit i läro- och ämnesplaner. En mer detaljerad analys hade med säkerhet kunnat resultera i fler kategorier men de fem vi väljer att använda oss av, vilka förklaras nedan, tjänar till att illustrera vilken typ av kunskap läromedlen efterfrågar vid visuell analys. Genom att göra denna indelning vill vi åskådliggöra de relationer som finns mellan de kunskapsmål som eleverna förväntas nå och de metoder som läromedel erbjuder för att uppnå denna kunskap. Målen sammanfattades i de tre teman som beskrevs i kapitel 5 ovan, alltså kunskaper och färdigheter som inbegriper ett vetenskapligt förhållningssätt, anpassning till det moderna informationssamhället samt behovet av ett metaspråk som underlättar visuell literacy. Genom att undersöka läromedlen utifrån dessa kategorier bereds vi även möjlighet att bedöma om bokens innehåll ger läsaren möjlighet att kunna svara på frågorna som ställs. Kategorierna kan beskrivas på följande sätt:

Frågor som syftar till en *denotativ* beskrivning tränar elevers färdighet att beskriva det de ser. Här undersöker vi om läromedlen hjälper eleverna att utveckla ett systematiskt tillvägagångssätt samt tillägna sig en ämnesspecifik begreppsapparat att använda sig av för att bättre leva upp till de krav på vetenskaplighet som uttrycks i styrdokumentet.

Frågor som rör *emotion* undersöks för att se i vilken mån subjektiva omdömen om en text överväger i analysen. Här studerar vi även om frågorna kompletterar och kan förankras i en objektiv visuell analys grundad i att eleverna får ”tänka kritiskt, granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Lgy11:7).

Frågor som rör bildens *intention* eller syfte prövar det kritiska förhållningssättet till texters konstruktion och syfte som anges i ämnesplanen för svenska. Dessa frågor granskas för att se

huruvida verktygen ger eleverna möjlighet att kritiskt granska budskap som är tänkta att påverka en viss målgrupp på ett visst sätt.

Frågor som innefattar *interpretation* prövar elevers förmåga att tolka budskap och få ”överblick och sammanhang” (Lgy11:8) och återfinns i läroplanens krav på att eleverna ”behandlar källorna på ett rimligt sätt och drar relevanta slutsatser” (Lgy 11:176–177). Denna del förutsätter förmåga att beskriva och analysera bildens delar för att kunna tolka budskapet på ett meningsfullt sätt. Här undersöks i vilken utsträckning verktygen ställer frågor som uppmanar eleverna att tolka helheten av det visuella budskapet och att förankra sin tolkning i textens delar.

Frågor om *kontext* sätter bilden i ett historiskt sammanhang, och här undersöks om frågorna syftar till att tolka det visuella budskapet som en produkt eller representation av ett specifikt sammanhang. Sådan kunskap innefattas i styrdokumentens krav på att ge ”redskap för att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lgy11:7).

Analysverktygens frågor består ofta av ett antal delfrågor och en och samma delfråga kan därför inbegripa flera kategorier. Detta gör att samma frågor kan nämnas flera gånger i genomgången av verktygens fördelning av de olika frågekategorierna. Figur 6.1.1 nedan illustrerar kategoriernas benämning, övergripande innehåll, vilka aspekter av analysen de fokuserar på samt exempel på den typ av frågor som vi valt att sortera in under varje kategori.

Kategorier	Berör	Inbegriper	Exempel
1. Denotation	Frågor om bildens innehåll och komposition	Deskriptiv analys av bilden. Här ställs frågor om texttyp, bildens innehåll, vilken placering och proportion olika objekt i en bild har, frågor om perspektiv samt användandet av färger och former. Även frågor om användandet av symboler i texten hamnar i denna grupp av frågor.	”Hur är bilden uppbyggd?” ”Vilket perspektiv har bilden?” ”Hur används färg och form?”
2. Emotion	Frågor om de känslor som bilden förmedlar till läsaren	Läsaren ombeds redogöra för den stämning och de känslor som bilden förmedlar samt hur man påverkas av bilden. Denna typ av frågor ber läsaren att beskriva sin subjektiva upplevelse av bilden.	”Hur påverkas du av bilden?” ”Vilken känsla/Vilka känslor väcker bilden?” ”Vilka tankar och känslor förmedlar bilden hos dig?”
3. Intention	Frågor om bildens syfte	Dessa frågor berör avsikt och även vilken målgrupp annonsen riktar sig till.	”Vilket syfte har bilden?” ”Vem är avsändare och vem är mottagare?”
4. Interpretation	Frågor som rör tolkning av bilden	Denna typ av frågor knyter ihop delarna och syftar till att tolka bildens innehåll.	”Vad tror du den som skapat bilden vill säga dig?” ”Vilka tankegångar kan finnas bakom författarens val av motiv, former och färger?”

Kategorier	Berör	Inbegriper	Exempel
5. Kontext	Frågor som sätter bilden i sitt sammanhang	Denna typ av frågor rör historiska och kulturella omständigheter då bilden skapades.	"När och var är bilden gjord?" "På vad sätt är bilden typisk för sin tid?"

Fig. 6.1.1 Analysverktygens frågekategorier

Känslan för ord. Kursbok för Svenska 1: (Cederholm & Danell, (2006)

Detta läromedel för svenska 1 är avsett för gymnasieskolans studieförberedande program. Läromedlet innehåller fem kapitel och avslutas med en handbok. Handboken innehåller "svensk kursens faktakunskaper i starkt koncentrat" (Cederholm & Danell, 2006: förord). Varje kapitel innehåller fyra olika typer av övningsuppgifter: "Öppna texten", "Öppna Bilden", "Din tur" och "Uppdrag". Öppna texten och Öppna bilden följer direkt efter en text eller bild och består av fyra fördjupande frågor som skall fungera som "en ingång till en gemensam analys eller diskussion" (förordet, ingen sidnumrering). Din tur består av "större uppgifter som resulterar i en produkt att lämna in eller framföra" som "lärare kan välja att betygsätta" (Cederholm & Danell, 2006: förord). Uppdrag, slutligen, är stora och tidskrävande uppgifter.

Läromedlet innehåller fem stycken Öppna bilden som behandlar bildanalys (Cederholm & Danell, 2006:15, 69, 168, 217, 221) och tre Din tur där eleven skall fördjupa sig genom att själv producera texter med visuellt inslag (Cederholm & Danell, 2006:16 & 218). Inget kapitel i boken är ägnad åt studiet av bild eller film. För att lösa uppgifterna hänvisas eleverna till att använda modellen för bildanalys som återfinns i handboken. Handboken inleds med en hänvisning till det utvidgade textbegreppet som ingick i formuleringen av den tidigare kursplanen för svenska, som ingår i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, (1994:Lpo94), och beskriver text som något som "inte bara omfattar det skrivna, utan också bilder, filmer, serier, muntliga berättelser med mera. (Cederholm & Danell, 2006: 242). Målet med kursen i svenska är att ge "verktyg som hjälper dig att bli en bättre läsare, en skickligare betraktare och en insiktsfull åskådare" (Cederholm & Danell, 2006:242). Sedan följer en förklaring av vad analys är och vikten av att undersöka både stil, innehåll och sammanhang i en text (Cederholm & Danell, 2006:242). I inledningen presenteras skönlitteratur, film och bild likvärdiga ämnen för studier. De nämns alltid tillsammans som mål för analys och relateras till skolans kursplans definition av det utvidgade textbegreppet. Sedan följer checklistor för litteratur-, bild- och filmanalys i nämnd ordning.

Läromedlet innehåller inga avsnitt som behandlar eller förklarar bild- eller filmanalys. Varje analysmodell har tre komponenter formulerad i frågeform, där stil, innehåll och kontext för den valda texttypen analyseras. Modellen som följer är en återgivning av läromedlets verktyg för bildanalys.

Figuren 6.1.2 nedan är en återgivning av läromedlets verktyg för bildanalys vilken består av frågor som skall bidra till ökad förståelse för visuella budskap. Efter figuren följer en analys av frågorna där dessa sorteras in i de fem kategorier som nämnts i avsnitt 6.1 ovan. Vid denna analys uppmärksammas även huruvida läromedlet innehåller den information som efterfrågas för att kunna svara på frågorna.

Bildanalys	
Checklista för stilanalys	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vad heter verket? Vad känner du när du läser titeln? Vilken stämning och vilket budskap förmedlar titeln? Hur hänger verk och titel ihop? 2. Vilket är ditt första intryck av bilden? 3. Vilken stämning skapas i bilden och hur har författaren skapat den? 4. Undersök detaljerna – vilka bildliga ”ord” vill bildskaparen förmedla? Vilken innebörd kan du ge de olika detaljerna? 5. Vad är framträdande/undanskymt? Vad är tydligt och vad kan man bara ana? 6. Hur verklighetstrogen är bilden? 7. Hur använder sig konstnären av färger, material och proportioner? 8. Vilka tankegångar kan finnas bakom författarens val av motiv, former och färger? 9. Ta en titt på filmens berättartekniska grepp på s. 249. De används främst inom filmkonsten, men har konstnären fotografen använt någon av dem? Vilken stämning skapas? 10. Hur har konstnären burit sig åt för att uppnå sitt syfte med bilden?
Checklista för innehållsanalys	<ol style="list-style-type: none"> 11. Förstår du vad motiven föreställer? 12. Vilket syfte kan författaren ha haft med sitt val av motiv? 13. Vilket förhållande har de avbildade föremålen/personerna till varandra? 14. Ser man bilden från någons perspektiv? Vems? 15. Kan man tolka någonting i bilden som en symbol för någonting? 16. Är bilden humoristisk eller allvarlig? Om du hittar humor - vad skojar bildskaparen/fotografen med? Hur tydlig är humorn? 17. Finns det något i bilden som får dig att tänka på något annat verk? Har konstnären/fotografen gjort denna koppling med flit? Varför? 18. Spelar miljön omkring bilden någon roll? Är den publicerad i en tidning? Är den placerad utomhus i en park? Har fotografen arrangerat motivet? 19. Har din tolkning stöd i ”texten” (alltså bilden)?
Checklista för hur bilden har påverkats av sin kontext	<ol style="list-style-type: none"> 20. Vilket år skapades bilden? 21. Var skapades bilden? 22. Hände någonting speciellt vid den tiden – i världen eller i samma land eller stad som bilden skapades? 23. Vad känner du till om konstnären/fotografen och hennes/hans liv? 24. Vilka politiska, filosofiska och religiösa idéer var på modet när bilden skapades? 25. Vilken konstnärlig epok anser man rådde när bilden skapades? Vad är typiskt för den epoken? 26. Om du tycker dig se spår av samtidens händelser och idéer i bilden – är det möjligt att konstnären kände till dessa?

Fig. 6.1.2 Checklista för bildanalys. *Känslan för ord*. (2006:245–246)

Denotation: Nio frågor i detta analysverktyg rör bildens komposition (4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 18). Läsaren ombeds att undersöka komposition, perspektiv, proportioner och vad som är framträdande. Boken innehåller ej någon genomgång av perspektiv, beskärning och dylikt men ber ändå eleverna identifiera dessa i texten. Inte heller förekommer det följdfrågor om vad förekomsten av olika perspektiv etc. skulle kunna ha för effekt på budskapet, eller i vilket syfte de används, alltså hur läsaren kan tolka det innehåll som läsaren ombeds leta efter. Till exempel ombeds läsaren att begrunda bildens perspektiv, textelements placering och färgsättning utan att ha fått någon information om vad dessa har för betydelsepotential vid tolkning av en text.

Emotion: Checklistan innehåller fem frågor där läsaren uppmanas att uttrycka sina känslor inför bilden och även spekulera i hur dessa känslor uppnås (1, 2, 3, 9, 16). De tre första frågorna efterfrågar känslor, stämning och intryck och följs sedan av frågor som rör komposition. Att frågor om stämning kommer före frågor som rör komposition kan uppfattas som att elever uppmanas att

känna först och granska sedan, alltså att den subjektiva upplevelsen av bilden kommer före den objektiva granskningen. Eftersom frågor om känslor och komposition sällan ställs i anslutning till varandra blir även frågan som rör ”vilket förhållande de avbildade personerna har till varandra” en fråga som besvaras subjektivt och känslomässigt snarare än objektivt.

Intention: Fem frågor rör bildens budskap, syfte och mottagare (1, 8, 10, 12, 17). Här efterfrågas författarens syfte med bilden och val av motiv. Frågan ”Hur har författaren burit sig åt för att uppnå sitt syfte med bilden?” ställer stora krav på elevers förmåga att tolka bilders innehåll vilket har sin grund i den denotativa beskrivningen av bilden. Dock ger läromedlets avsnitt ej de begrepp som skulle kunna behövas för att utföra en sådan analys. Därför riskerar man även här att svaren på frågorna till stor del blir subjektiva och känslobaserade.

Interpretation: Innebörd, tolkning och bakomliggande tankegångar efterfrågas i sju frågor (1, 4, 15, 17, 18, 19, 26). Här efterfrågas tolkning, dock utan att läromedlet har gett eleverna begrepp för att systematiskt beskriva det de ser. Läromedlets avsnitt ger heller ingen insikt i hur sådana begrepp skulle kunna användas till att tolka innehållet.

Kontext: Sju frågor syftar till att placera bilden i ett historiskt och kulturellt sammanhang (21, 22, 23, 24, 25, 26). Dessa frågor är typiska vid litteraturläsning. Genom att kontextualisera en text, även en visuell sådan, bereds man större tolkningsmöjligheter vid analys av bildens komposition och användandet av till exempel kulturella symboler. Av de fem frågorna som berör kontext så är det bara en som faktiskt ber eleverna att tolka bilden utifrån ett historiskt eller kulturellt perspektiv. De övriga fyra frågorna efterfrågar endast elevernas kunskap om perioden då bilden skapades utan att förankra sina svar i bilden.

BRUS Handboken: (Bayard & Sjöbäck, 2006)

BRUS handboken är en ”språkhandbok” avsedd att ge eleverna hjälp att ”tala, läsa, presentera, debattera och argumentera” (Bayard & Sjöbäck, 2006: förord). Den innehåller även guider till att producera och analysera olika texttyper. Verktyg för bildanalys återfinns i tre avsnitt: *Granska information i massmedier*, stycket *Annonser och reklam* samt *Guide för bildanalys*. Kapitel *Granska information i massmedier* presenterar en modell för reklamanalys. I inledningen till detta kapitel definieras massmedier och masskommunikation och vikten av att själv ”kunna ta ställning till informationen från massmedier” från tv, radio och internet betonas (Bayard & Sjöbäck, 2006:107). Som hjälp till detta ställningstagande följer sju *övergripande frågor*, varav en (formulerad som tre delfrågor) behandlar visuell analys. Sedan följer ett inslag om nyheter med frågor att använda vid analys av nyhetsbilder, följt av frågor inriktade på reklamanalys.

Guide för bildanalys inleds med en förklaring till vad det innebär att läsa bilder och vad man kan förväntas uppnå genom att besvara frågorna som ingår i analysverktyget. Här berättas att läsning av bilder ”handlar dels om att avläsa bilder (hur de ser ut), dels om att tolka bilder (varför de ser ut som de gör)” (Bayard & Sjöbäck, 2006:115). Läsaren får även veta att ”Många gånger ser vi på bilder utan att egentligen upptäcka vad de berättar på djupet” (Bayard & Sjöbäck, 2006:115). Dessa formuleringar ger ett intryck av att guiden skall ge läsaren ett verktyg till att tolka och tränga till djupet av en bild. *Guide för bildanalys* innehåller ingen text som behandlar reklam- eller andra bilders uppbyggnad eller hur man åstadkommer olika effekter visuellt eller med liknande medel. Guiden definierar inga begrepp som komposition, perspektiv eller beskärning och diskuterar ej hur man kan använda bilder för att övertyga.

I *Guide för filmanalys* förklaras vissa tekniska begrepp som kameravinklar, perspektiv och beskärning utan att beröra den effekt och de tolkningsmöjligheter som begreppen kan ge till bilden. Förklaringarna är även relativt inkonsekventa på så vis att ett fåtal begrepp har fått en definition

som inkluderar tolkningsmöjligheter, ”grodperspektiv förstärker en persons makt över åskådaren” (Bayard & Sjöbäck, 2006:122), medan de andra perspektiven endast definieras utan att ge förslag till dess betydelsepotential. Samma sak sker i stycket om beskärning, där olika bildtyper som helbild, halvbild, närbild etc. definieras utan att nämna vad beskärning kan ha för effekt på läsaren. Även här finns det ett undantag då närbild definieras och sägs ha ”en stark känslomässig effekt” (Bayard & Sjöbäck, 2006:121). Det finns ingen tydlig begreppsapparat som inkluderar potentiella tolkningsmöjligheter av de textelement eleverna ombeds att identifiera.

I figurerna 6.1.3, 6.1.4 och 6.1.5 nedan återges läromedlets tre verktyg för bildanalys. Dessa består av frågor som skall bidra till större förståelse vid tolkning av visuella budskap. Varje figur följs av analys där frågorna sorterats in i de fem kategorier som beskrivits i avsnitt 6.1 ovan. Vid analysen återanknyter vi till genomgången av läromedlets innehåll ovan och undersöker om detta ger läsaren den information som behövs för att kunna besvara de frågor som ställs.

Granska information i massmedier	
Visuell analys	1. Vilken typ av bilder visas? 2. Vad föreställer de? 3. I vilket syfte används de?
Analysera nyhetsbilder	4. Vilka inslag kompletteras med bild/bilder? Vilka har inte bild/bilder? 5. Vad visas i bilden/bilderna? Vilken stämning förmedlas? 6. Vilket är syftet? 7. Vilken typ av bilder används (foton, animerade, rörliga bilder)?

Fig. 6.1.3 Granska information i massmedier. BRUS Handboken (2006:109)

Denotation: Här efterfrågas beskrivning av bildens uppbyggnad och innehåll i fyra frågor (1, 2, 4, 5).

Emotion: Här efterfrågas vilken stämning som förmedlas i bilden i en fråga som anknyter till bildens komposition och innehåll (5).

Intention: Här efterfrågas bildens syfte i två frågor (3, 6), dock utan uppföljande fråga om hur detta syfte uppnås med hjälp av till exempel innehåll och komposition.

Interpretation: Fråga 4 i *Analysera nyhetsbilder* innehåller delfrågan ”Varför tror du att det är så?”. Detta är den enda fråga som efterfrågar tolkning av bilder baserat på den denotativa beskrivningen av bilden. Här ombeds eleverna att beskriva det de ser för att sedan resonera kring varför det visuella budskapet har formulerats på ett visst sätt.

Kontext: Dessa två analysmodeller innehåller inga frågor som placerar bilder i ett historiskt eller kulturellt sammanhang.

Analysera reklam	
Innehåll	1. Vem riktar sig reklamen till? 2. Vilka argument används? Vem riktar de sig till? 3. Hur är annonsen/reklamen uppbyggd? Vad består den av? Anspelar den på fakta eller känslor? 4. Vilket är syftet med annonsen reklamen?
Fakta och värderingar	5. Vad är konkreta fakta? Vad är osäkert, tvetydigt, lögner? Vilka dolda budskap finns (könsroller, livsstil)? 6. Används vetenskapliga fakta som stöd för varans förträfflighet och för att öka trovärdigheten? 7. Vilka uppvärderande inslag finns? Vilka attityder och värderingar tas upp? Hur framställs de? Positivt eller negativt? 8. Vilka nedvärderande och diskriminerande inslag finns, t.ex. om rasism eller könsroller? Vilka attityder kommer fram, t.ex. angående olika grupper? 9. Vilka kända personer används som lockbete? 10. Hur får reklamakaren eller annonsören fram att varan är bättre än andra och värd att köpa? 11. Vad utlovar man att varan skall ge (t.ex. lycka, skönhet, status, trivsel, bekvämlighet eller en känsla av att vara unik, individuell eller tillhöra en grupp)? 12. Säljer annonsen/varan en livsstil? Vilka värderingar hör ihop med den? Vilka attityder?

Fig. 6.1.4 Analysera reklam. BRUS Handboken. (2006:109–110)

Denotation: Tre frågor berör bildens komposition (3, 7, 8). I analysverktygets innehållsdel efterfrågas hur annonsen är uppbyggd och vad den består av. Dock ger boken ej någon begreppsapparat som skulle kunna underlätta en sådan beskrivning. De andra två frågorna i stycket *Fakta och värderingar* efterfrågar hur textelementen används för att uppnå en viss effekt, dock utan att eleverna först ges information om effekterna av olika kompositionsmöjligheter.

Emotion: Detta analysverktyg innehåller ej direkta frågor om den subjektiva känslomässiga upplevelsen av bilden. Frågan ”Vad är konkreta fakta? Vad är osäkert, tvetydigt, lögner? Vilka dolda budskap finns (könsroller, livsstil)?” kan dock bli svår att besvara objektivt om man saknar en systematisk begreppsapparat som underbygger analysen av bilden.

Intention: De sju frågor som berör syfte och mottagare (1, 2, 4, 6, 9, 11, 12) kretsar mycket kring frågor om logos, etos patos, alltså vilka retoriska grepp som används för att skapa trovärdighet och hur dessa är formulerade visuellt. Frågor om bildens syfte och mottagare (Innehåll) kopplas alltså samman med hur syftet uppnås, vilken livsstil som framställs som åtråvärd och för vem (fakta och värderingar). Dock saknas frågor om hur dessa argument faktiskt framställs visuellt för att uppnå denna effekt. Boken saknar även information om hur påverkan kan uppnås genom visuell argumentation, alltså genom att visuellt framställa vissa saker som ideal och andra inte.

Interpretation: Vi väljer att placera de fyra frågor som berör upp- och nedvärderande inslag i kategorin av frågor som handlar om tolkning (3, 5, 7, 8). Detta gör vi eftersom läromedlet saknar information om hur attityder kan framställas visuellt genom komposition. Hade sådan information funnits tillgänglig, skulle dessa frågor även behandlas denotativt, för att sedan underlätta tolkningen av budskapet. Istället blir de lösryckta från kompositionen och riskerar att besvaras med hjälp av subjektiva upplevelser av bilden.

Kontext: Analysverktyget innehåller inga frågor som sätter bilden i ett historiskt sammanhang. Frågan om vilka kända personer som används som lockbete skulle kunna bidra till en sådan tolkning av bilden men detta är inget som efterfrågas.

Guide för bildanalys – Läs av bilden	
Teknik	1. Vilken typ av bild är det? Foto, teckning, målning? 2. I vilket sammanhang är bilden tänkt att användas? Reklambild, reportagebild, underhållningsbild osv.? 3. Vem har gjort bilden? 4. När och var är bilden gjord? Var och när är den producerad/skapad? 5. Vilka kontraster finns? T.ex. ljus – mörker, litet – stort? 6. Vilket perspektiv finns? Normalperspektiv (bilden är tagen i ögonhöjd), grodperspektiv (bilden är tagen underifrån) eller fågelperspektiv (bilden är tagen uppifrån)? Vilken effekt får det? 7. Är bilden retuscherad? Manipulerad?
Innehåll	8. Vad föreställer bilden? 9. Vad ser du på bilden? Vad lägger du först märke till? Vad tycker du fokuseras och framhävs? Vilka detaljer lägger du märke till? Vad tycker du är mindre iögonfallande? Hur påverkar det dig? 10. Vad händer? I förgrunden, bakgrunden, mitten eller på kanterna? 11. Vilka personer, föremål eller djur syns på bilden? 12. Vilken nationalitet har personerna? Är de kvinnor, män, barn? Ålder? 13. Var finns de? I förgrunden, bakgrunden, uppe eller nere? 14. Hur ser de ut? Hur är de klädda? 15. Är det någon som tar större plats? Mindre? 16. Vilka symboler hittar du? Vad symboliserar de? Varför tror du att de är med?
Värdering	17. Vad tänker du på när du ser bilden? 18. Vilken stämning uttrycker bilden? 19. Hur påverkas du av bilden? Vilken känsla/Vilka känslor väcker bilden? 20. Om personerna på bilden: Vad tänker de? Vad känner de? 21. Om händelsen/händelserna: Vad har hänt? Vad kommer att hända? 22. Vilka sinnesintryck ger bilden? Vilka färger finns? Vilka ljud ger bilden? Vilken rörelse finns i bilden? 23. Verkar bilden trovärdig eller ej? Varför? Varför inte? 24. I vilket syfte kan konstnären/reklammakaren/fotografen ha gjort bilden? Vad är avsikten med bilden? 25. Hör bilden ihop med en text? Tillför bilden något till texten? 26. Finns det någon bildtext? Vad säger den? Tillför den något eller förklarar den bara vad bilden visar?
Kopplingar	27. Jämför med andra bilder som visar ungefär samma sak. Vilka likheter och skillnader finns? 28. På vad sätt är bilden typisk för sin tid? Hur visas det? På vilket sätt är den inte typisk? 29. Hur skulle bilden ha sett ut om den hade gjorts idag? I en annan tidsperiod? 30. Vilken bild skulle du ha valt?

Fig. 6.1.5 Guide för bildanalys– Läs av bilden. BRUS Handboken. (2006:115–116)

Denotation: Denna guide innehåller arton frågor av rent beskrivande art (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 25, 26). Här efterfrågas texttyp, kontrast, perspektiv, retuschering, innehåll, fokus, visuell framskjutenhet, textelementens placering, deltagare, handling och symboler. I viss mån efterfrågas även effekterna av kompositionen, men detta görs inte konsekvent. Eftersom

detta läromedel poängterar vikten av att kunna avläsa bilder genom att redogöra för dess innehåll är det inte förvånande att så många frågor ägnas åt att beskriva. Bokens avsaknad av ett förklarande avsnitt som behandlar komposition eller dennas effekter gör dock att den systematiska beskrivningen av bilden kan bli något bristfällig.

Emotion: Fyra frågor i stycket *Värdering* behandlar de känslor som bilden frammanar (17, 18, 19, 20). Dessa frågor är dock separerade från de beskrivande i det att läsaren inte ombeds finna stöd för sitt svar genom hänvisning till textens faktiska innehåll.

Intention: Det finns två frågor om bildens syfte (2, 24). Inte heller här efterfrågas hur detta syfte uppnås visuellt. Flera frågor behandlar bildens deltagare, men utan att dessa knyts specifikt till frågor om målgrupp.

Interpretation: Här återfinns fem frågor (6, 9, 16, 23, 25) där eleverna ombeds att ”knyta ihop säcken” och tolka innehållet. Enligt läromedlets inledning är tolkning, förutom beskrivning, den andra viktiga komponenten som ingår i att läsa och förstå bilder. Detta sker i alla verktygets delar och ofta i form av delfrågor till andra frågor ”Hur?” ”Varför?” ”Vilken effekt får det?”. Det är intressant att notera att detta dock inte sker i anslutning till frågor som berör den känslomässiga upplevelsen av texten.

Kontext: Två frågor behandlar bildens historiska kontext. Den första (28) följs upp av en tolkningsfråga som ber läsaren redogöra för hur det historiska sammanhanget framställs visuellt. Den andra (29) ber läsaren fundera över skillnader som kan uppstå om annonsen producerats i ett annat tidssammanhang. Denna fråga sammansmälter interpretation och denotation på ett sätt som motsvarar den läsning av bilder som framställs i läromedlet. Dock gör avsaknaden av en begreppsapparat att den denotativa delen kan bli problematisk att redovisa på ett strukturerat sätt.

Svenska i verkligheten. Svenska A och B: (Backman & Hulenvik, 2007) och Svenska i verkligheten. Svenska 1: (Backman & Hulenvik, 2011)

Dessa båda läromedel är avsedda för undervisning vid studieförberedande program. Ett är publicerat före införandet av Lgy11 och ett efter. *Svenska i verkligheten, Svenska A och B* placerar sin bildanalys i ett kapitel som fokuserar på skriftliga nyhetsmedier, främst dagstidningar. Bildanalys behandlas i avsnittet *Tidningens bilder* och detta avsnitt inleds med att tydligt förklara varför denna kunskap är viktig: ”Genom att metodiskt studera bilder av olika slag och vad de vill säga oss blir vi medvetna om hur vi utsätts för påverkan och kan då lättare tolka en bild, dess budskap och hur vi skall ställa oss till vad bilden vill förmedla.” (Backman & Hulenvik, 2007:282). Vikten av källkritik framgår även i påståenden som ”Bilden som källa måste betraktas med försiktighet” och ”Genom att välja ”rätt” bild har man stora möjligheter att manipulera och styra människors verklighetsuppfattning.” (Backman & Hulenvik, 2007:282). Eftersom avsnittets fokus ligger på studiet av dagstidningar är bilderna som beskrivs främst dokumentära bilder. De aspekter som tas upp är begränsade till *manipulerade bilder, arrangerade bilder, perspektiv, beskärning, falska bilder* och *bildtexter*. Läsaren presenteras här för begrepp och definitioner som att perspektiv kan ”påverka bildens innehåll” (Backman & Hulenvik, 2007:284). Ibland förklaras även effekten: ”Genom att välja att ta bilden uppifrån kan man framhäva motivet i underläge” (284). Beskärning beskrivs som ett möjligt sätt att ”medvetet förändra budskapet” samt ett sätt att ”påverka läsarnas uppfattning om bildinnehållet i positiv eller negativ riktning” (Backman & Hulenvik, 2007:285). Här utelämnas dock exempel på hur man skall beskära för att uppnå vilken effekt eller vilka tolkningsmöjligheter som öppnas vid användandet av övriga perspektiv. Läsaren ges viss förståelse för att det finns bildtekniska knep, men möter inte några utförliga definitioner av begreppen eller instruktioner för hur dessa resurser kan tolkas när man observerar dem i en text.

Stycket *Bildanalys* presenterar en checklista med frågor som skall hjälpa eleven att nå ”kritisk beredskap då du studerar och analyserar bilder av olika slag” (Backman & Hulenvik, 2007:288). Det konstateras även att ”det finns omfattande forskning om bildspråk, hur vi ’läser’ bilder, hur bilder påverkar oss och hur bilder kan lära oss olika saker”, samt att det finns ”metoder för att studera och analysera bilder” (Backman & Hulenvik, 2007:288). Bildanalys beskrivs här som ”en noggrann granskning och beskrivning av en bild” som kan användas i studiet av till exempel ”avsändare, mottagare, innehåll, utförande, kontext (sammanhang) och medium” (Backman & Hulenvik, 2007:288). Av dessa påståenden drar man slutsatsen att frågorna har sitt ursprung i etablerad forskning, skall vara metodiska och noggranna och skall kunna hjälpa eleverna att dra slutsatser om avsändare, mottagare, utförande, kontext etc.

Den senare upplagan av boken, *Svenska i verkligheten, svenska 1* (utgiven efter införandet av Gy11), innehåller kapitel om bildanalys och tryckta medier, fast i denna senare upplaga behandlas de som separata enheter. Bildanalys ges här ett mycket mer begränsat utrymme trots att det även i denna inledning slås fast att bilder ”används för att påverka människor” (Backman & Hulenvik, 2011:83), att det är ”viktigt att ta till sig bilder och bildreportage med en kritisk blick” (Backman & Hulenvik, 2011:83) samt att det är viktigt att ”försöka förstå [...] hur man t.ex. vill att bilden skall påverka läsaren” (Backman & Hulenvik, 2011:84). Denna upplaga saknar dock definitioner och förklaringar av de begrepp som återfanns i den tidigare upplagan. Det ges alltså minskat utrymme till att förklara visuell analys trots att författarna fortfarande anser det viktigt att kunna analysera bilder, vilket till viss del kan ses som en effekt av att det utvidgade textbegreppet försvunnit ur ämnesplanen för svenska. Boken innehåller fortfarande övningsuppgifter av typen ”Beskriv hur texten och bilden är uppbyggd” utan att elevernas ges några tydliga redskap för analys och tolkning av visuella budskap. Modellen för bildanalys som följer är identisk i de båda upplagorna.

Figuren 6.1.6 nedan är en återgivning av läromedlets verktyg för bildanalys vilken består av frågor som skall bidra till ökad förståelse för visuella budskap. Efter figuren följer en analys av frågorna där dessa sorteras in i de fem kategorier som nämnts i avsnitt 6.1 ovan. Vid denna analys uppmärksammas även huruvida läromedlet innehåller den information som efterfrågas för att kunna svara på frågorna.

Schema för bildanalys
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hur är bilden uppbyggd? 2. Vad berättar den? 3. Vilket syfte har bilden? 4. Vem är avsändare och vem är mottagare? 5. Vad tror du den som skapat bilden vill säga dig? 6. Vilka tankar och känslor väcker bilden hos dig? 7. Vad är det på bilden som får dig att tänka så? 8. Tycker du att bilden lyckas förmedla sitt budskap?

Fig. 6.1.6 Schema för bildanalys. *Svenska i verkligheten*. (2007:288–289)

Denotation: Tre frågor utgör den denotativa beskrivningen av bilden (1, 2, 7). Den första frågan behandlar bildens delar och den andra hur dessa delar samverkar för att skapa handling. Den sjunde frågan uppmanar till tolkning av bildens innehåll. Den första efterfrågar inte några specifika beskrivningar av kompositionen och den andra frågar inte hur bildens handling förmedlas visuellt. Dock efterfrågas tolkning av bildens innehåll i den sjunde frågan (”Vad är det på bilden som får dig att tänka så?”), vilken följer den konnotativa frågan om känslolintryck. Det är intressant att notera att den äldre upplagan av boken, som ger eleverna en viss begreppsapparat för bildanalys, ändå inte efterfrågar användandet av dessa begrepp i elevernas svar.

Emotion: En fråga (6) uppmanar eleverna att beskriva sina känslor utan att de ombeds att förankra sina svar konkret i bilden.

Intention: Bildens syfte och mottagare efterfrågas i två frågor (3, 4), dock utan att eleverna ombeds förankra sina slutsatser konkret i bilden.

Interpretation: Tre frågor (5, 7, 8) uppmanar läsaren till tolkning av det visuella budskapet ”Vad tror du den som har skapat bilden vill säga dig?” och ”Tycker du att bilden lyckas förmedla sitt budskap?” saknar följdfrågor av typen ”Hur?” eller ”På vilket sätt?” där eleverna förankrar sin tolkning i texten. Däremot fungerar fråga 7 som en följdfråga till fråga 6.

Kontext: Analysverktyget innehåller inga frågor som sätter bilden i historiskt eller kulturellt sammanhang.

Svenska impulser 1: (Markstedt & Eriksson, 2008)

Detta läromedel är avsett för undervisning vid studieförberedande program och följer den gamla läroplanens kursinnehåll för svenska. I detta läromedel ingår en modell för bildanalys. Förutom denna modell, innehåller boken ett kapitel med rubriken *Bildens värld*. Kapitlet inleds med att tala om att vi är omgivna av bilder och att ”genom att arbeta med bilderna blir du mer uppmärksam på hur bilderna talar till dig – och hur du själv reagerar” (Markstedt & Eriksson, 2008:190). *Bildens värld* innehåller ingen genomgång av bilders komposition eller utformning och definierar inga begrepp relaterade till bildanalys. Kapitlet innehåller uppgifter som ger många kreativa sätt att arbeta med bilder och frågor som anspelar på bildernas känslomässiga effekt på läsaren. Ibland ombeds eleverna att ge detaljerade beskrivningar av bilder och till exempel diskutera effekter av att bilder beskrivs, men detta sker utan att uppgiften föräntats av information om beskrivningens betydelsepotential, alltså vilka tänkbara effekter beskrivning kan ha för tolkningen av en bild. Det finns flera uppgifter där eleverna förväntas kunna dra slutsatser grundade i analys av bildens komposition, men boken innehåller ingen information om bildkomposition och dess effekter.

Bildanalys definieras i *Svenska impulser 1* som ”att man tar isär eller sönderdelar” ett bildmaterial. Här uppmanas eleverna att först göra en *denotativ* beskrivning av bilden. Den denotativa analysen sägs bestå av att man ”beskriver bildens yta”. Läsaren uppmanas att ”beskriva vad du ser på bilden, både helheten och detaljerna, utan att lägga till några egna värderingar om hur du uppfattar eller tolkar bildens innehåll”. Sedan följer en *konnotativ* beskrivning, där läsaren skall fundera över bildens ”budskap”, ”syfte”, samt ”varför bilden är skapad”. Den konnotativa delen av analysen beskrivs som elevens egen ”tolkning av bilden”. Sedan följer en modell för bildanalys.

I figurerna 6.1.7 och 6.1.8 nedan återges läromedlets verktyg för bildanalys. Detta består av frågor som skall bidra till större förståelse vid tolkning av visuella budskap. Figuren följs av analys där frågorna sorterats in i de fem kategorier som beskrivits i avsnitt 6.1 ovan.

Återge det du ser på bilden – denotativ beskrivning	
Motiv	1.Vad är det för slags bild (fotografi, målning, teckning)? 2.Vad föreställer bilden?
Personer	3.Vad är personerna sysselsatta med? Hur är de klädda?
Miljö	4.Vilken miljö avbildas? Hur avbildas den?
Komposition	5.Har bilden perspektiv? (kan du se ett djup i bilden)? 6.Vilket perspektiv har bilden: normal-, fågel- eller grodperspektiv? 7.Är bilden beskuren? 8.Vad finns i bildens centrum? Vad finns vid sidan av centrum? Vad finns i bakgrunden (fonden)?

Fig. 6.1.7 Återge det du ser på bilden– denotativ beskrivning. Svenska impulser 1. (2008:207)

Återge det du läser in i bilden – konnotativ beskrivning	
Tolkning	9.Vilken stämning förmedlar bilden? Vad skapar stämning? 10.Vilken relation har personerna på bilden till varandra? 11.Vad berättar personernas klädsel, ansiktsuttryck och gester om deras situation? 12.Berättar miljön något om personerna på bilden? 13.Vad händer utanför bilden? Har det någon betydelse för upplevelsen av bilden?
Tid	14.När är bilden tagen, tror du? 15.Vad berättar bilden om den tid då den är tagen?
Budskap	16.Vad tror du konstnären eller fotografen vill säga med sin bild? Går budskapet fram? Varför? Varför inte?
Upplevelse	17. Finns det något i bilden som griper tag i dig? Vad i så fall? 18.Vilka frågor skulle du vilja ställa till konstnären eller fotografen?

Fig. 6.1.8 Återge det du ser på bilden– konnotativ beskrivning. Svenska impulser 1. (2008:207)

Denotation: Alla frågor (1-8) i den första delen av verktyget uppmanar till beskrivning av bilden. Denna del innehåller även fyra frågor om komposition (1, 2, 3, 4). Dessa har ej följdfrågor som efterfrågar effekten av kompositionen. Beskrivande frågor återfinns även i verktygets tolknings- och upplevelsedelar där läsaren uppmanas att förankra sin tolkning i bildens innehåll (9, 11, 12).

Emotion: Två frågor (9, 17) i den konnotativa beskrivningen efterfrågar ”stämning” och huruvida något i bilden ”griper tag” i läsaren. Dessa frågor följs upp med frågor som ber läsaren precisera vad det är som ger denna effekt. Svaren förankras alltså i textens komposition.

Intention: Frågan ”Vad tror du konstnären eller fotografen vill säga med sin bild?” (16) följs upp med tolkningsfrågor. Eftersom den denotativa beskrivningen innefattar frågor om komposition så kan denna fråga sägas vara väl förankrad i texten.

Interpretation: Den konnotativa delen innehåller tolkningsfrågor som syftar tillbaka till och fyller ut den denotativa delen (9, 10, 11, 12, 16). Här väcks frågor om effekten hos bildens komposition vilket gör att de två nivåerna vävs samman väl.

Kontext: Två frågor berör kontext (14, 15). En sätter bilden i historiskt sammanhang ”När är bilden tagen, tror du?” Och den andra ber eleverna att sätta tolkningen i kontext genom att förankra den i bildens konkreta innehåll: ”Vad berättar bilden om den tid då den är tagen?”

Bra Svenska 1: (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012)

Enligt förordet är detta läromedel främst avsett för de yrkesinriktade programmen och följer kursplanen i svenska enligt Lgy11. Modellen för bildanalys återfinns i kapitel 9, *Massmedier och reklam*, vilket inleds med att göra läsaren medveten om massmediernas ”stora makt att påverka oss i hur vi uppfattar vår omvärld” och att man behöver ”kunskap om hur medierna fungerar för att lättare vara kritiska till det vi läser, ser eller hör” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012:155). Stycket där modellen för bildanalys är placerad talar i sin tur om att ”reklam är en del av vår vardag”, och även behovet av att ”som konsument känna till hur reklamens språk fungerar, eftersom avsikten är att med hjälp av olika argument locka oss att köpa en vara” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012:169). Vidare står det att ”Reklamen drar nytta av psykologiska teorier om perception (hur hjärnan tar synintryck) i utformandet av annonser” samt att reklamen utformas ”så att den så effektivt som möjligt kan påverka målgruppen den vänder sig till” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012:169). Slutligen står det att eleven nu skall ”få möjlighet att utreda ämnet lite djupare” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012:169). Dessa två inledande stycken innehåller flera intressanta saker. De visar på en tydlig medvetenhet om massmediernas makt att påverka oss i vardagen samt att det är viktigt att genom kunskap utveckla ett kritiskt förhållningssätt till denna påverkan. Dessa stämmer överens med det kritiska förhållningssätt som efterfrågas i styrdokumentet.

Det finns även en uttalad förståelse för att reklamen talar ett eget språk som är grundat i psykologiska teorier om perception och att detta språk är avsiktligt och målinriktat för att kunna åstadkomma maximal påverkan på en vald målgrupp. Denna inledning ger intrycket av att de följande sidorna skall ge eleverna något slags verktyg för att kunna granska reklamen kritiskt, genom att informera både om hur perception fungerar och hur reklam är uppbyggd. Genom att påtala att reklam har ett eget språk som talar till oss visuellt och att detta språk utsätter oss för påverkan förväntar man sig som läsare en genomgång av hur detta visuella språk är uppbyggt. Vad som följer är en genomgång av AIDAS (Attention, Interest, Desire, Action, Satisfaction) (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2012:170) med en uppmaning att elever skall granska hur reklamare använder sig av denna formel för att skapa intresse. Texten påpekar genomgående att reklamens syfte är att påverka. Sedan följer en modell för bildanalys, en informationsruta med åtta punkter om reklamens skriftspråk (vilken vi inte kommer att analysera här), följd av två uppgifter samt ett verktyg för bildanalys. Uppgifterna består av en analys av en eget vald annons, samt att en uppgift som består av att eleven skall utforma en egen annons med hänsyn till en specifik målgrupp. Läromedlet innehåller ingen information om hur man studerar eller komponerar bilder. Inga begrepp utreds eller definieras. Inte heller utreds perceptionsforskning eller utformning av reklam för att nå en viss målgrupp trots att detta nämns i inledningen.

Figuren 6.1.9 nedan är en återgivning av läromedlets verktyg för bildanalys. Efter figuren följer en analys av verktygets frågor där dessa sorteras in i de fem kategorier som nämnts i avsnitt 6.1 ovan. Vid denna analys uppmärksammas även huruvida läromedlet innehåller den information som efterfrågas för att kunna svara på frågorna.

Verktyg för bildanalys

1. Vilket är ditt första intryck av bilden? Beskriv vad du ser.
2. Vilket syfte har bilden? Roa, informera, skrämna etc.?
3. Vilken stämning skapar fotografen eller bildmakaren?
4. Hur används färg och form?
5. Är bilden realistisk eller inte?
6. Vilken målgrupp har bilden? Vuxna, barn, män, kvinnor etc.?
7. Vilken känsla får du av bilden? Hur påverkas du?
8. Finns det ett budskap i bilden?
9. Vad gör bilden reklam för?

Fig. 6.1.9 Verkttyg för bildanalys. Bra svenska 1. (2012:170–171)

Denotation: Fyra frågor syftar till beskrivning av bilden: ”Beskriv vad du ser?” (1), ”Hur används färg och form?” (4), ”Är bilden realistisk eller inte?” (5) och ”Vad gör bilden reklam för?” (9). Eftersom boken inte innehåller någon information om hur bilden kan komponeras och inte heller några begrepp att använda sig av vid visuell analys, får det sägas vara svårt att svara på frågor som innefattar beskrivning av komposition och tolkning av användandet av färg och form.

Emotion: Tre frågor berör den känslomässiga upplevelsen av bilden. ”Vilket är ditt första intryck av bilden?” (1), ”Vilken stämning skapar fotografen...?” (2), och ”Vilken känsla får du av bilden? Hur påverkas du?” (7) Den första har en följdfråga som tar upp den denotativa beskrivningen, men de övriga saknar uppföljande ”hur?”-frågor som förankrar den subjektiva upplevelsen i texten på ett konkret sätt.

Intention: Frågan om målgrupp (6) följs inte upp av frågeställningar om hur målgruppen tilltalas i bildens visuella budskap. Det samma kan sägas om frågan ”Finns det ett budskap i bilden?” (8), samt ”Vilket syfte har bilden?” (2), vilka ställs utan att eleven ombeds att förankra sin tolkning konkret i bilden.

Interpretation: Frågan om budskap (8) kan även ses som en ansats till tolkning av bildens betydelse. För övrigt saknas frågor som tydligt uppmanar till tolkning av bildens innehåll.

Kontext: Verkttyget innehåller inga frågor som sätter bilden i ett historiskt eller kulturellt sammanhang.

Sammanfattning av analys av läromedel i svenska

Vår granskning av sex läromedel i svenska visar att oavsett om de har getts ut före eller efter 2011, och oavsett om de är utformade för elever inom studieförberedande eller yrkesinriktade program, så förmedlar texterna en syn på bildanalysens syfte och utformning som är relativt lika i alla de undersökta läromedlen. Granskningen visar att de uppgifter eleverna får att lösa, och de verktyg de får till hjälp att lösa dem, har stora likheter i sin utformning. Dessa likheter tolkar vi som att det finns en konsensus, i alla fall hos de aktuella läromedelsförfattarna och förlagen, av vad visuell analys innebär. Varje läromedel innehåller ett verktyg för bildanalys samt övningsuppgifter där elevernas förståelse testas genom att de antingen analyserar en egenhändigt vald bild eller att de med analysverktygets hjälp producerar en egen reklamannons. Eftersom analysverktygen ofta är det enda hjälpmedel eleverna hänvisas till när de skall producera egen text, uppfattar vi verktygens utformning som centrala för hur elever lär sig att tolka och producera texter med visuella inslag.

Granskningen visar dessutom:

1. Det finns en diskrepans mellan de kunskaper som läromedelsförfattarna påstår vara viktiga, och de kunskaper om visuell analys som läromedlen faktiskt förmedlar.
2. Läromedlen saknar helt eller erbjuder bristfälliga begreppsapparater för att utföra visuell analys på ett systematiskt sätt.
3. Analysverktygen ger ofta en bristfällig förståelse för det visuella budskapet då de ofta saknar följdfrågor som fördjupar tolkningen.

1. Alla undersökta läromedel beskriver hur den teknologiska utvecklingen har skapat ett informationssamhälle där vi konstant utsätts för multimodala budskap som har ”makt att påverka oss i hur vi uppfattar vår omvärld” (Bra Svenska 1, 2012:155). Vikten av att kunna kritiskt granska dessa budskap och att ”kunna ta ställning till informationen från massmedier” (BRUS Handboken 2006:107) betonas i alla läromedel som granskats. Ofta inleds avsnitt som behandlar bildanalys med förklaringar av vad det innebär att *läsa bilder*. Detta definieras till exempel som att ”metodiskt studera bilder” (Svenska i verkligheten, 2007:282), ”ta isär eller sönderdela(r) ett material” (Svenska Impulser 2008:206) eller att lära sig att förstå ”psykologiska teorier om perception” (Bra Svenska 1 2012:169). Allt detta pekar på att det finns en medvetenhet om att visuella och multimodala texter framställs på ett sätt som skiljer sig från de rent skriftliga, att analysen av sådana texter kräver specifika kunskaper, samt att dessa kunskaper är nödvändiga för att kunna navigera i det moderna informationssamhället.

Vår granskning visar att läromedlens innehåll ofta inte motsvarar det som de påstår sig lära ut, och att den vetenskaplighet som framställs som nödvändig för kritisk granskning, ofta får stryka på foten för subjektiva tolkningar av visuella budskap. Det finns alltså en tydlig diskrepans mellan vad boken slår fast som viktigt för det kritiska förhållningssättet och de redskap de ger eleverna för att kunna utveckla ett sådant förhållningssätt. Även om den subjektiva tolkningen absolut har ett värde, så ser vi inte att denna sorts analys bidrar till den ”kritiska beredskap” som läromedlen själva efterlyser.

2. Läromedlen tillhandahåller oftast inte någon begreppsapparat för visuell analys. *Känslan för ord*, *BRUS Handboken*, *Svenska impulser* och *Bra svenska 1* innehåller ingen information om hur man studerar eller komponerar bilder. Inga begrepp nämns, definieras eller förklaras. I andra läromedel är den information som ges bristfällig. *Svenska i verkligheten* definierar förvisso några begrepp, men underlåter att förklara hur användandet av bildtekniska knep kan påverka tolkning av bilders innehåll. Alla analysverktyg innehåller frågor som syftar till en denotativ beskrivning, och denna typ av frågor hade kunnat dra nytta av en gemensam och systematisk begreppsapparat för att tala om bilder. Trots att det i flera av böckerna slås fast att bilder talar ett eget ”språk”, så saknar många av böckerna helt information om grundläggande begrepp att använda sig av vid bildanalys. Andra presenterar bristfälliga begreppsapparater där vissa termer definieras och andra inte. Flera läromedel efterfrågar beskrivningar av bilder, utan att eleverna först försetts med en begreppsapparat för att beskriva det de ser. Att som i *Bra Svenska 1* fråga *hur* färg och form används är väldigt intressant, förutsatt att eleverna har någon kunskap om hur form och färg *kan* användas och till vilken *effekt*.

Avsaknaden av en gemensam och tydlig begreppsapparat gör att elevernas subjektiva beskrivningar av sina känslor inför det visuella budskapet antagligen kommer att prioriteras, eftersom dessa är de enda de kan uttala sig om med säkerhet. En subjektiv bedömning av texter borde åtföljas av en objektiv ansats till analys där en vetenskapligt vedertagen diskurs används. Att med hjälp av ett metaspråk för visuell analys kunna objektivt beskriva bilder, leder till att klassrumsdiskussioner runt bilder kan föras på ett mer vetenskapligt sätt. Vår granskning av läromedel visar att litteraturen

ger bristfälliga kunskaper om begrepp som används vid visuell analys samt de tolkningsmöjligheter som ligger inom ramen för dessa begrepp.

3. Analysverktygens frågor är utformade på ett sätt som, enligt oss, inte tränger ner till djupet av bilders budskap. Läromedlen belyser vissa verktyg och begrepp, men ofta är det tolkningen som utelämnas till förmån för ytliga beskrivningar. Det är viktigt att objektivt kunna beskriva bilder, men det är även viktigt att ha redskap för tolkning av det man observerar. Framför allt saknar många av läromedlen uppföljande frågor till den denotativa beskrivningen av bilden. Dessa kan med lätthet formuleras som till exempel "Vilken effekt har det?". Avsaknaden av sådana frågor gör att analysen försvagas. Flera av läromedlen uppmanar eleverna att beskriva utan att tolka, och ibland att tolka utan kunna förklara vilka textelement som ligger till grund för tolkningen. Då verktygen efterfrågar känslor inför bilden, hamnar fokus ofta på enbart känslor, utan att dessa känslor kompletteras av en vetenskaplig analys. Istället blir det endast den subjektiva upplevelsen av texten som efterfrågas av läsaren.

De analysverktyg som presenteras i böckerna innehåller frågeställningar som förväntas hjälpa eleverna att göra en visuell analys, men de innehåller bristfälliga förklaringar och preciseringar för hur analysen faktiskt skall genomföras. Framför allt leder inte analysverktygens frågor till den förståelse för visuella budskap som läromedlen påstår är viktig.

6.2. Analysverktyg i läromedel i samhällskunskap

Inom samhällskunskap är texter viktiga då de är källor till information som analyser baseras på. Därmed måste deras trovärdighet kunna värderas på ett korrekt sätt. Det är viktigt att eleverna undervisas i att förhålla sig på ett vetenskaplig sätt till de källor de studerar. Eleverna analyserar texter i läromedel, men även texter från tryckta och digitala medier. Genom att inkludera olika texttyper, innehållande många olika modaliteter, infogas det nya samhället i samhällskunskapen. De samhällsanalyser som eleverna förväntas kunna göra, kräver även god kunskap om källkritik och att kunna värdera budskap och motivera ståndpunkter. För att kunna genomföra en grundlig analys av texter krävs kunskap om bl.a. retorik och textanalys, samt förmåga att tolka både skrift och bild. Denna tolkningsförmåga kräver bra analysverktyg samt en tydligt definierad begreppsapparat och tillhörande metaspråk.

De granskade läromedlen i samhällskunskap presenterar inte några specifika verktyg för visuell analys men däremot erbjuder de ett par olika modeller för samhällsanalys och källkritik. De kunskapskrav som ställs på elever i samhällskunskap, som presenterades i kapitel 5.3 ovan, bygger huvudsakligen på förmåga till analys av orsaker och konsekvenser av samhällsfenomen. Dessa förmågor kan sorteras in under den vidare definitionen av literacy. Genomgången nedan ämnar sammanfatta vilka sorters analysverktyg som förekommer i de granskade läromedlen i samhällskunskap. Vi undersöker även hur läromedlen talar om vikten av mediaanalys. Detta jämförs med vilka analysverktyg de erbjuder läsaren.

Medier, Samhälle, Kommunikation: (Pettersson & Pettersson, 2011)

Läromedlet är skrivet 2011 och dess uttalade mål är att ge elever en överblick över det globaliserade samhällets olika mediakomponenter. Trots detta ges eleverna inga verktyg som kan användas vid analys av intrycken detta samhälle ger. Läromedlet går igenom olika sociala medier, men även tv, radio, tidningar m.fl. Deras historia presenteras och vilket inflytande de har på samhället idag, både i Sverige och internationellt diskuteras. Således tar läromedlet hänsyn till det krav på inkludering av det nya globala samhället som ämnesplanen ställer. Varje kapitel avslutas med diskussionsfrågor där eleverna uppmanas att ta reda på mer om hur samhället ser ut och hur medier arbetar, exempelvis "Jämför nätupplagan av en kvällstidning med den tryckta tidningen, vad skiljer och varför tror du att det är så?" och "Ta ställning i olika frågor exempelvis vad är det för skillnad på riktiga vänner

och facebookvänner?” (Peterson & Pettersson 2011:111). Eleverna ges inga andra möjligheter till analys än den som kan uppstå vid en diskussion kring kapitlens följdfrågor och till de erbjuds ingen vägledning och inga svar.

Samhällskunskap 1a1: (Lundberg & Olsson 2011)

Läromedlet vänder sig till elever inom kursen samhällskunskap 1a1, som ingår i de yrkesförberedande programmen. Boken går i beskrivande termer igenom det kursinnehåll som ämnesplanerna kräver. Vid sidan av informationen i kapitlet uppmanas eleverna att diskutera samt ta reda på mer fakta, bl.a. via referenser till internetsidor. I slutet av varje kapitel uppmanas eleven att repetera det nyss lästa genom olika frågor av vad/vem/hur stort är/nämn några/ge exempel-karaktär. Detta kan tolkas som ett försök att ge eleven möjlighet att förstå ”samhällets organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna” där ”eleven kan identifiera orsak och konsekvens” och ”förklarar samband om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation” (Lundberg & Olsson 2011:145–146, 151).

Eleverna uppmanas att göra ett grupparbete som ska presenteras med hjälp av PowerPoint, där de anmodas att kombinera text och bild på ett ”intresseväckande och slagkraftigt sätt” (Lundberg & Olsson, 2011:44). Eleverna förväntas utvärdera varandras presentationer, men de får inga instruktioner om hur denna utvärdering ska gå till, ej heller på vilket sätt de ska bedöma om klasskamraternas bilder och texter är tillräckligt slagkraftiga och intresseväckande. Boken har förutom illustrationer och bilder, även länkar till hemsidor på flera ställen. Också ett utdrag ur en dagstidning och en gammal propagandabild förekommer (Lundberg & Olsson, 2011:105, 137) och således gör författarna en ansats att utöka antalet modaliteter som läsaren kommer i kontakt med.

Det förekommer två förslag på analysverktyg som eleverna kan arbeta med. Det första är ett analysverktyg för samhällsfrågor som hjälper elever att identifiera orsaker, konsekvenser samt lösningar på samhällsproblem (Lundberg & Olsson, 2011:105, 148). Det är generellt till sin utformning och kan appliceras på alla problem. På så vis hjälper det eleven att sortera sina tankar och dra slutsatser genom analysverktyget.

Det andra analysverktyget är en checklista med frågor för källkritik. I exemplet nedan har vi valt att fokusera på detta avsnitt om media och nyhetsvärdering, eftersom den sortens granskning av nyhetstexter som man här ägnar sig åt, ligger närmast svenskundervisningens textanalys och denna uppsats fokus på visuell analys. Nedan finnes läromedlets källkritiska verktyg så som det presenteras för eleverna (ibid:146):

1. *Undersök om källan är äkta. Är det en myndighet, ett företag eller en privatperson som står för källan? Det är kanske en stulen hemsida, det vill säga en känd seriös hemsida som är kapad? Eller så kanske källan förfalskats med en seriös författares namn.*
2. *Vem står bakom källan? Vem är författare, är han/hon känd som seriös och kunnig på ämnesområdet? Googla författarens namn. Är det en myndighet eller ett företag? Kan du lita på källan?*
3. *Vilket syfte har innehållet i källan? Består källan av faktainformation, är faktan granskad, kan faktan kontrolleras, finns källhänvisningar? Uttrycker informationen åsikter eller propagerar för något? Vill källan underhålla läsaren eller kanske sälja något? Propaganda och reklam är givetvis färgad och säger aldrig hela sanningen.*
4. *Är källan aktuell? Om källan innehåller information som är flera år gammal så bör man försöka skaffa nyare källor på området att jämföra med.*
5. *Är innehållet vinklat? När till exempel politiska partier gör propaganda för sina åsikter är dessa givetvis färgade av partiets åsikter. Även om en artikel eller ett tv-program är vinklat och man känner till det, så kan ändå källan vara användbar. Det viktiga är att du har tillgång till flera olika källor i den fråga du vill beskriva. Principen är att man tar reda på vad ”båda sidor” har att säga.*
6. *Vem vänder sig källan till? Är informationen riktad till allmänheten, till en yrkesgrupp, till ämnesspecialister, till en särskild åldersgrupp? Kanske du behöver information från flera källor för att få svar på din fråga.*

7. Jämför den källinformation du fått fram. Använd uppslagsverk, andra böcker, artiklar, hemsidor med mera. - Om informationen har samma innehåll från olika webbsidor och källor är sannolikheten stor för att den information du fått fram är sann och riktig.

Uppmaningarna under punkt 1, 2, 4, och 7 är ganska rättframma, de går att reda ut och eleven får därmed svar på ett par grundläggande källkritiska kontrollpunkter. Punkt 3 där eleven ska ta reda på källans syfte kräver en mer komplex analysförmåga. Ibland står syftet tydligt utmärkt i en text, men ofta är det helt eller delvis dolt. Eleven ges inga anvisningar för hur syftet ska utläsas ur texten. Punkt 5 bereder ett liknande problem, där eleven ska ta reda på om innehållet i texten är vinklat. Visserligen uppmanas eleven att jämföra olika källor som behandlar samma frågeställning, men förutom denna uppmaning erbjuds eleven inga andra verktyg för att analysera på vilka sätt en text kan vinklas och hur det genomskådas. Under punkt 6 ska eleven ta reda på bakomliggande faktorer, såsom vem texten vänder sig till. Detta är i vissa fall uppenbart, men ibland krävs det en djupare analys för att ta reda på detta.

Alla dessa punkter som ingår i det källkritiska verktyget utgör en grund för eleven för att kunna ta reda på mer om de bakomliggande orsakerna och avsikterna med en text, men frågorna tillhandahåller inte tillräckligt med analysgrund för att eleven verkligen ska kunna svara på dem. En utvidgad analysmetod för att tolka (i det här fallet) tidningsartikelns visuella inslag skulle kunna bidra till att utvidga elevernas förståelse.

Samhällskunskap 1a1: (West 2012)

Läromedlet vänder sig till elever på kursen samhällskunskap 1a1, som ingår i de yrkesförberedande programmen. Det presenterar ämnesplanens olika delar på ett beskrivande och förklarande så-här-är-det-sätt. Då och då uppmanas läsaren att ta ställning för sin egen åsikt i olika samhällsfrågor, exempelvis; ”Vems behov ska styra resursfördelningen i samhället?” eller ”Finns det saker i samhället som alla kan vara överens om?” (West, 2012:57). I många fall känns svaren nästan givna, men författaren vill att läsaren själv ska titta på samhället, konstatera hur det är och ta ställning i olika frågor.

Boken använder sig av enkla illustrationer som förklarar hur fenomen fungerar. Det förekommer även illustrationer som på ett mer förklarande analytiskt sätt ska hjälpa läsaren att komma till insikt om samhällsstrukturer. I avsnittet om källkritik ingår en illustration som förklarar hur avståndet i tid, rum och kultur påverkar identifikationsprocessen hos mottagaren av en nyhet (West, 2012:155). Detta verktyg går att applicera på många medier och kan hjälpa eleven att dra vissa slutsatser om hur massmedia arbetar.

Millennium Samhällskunskap 1: (Palmqvist & Widberg 2012)

Läromedlet avser täcka ämnesplanen och går i beskrivande termer igenom kursen Samhällskunskap 1. Avsnitten följs upp med frågor som syftar till att få läsaren att beskriva och vidare undersöka det som nyss beskrivits. Läromedlet innehåller schematiska illustrationer, bl.a. en förklaringsmodell över det ekonomiska kretsloppet som kan vara läsaren till hjälp när olika ekonomiska och politiska skeenden ska analyseras (Palmqvist & Widberg, 2012:147). Den analysmodell för sophertering som presenteras ger en beskrivande bild av problematiken, men ger inte läsaren möjlighet till att dra mer långtgående slutsatser vad gäller samhället (Palmqvist & Widberg, 2012:258).

En ansats till visuell analys finns i avsnittet om medias inverkan på politiken, där frågorna ”Kan bilden påverka opinionen och politikerna?” och ”Vem bestämmer över bilden?” ställs (Palmqvist & Widberg, 2012:54). Sedan följer en kort text om hur politiker och medierna lever i symbios men som inte vidare nämner visuell analys. Avsnittet avrundas med tre bilder från stora världshändelser där journalister har haft makt att påverka den politiska dagordningen. Bilderna föreställer ett av de

brinnande tornen i World Trade Center 2001, gråtande barn i Vietnam 1973 samt en bild på protesten vid Himmelska Fridens Torg 1989, där en ensam man står framför en stridsvagn. I texten kring bilderna hävdas det att "självlärt finns det ingen övergripande och medvetet konspiratorisk nyhetsrapportering men intrycket av det samlade nyhetsutbudet kan bli att det är en övervikt åt det ena eller andra hållet. Medierna vill ha vår uppmärksamhet och för att få den använder de sig ibland av förenkling, tillspetsning och polarisering" (Palmqvist & Widberg, 2012:54). Utöver detta ges läsaren ingen mer förklaring eller verktyg för hur man kan arbeta för att analysera media, och varken skriftanalys eller visuell analys berörs.

Mittpunkt Samhällskunskap 1: (Nilzon, Roslund & Öberg, 2011)

Läromedlet är utvecklat för gymnasiekursen Samhällskunskap 1a1, som läses på de yrkesförberedande programmen. Det tar på ett kortfattat sätt upp de delar av kursen som ämnesplanen kräver. Avsnitten följs av faktafrågor eller diskussionsfrågor och läsaren uppmanas att även ta reda på mer om olika samhällsfenomen. Läromedlet har vissa illustrationer, bl.a. en av det samhällsekonomiska kretsloppet som presenteras som ett analysverktyg för att förstå de ekonomiska effekterna av olika sociala, ekonomiska och politiska teorier (Nilzon, Roslund & Öberg, 2011:48). För övrigt presenteras inga andra analysverktyg.

Forum - Samhällskunskap 1: (Brolin & Nohagen 2012)

Läromedlet avser att täcka kurserna Samhällskunskap 1a1, 1a2 och 1b, som ingår i kursen Samhällskunskap 1. Det är ambitiöst till sin omfattning både i frågan om skrift, bild och illustrationer. Läromedlet går igenom ämnesplanernas stipulerade innehåll i beskrivande termer av samhällskunskapsfenomen. På liknande sätt som övriga böcker avslutas avsnitten med diskussionsfrågor och uppmaningar till läsaren att ta reda på mer. Läromedlet är rikt illustrerat med förklarande schematiseringar av samhället dessutom erbjuder det även fyra analysverktyg.

Det första analysverktyget är det "samhällsekonomiska kretsloppet (Brolin & Nohagen 2012:111, 160). Där förklaras de ekonomiska konsekvenserna av olika politiska system, på kort och lång sikt samt på olika samhällsnivåer. Det andra analysverktyget kallas "Analysverktyget för samhällsproblem" och presenteras här i en enkel och en utvecklad form (Brolin & Nohagen 2012: 34–35, 231, 397–398, se även Lundberg & Olsson, 2011 samt Bengtsson 2011). Det förekommer alltså även i en del av de andra läromedlen. Läromedlet presenterar ett tredje analysverktyg som de kallar "Kunskapsdiamanten". Det är ett verktyg som visar hur man tematiskt kan fördjupa sig i olika samhällsfrågor: "Man börjar med att sätta upp en aktuell händelse eller ett samhällsproblem i mitten. Runt omkring finns sedan fyra frågor som man kan utgå ifrån vid analysen. Pilarna visar att det går att arbeta med frågorna i vilken ordning som helst" (Brolin & Nohagen 2012:11). Detta är ett tankeverktyg som ska hjälpa läsaren att organisera sina tankar kring ett samhällsproblem och på så vis får ökad kunskap om problemet, samtidigt som läsaren övar upp sin förmåga att analysera det. Detta verktyg är generellt hållet och kan på samma vis som analysverktyget för samhällsfrågor användas till i stort sett alla samhällsproblem.

Det fjärde analysverktyget avser källkritik. Låt oss titta närmare på hur frågor ställs och vilka redskap eleverna ges för att kunna svara på dessa.

1. *Varifrån kommer uppgiften? Anges källa? När lämnades uppgifterna? Är de fortfarande aktuella? Varför lämnades uppgifterna? Finns det ett öppet eller dolt syfte?*
2. *Vem lämnade uppgifterna? Vad vet vi om uppgiftslämnarens trovärdighet, kunskaper, värderingar, bindningar till partier, företag och organisationer osv.? Hur påverkar detta uppgifterna?*
3. *Verkar uppgifterna rimliga?*
4. *Ger beskrivningen en heltäckande bild eller är viktiga delar utelämnade?*
5. *Är uppgifterna från en förstahandskälla eller har de passerat flera led innan de kom till dig?*

6. *Hur representativa är uppgifterna? Finns det några motstridiga uppgifter från andra källor? Styrks eller motsägs uppgifterna av andra källor? (Brolin och Nohagen, 2012:33),*

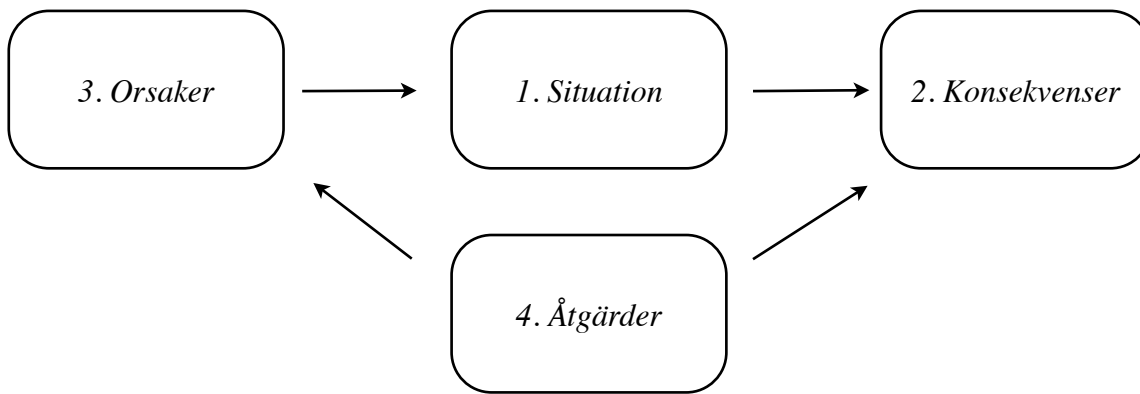
Frågorna som inleder avsnittet om källkritik genom att konstatera att ”ett viktigt inslag när det handlar om att analysera information om samhället är att vara källkritisk. Att vara källkritisk är att försöka avgöra sanningshalten eller rimligheten i informationen man möter. Det innebär att hålla sig kritisk både till det egna materialet vid egna undersökningar och till andras källor” (Brolin & Nohagen, 2012:33). Många av frågorna ovan kan eleven svara på genom att bara läsa texten som eleven ska analysera, medan andra frågor kräver att eleven tar ställning till, och kan utvärdera, källan. Förutom dessa frågor som ska tjäna som handledning vid källkritik ger boken inga andra instruktioner om hur uppgifter ska bedömas som trovärdiga eller inte, trots att den inledningsvis talar om hur viktigt det är att eleven ska ”söka sanningshalten och rimligheten i informationen” (ibid:33). I fråga 1 ska eleven bl.a. kunna svara på varför en viss uppgift har lämnats i en text och om det finns ett öppet eller dolt syfte med densamma. Läromedlet ger ingen instruktion för hur eleven kan få vetskap om hur dolda budskap avslöjas eller hur eleven ska kunna dra slutsatser om bakomliggande orsaker. I fråga 2 ska eleven avgöra på vilket sätt som textskaparens bakgrund och trovärdighet påverkar uppgifterna i texten. Med vilka redskap förväntas eleven dra dylika slutsatser? I fråga 3 ska eleven ta ställning till om uppgifterna är rimliga i den text som analyseras. Läromedlet ger ingen instruktion till hur eleven kan ta ställning till vad som är rimligt.

De fyra analysverktyg som läromedlet Forum - Samhällskunskap 1 presenterar bidrar främst till att elever utvecklar kunskaper som faller under det allmänna literacybegreppet, då de får redskap att dra generella slutsatser kring samhällsfenomen. Inget av de presenterade analysverktygen ger eleven kunskap om visuell analys.

Z-konkret - Samhällskunskap kurs 1b: (Bengtsson 2011)

Läromedlet ingår i en serie som täcker alla kurser i samhällskunskap, där denna versionen, Z-konkret, har för avsikt att förklara samhället på ett konkret och enkelt sätt som författaren påstår passar på kursen Samhällskunskap 1b på de yrkesinriktade programmen. Läromedlet behandlar ämnesplanens delar på ett kortfattat och beskrivande sätt, och texten illustreras i många fall av beskrivande scheman. Avsnitten följs upp av faktafrågor. Det analysverktyg för samhällsfrågor som även finns i Lundberg & Olsson (2011), förekommer även i Z-konkret och avser att ge eleven ett analysverktyg för samhällsproblem i stort (Bengtsson, 2011: 10).

I exemplet på nästa sida uppmanas eleverna att använda ett ”Analysverktyg för samhällsproblem”, som även förekommer i några av de andra läromedlen för samhällskunskap.



1. Situation: Hur förhåller det sig? Vilka fakta är kända? Vad vet man säkert?
2. Konsekvenser: Vilka var/är/blir följderna? Vad kan resultatet bli för enskilda individer, olika grupper, för hela Sverige - eller rentav för flera länder?
3. Orsaker: Varför var/är/blir det så? Vilka förklaringar kan tänkas?
4. Åtgärder: Vad bör göras? Hur kan man som enskild individ agera? Hur ska samhället handla?

Fig. 5.1 Analysverktyg för samhällsproblem, (Lundberg & Olsson 2011:10–11)

Uppgiften lyder:

- Välj en valfri tidningsartikel (om ett politiskt beslut, en företagsnyhet, ett uppmärksammat brott, en internationell konflikt eller något annat) från en valfri dagstidning.
 - Notera tidningens namn och datum för nyhetens införande.
 - Analysera med hjälp av modellens fyra steg, den situation (det fenomen, det problem) du har valt ut.
 - Skriv ett enkelt stolpmanus och presentera därefter i korthet resultatet av din analys inför klassen!
- (Lundberg & Olsson, 2011:20)

För denna uppgift får eleverna grundförutsättningarna att kunna genomföra en analys, eftersom den presenteras i boken med ett ingående frågeschema, där analysverktyget förklaras, se fig 5.1 ovan. En svårighet som kan tänkas uppstå är när elever ska analysera den valda tidningsartikeln och ta reda på orsaker och konsekvenser till det problem de studerar. Givetvis har även detta läromedel ett kapitel om källkritik och medieanalys liknande det vi såg ovan, men inte heller detta nämner något om hur tolkningen av tidningstexten ska gå till, oavsett om det är en skriftlig artikel med eller utan visuella inslag och oavsett om artikeln i fråga är publicerad i tryckt format eller i digitalt.

Sammanfattning av granskning av analysverktygen i läromedel i samhällskunskap

För att sammanfatta dessa sju läromedel, finner vi att alla innehåller faktaavsnitt med information där olika samhällsfunktioner beskrivs. Dessa beskrivningar följs i samtliga läromedel upp av faktafrågor för att kontrollera om eleven har tagit till sig texten. Dessutom följs faktaavsnitten i flertalet av läromedlen upp av diskussionsfrågor där eleverna uppmanas att genomföra analyser, ta ställning i samhällsfrågor och motivera åsikter. Efter genomgång av dessa läromedel i samhällskunskap, kan vi konstatera att det inte förekommer några analysverktyg för visuell analys, men läromedlen presenterar ett fåtal analysverktyg för samhällsfenomen i stort. Mycket av undervisningen i samhällskunskap går ut på att identifiera samhällsproblem och olika politiska ideologier föreslagna lösningsmodeller för dessa problem. De analysverktyg som föreslås i läromedlen avser ge eleven möjlighet att analysera dessa samhällsproblem och att utvärdera de lösningsmodeller som föreslås.

Av de tre teman vi fann i styrdokumentet anser vi att läromedlen i samhällskunskap huvudsakligen gör en ansats mot att inkludera det nya samhället, men då främst genom att uppmana elever att söka ytterligare information via fler kanaler än läromedlet. Många uppgifter är uppbyggda på så vis att eleven ska analysera tidningsartiklar och skaffa mer information via digitala uppslagsverk och hemsidor. I och med dessa uppmaningar blir det tydligt att författarna till läromedlen har insett vikten av att inkludera det nya samhället så som ämnesplanen kräver. Det är därför anmärkningsvärt att inget av läromedlen gör någon ansats till att ge eleven ett verktyg för att utvärdera och analysera tidningsartiklar och hemsidor i sina multimodala former. De verktyg för källkritik som vi funnit fokuserar enbart på den skriftliga modaliteten. De tar ej hänsyn till att de tidningsartiklar eleverna förväntas analysera ingår i ett socialt sammanhang, exempelvis en digital tidning med visuella budskap, som också inverkar på tolkningen. Det finns således ett behov av dessa kunskaper som ej tillgodoses av läromedlen.

De övriga analysverktyg som läromedlen erbjuder, analys av samhällsproblem och det samhällsekonomiska kretsloppet, kan hjälpa elever att sortera sina tankar men inte att utvärdera dem. Dessa analysverktyg erbjuder visserligen en ansats till en begreppsapparat med ett metaspråk, men det är inte tydligt uttryckt. De begrepp som används behöver förklaras så att eleven förstår hur de kan användas.

7. Diskussion om skillnader mellan läromedels uppvisade potential och styrdokumentens krav

7.1. Svenska

Det utvidgade textbegreppet togs bort i formuleringen av Lgy11. Istället specificerar läroplanen användandet av ”skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse” (Lgy11:160). Formuleringar som denna präglas av en vaghet som gör att tolkningsramen för vad som borde ingå i undervisningen blir ganska vid. Granskningen av styrdokument i kap. 5 ovan visade att det finns en medvetenhet om att samhället har förändrats och att detta leder till krav på att elever skall ”kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt” (Lgy11:7), även om det inte specificeras vilka slags kunskaper som är nödvändiga för att uppnå dessa färdigheter.

Granskningen av läromedlen i svenska visar att de reflekterar styrdokumentens medvetenhet om informationssamhället, och att de poängterar vikten av att kunna tolka sådana visuella budskap som kommit att prägla detta samhälle. Trots det uppvisar läromedlens diskrepanser mellan den kunskap de påstår sig vilja förmedla och de verktyg de ger för att uppnå en sådan förståelse. Läromedlen saknar ofta en tydlig begreppsapparat för visuell analys, vilket gör att analysen ofta fokuserar på den subjektiva upplevelsen av texten snarare än objektiv granskning. Dessa subjektiva och ofta spekulativa svar saknar validitet, vilket gör att de blir extremt svårbedömda.

I de fall som läromedlen faktiskt definierar termer och begrepp, sker det ofta ostrukturerat, då vissa begrepp definieras och andra inte. Ofta saknas även förklaringar till hur de definierade begreppens användning kan tolkas i bildanalys, vilket gör att analysen stannar vid det denotativa beskrivande ledet. Avsaknaden av en gemensam metod för bildanalys gör att den övergripande förståelsen för textens budskap, hur det skapats och i vilket syfte kan bli ostrukturerat och svårgreppbart. Detta leder till att kraven på vetenskaplighet och kritiskt förhållningssätt blir svåra att realisera vid analys av visuella eller multimodala texter.

Vår slutsats blir att verktygen för visuell analys inte bidrar till elevers ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter” (Lgy11:161) på ett vetenskapligt sätt. Inte heller ger de ”grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett

metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk” (Lgy11:143) eftersom de till stor del inte ger eleverna ett strukturerat och konsekvent definierat metaspråk för visuell analys.

7.2. Samhällskunskap

De analysförmågor som efterfrågas av styrdokumentet i samhällskunskap faller under den generella definitionen av literacy. Styrdokumentens kunskapskrav i samhällskunskap kan relateras till de tre teman som vi sett tidigare, att undervisningen tar hänsyn till det nya globala samhället samtidigt som den ska vila på vetenskaplig grund, vilket skulle kunna inkludera användandet av analysverktyg och ett metaspråk vid visuell analys.

Kunskapskraven i ämnesplanen för samhällskunskap kräver inte att eleven ska visa förmåga till visuell analys. Däremot är vår tolkning vi att kunskapskraven innebär att eleven ska uppvisa en generell analysförmåga, ett vetenskapligt förhållningssätt och drar slutsatser om ”samhällets organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna” där ”eleven kan identifiera orsak och konsekvens” och ”förklarar samband om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation” (ibid:145–146, 151). Detta kunskapskrav anger att eleven ska ha kännedom om samhällsfenomen, besitta analysförmåga och kunna dra slutsatser utifrån den kunskapen. Läromedlen ger eleven huvudsakligen två analysmodeller, det samhällsekonomiska kretsloppet och analysverktyget för samhällsproblem. Dessa båda verktyg är generellt hållna och hjälper eleven att organisera tankeprocessen i analyskedet, och de innefattar även i viss mån en ansats till metaspråk. Detta kan bidra till att eleven lär sig se samband och dra slutsatser kring samhällsvetenskapliga skeenden. Men de ger inte eleven några verktyg för att utvärdera och analysera källor som används vid inhämtande av fakta de baserar sin analys på. Dessa källor innefattar är inte sällan visuella budskap.

Kravet på att elever ska visa upp kunskaper om det nya samhället märks i kravet på att ”eleven kan redogöra för centrala teorier och diskutera deras styrkor och svagheter” (Lgy11:145–146, 151). I ämnesplanen för kursen samhällskunskap 1b slås det dessutom fast att eleven ska behärska ”samhällsvetenskaplig textanalys, argumentationsanalys och källkritik” (Lgy11:150–151). De granskade läromedlen verkar ha tagit fasta på kravet att ge eleven kunskap om källkritik, då majoriteten av dem tar upp någon slags checklista för källkritik. Vid en källkritisk analys vet eleverna vilka frågor som läromedlet anser ska ställas och vissa av dem kan besvaras utan vidare analys. Men eleverna ges bristfällig handledning om hur svaren de andra frågorna ska tolkas. Läroplanen anger att elever ska kunna ”ge argument för sina ståndpunkter och värderar andras ståndpunkter” (Lgy11:145–146, 151). Trots detta ger läromedlen få analysverktyg för utvärdering av andras ståndpunkter. De analysverktyg som erbjuds eleverna täcker med knapphet kunskapskravens påbudna kännedom om att kunna ”söka, granska och tolka information från olika källor samt göra reflektioner om källornas relevans och trovärdighet” (Lgy11:145–146). Eleverna förväntas dra slutsatser ur källor, som ofta är helt eller delvis visuella. Därför behövs kunskap om visuell analys även i samhällskunskap. Läromedlens källkritiska analysverktyg inbegriper dock inte analys av visuella källor.

Då samhället allt mer blivit präglad av visuella budskap och de källor som elever ska arbeta med är alltmer visuella, ifrågasätter vi varför läromedel i samhällskunskap inte diskuterar analys av visuella källor. De granskade läromedlen visar en medvetenhet om bilders påverkan på eleverna, när författarna menar att bilder ska vara slagkraftiga och vill ha vår uppmärksamhet men de gör ingen ansats till att förklara hur sådan påverkan kan genomskådas. Målet med läromedel i samhällskunskap är att beskriva hur samhället och dess problem ser ut, vilka alternativ till lösningar som finns och att sedan uppmana eleven att ta ställning. Vår uppfattning är att de diskussionsfrågor som ställs i läromedel i samhällskunskap avser att elever ska ge uttryck för en åsikt eller ett ställningstagande kring ett samhällsproblem, men utan att tillhandahålla ett analysverktyg riskerar dessa diskussionsfrågor att ge upphov till ett allmänt tyckande utan förankring i verklig analys.

8. Förslag verktyg för visuell analys baserat på sociosemiotisk teoribildning

Vår granskning av styrdokument och läromedel visar att det finns en medvetenhet om att samhället i allt större grad präglas av visuella budskap samt att det är viktigt att kunna analysera dem på ett vetenskapligt sätt. Därför vill vi här visa hur ett verktyg baserat på forskning i visuell literacy skulle kunna bidra till större förståelse för visuella budskap.

Forskningen inom området visuell literacy påtalar inte bara nödvändigheten av att kunna navigera bland visuella och multimodala budskap utan visar även att det finns metoder som strukturerar och underlättar analys och tolkning av dessa budskap. Som vi beskrev i kap. 4 ovan har Kress & Van Leeuwen utvecklat en metod för bildanalys som har sin grund i Hallidays systemisk-funktionella språkteori och sociosemiotisk teoribildning. Denna analysmetod, baserad på ett antagande att det finns grammatik för bilder, är en av flera möjliga utgångspunkter för att skapa ett systematiskt verktyg för visuell analys. Vi har valt Kress och Van Leeuwens metod som utgångspunkt eftersom den ger analysen den struktur vi anser flera av läromedlens verktyg saknar och även för att den finns tillgänglig på svenska i Anders Björkvalls tolkning (se Björkvall 2009 nedan).

Nedan vill vi ge ett exempel på hur ett verktyg grundat i sociosemiotisk teori skulle kunna se ut och på vilket sätt detta kan bidra till ökad förståelse vid visuell analys. Vi har gjort en ansats till att utveckla ett verktyg för visuell analys som skall kunna användas ämnesöverskridande i den svenska gymnasieskolan. Verktyget består av en ordlista som förklarar vissa nyckelbegrepp, samt instuderingsfrågor knutna till ordlistans begrepp. I utformandet av modellen har vi tagit stor hänsyn till det begränsade antal lektionstimmar som kan användas till att introducera ett nytt analysverktyg, samt vikten av att från början engagera eleverna för ett nytt sätt att se på bilder. Tillvägagångssättet har varit att låna delar ur existerande teorier och modeller för att skapa ett verktyg som kan användas i alla skolämnen där man analyserar text och bild i kombination.

Verktygets grundstenar är hämtade ur den sociosemiotiska teoribildningen och fokuserar på multimodal kommunikation, där metafunktionella betydelse antas kunna uttryckas i skrift och bild (Björkvall 2009:12). Verktyget tar avstamp i den grammatik för bilder som utvecklats av Gunther Kress och Theo Van Leeuwen, som beskrevs kortfattat i avsnitt 4.4 ovan, och den svenska begreppsapparat vi använder är hämtad ur Anders Björkvalls bok *Den visuella texten* (2009) samt hans avhandling *Svensk reklam och dess modelläsare* (2003). Björkvalls definitioner ligger till grund för vår tolkning av Kress & Van Leeuwens engelska begrepp. Vår ambition är att visa hur en ämnesspecifik begreppsapparat och en systematiserad analys kan bidra till större förståelse vid tolkning av visuella budskap. Detta verktyg är en förenklad modell för visuell analys, och likt Björkvall har vi inga ambitioner att presentera en fullständig och uttömmande grammatik för bilder, utan endast att skapa ett systematiskt verktyg som har direkta och praktiska applikationsmöjligheter i det dagliga skolarbetet.

Vår förhoppning är att verktyget skall ge eleverna ökad förståelse för hur de ”resurser som används för att skapa betydelse i multimodala texter kan analyseras” (Björkvall 2009:18) Detta sker genom att man systematiskt delar upp texterna i vissa grundläggande beståndsdelar och att man använder ett gemensamt språk för att beskriva de delar man talar om. Delarnas betydelsepotential analyseras således separat för att sedan kombineras i den sammansatta tolkningen av bilden.

Björkvalls bok *Den visuella texten* (2009) tar avstamp i Hallidays systemisk-funktionella språkteori, där texter ses som realiseringar av betydelsepotential inom ett semiotiskt system (Björkvall 2003:20). Språket (i skrift och bild) realiserar, det vill säga skapar betydelse ur, tre metafunktioner; den ideationella, interpersonella och den textuella. Den ideationella metafunktionen bidrar till att uttrycka hur vi ser på vår omvärld eller mänskliga erfarenheter. Den interpersonella visar hur social interaktion och attityder utförs och representeras i en text. Den textuella metafunktionen, slutligen,

binder samman den ideationella och interpersonella betydelsen i ett fungerande system. De olika metafunktionerna kan realiserats i olika element inom en multimodal text och ändå bindas samman av texten som helhet (Björkvall 2009:13). I det verktyg som presenteras nedan har vi valt att utgå från metafunktionerna, eftersom det ger struktur och systematik till analysen av visuella texter.

Ett verktyg som utformats med utgångspunkt i metafunktionernas realisering i text kan bidra till förståelse för hur texter konstrueras. Den styrande principen i verktyget är att visa på hur textelement kan konstrueras *som om* de uttrycker en viss betydelse. Genom att visa hur meningsskapande i texter inte är något statiskt fenomen utan något som förändras beroende på texternas konstruktion kan man bidra till en större förmåga till tolkning och förståelse av visuella budskap. I genomgången av verktygets komponenter belyser vi även skillnader mellan de granskade läromedlens frågeställningar och de som vi anser leder till djupare förståelse vid analys av visuella budskap.

Nedan följer en presentation av verktygets två delar, avsnitt 8.1.1 och 8.1.2. I modellförklaringen i avsnitt 8.2, ges även ingående förklaringar till begrepp som återfinns i ordlista och frågor. Eftersom de analysverktyg vi granskat hade formen av frågor, väljer vi att i modellförklaringen belysa hur våra frågor skiljer sig ifrån läromedlens och vad för slags kunskap om visuella budskap man kan uppnå genom de frågor som ställs i vårt alternativa analysverktyg.

8.1. Förslag till verktyg

8.1.1. Visuell analys – en ordlista

Multimodalitet: Text som innehåller flera olika kommunikationsformer kallas för multimodala, exempelvis skrift och bild, film och musik, tal och musik osv.

Multimodal analys: den visuella kommunikationens grammatik. Ett sätt att analysera som hjälper oss att förstå den betydelsebärande potential som innefattas av till exempel placering, inramning, avstånd, färgsättning, typsnitt etc.

Semiotiska resurser: meningsskapande material som kan användas för kommunikation. Semiotiska resurser har inte statisk mening utan ”betydelsepotential”.

Semiotisk modalitet: uppsättning semiotiska resurser.

Textelement: delar av en text som separeras från varandra genom visuella avgränsare som till exempel inramning, avstånd, kontrasterande font eller färg.

Textuella metafunktionen

Komposition: Ett textelements placering indikerar vilka element som presenteras *SOM OM* de är viktiga/har betydelse för läsaren. Här undersöker vi alltså förutom placering, även kontrasterande färger, inramning, överlappning, avstånd, typsnitt och typstorlek. Observera att flera olika kompositionsprinciper kan blandas i samma text.

Informationsvärde

Vänster - Höger = Given – Ny

- I västvärlden presenteras given information till vänster i en bild. Given information innebär information som presenteras *SOM OM* den ska tas för givet av läsaren.
- Ny information står till höger och representerar information presenterad *SOM OM* den är ny och som en effekt av den givna informationen.
- Exempel 1: De klassiska före–efterbilderna. Ett problem placeras till vänster och lösningen till höger.

- Exempel 2: En vacker kvinna placeras till vänster och kan därför ses SOM OM hon representerar en viss definition av skönhet som tas för given av läsaren. Till höger placeras produkten man vill sälja. På detta signaleras att det finns ett NYTT sätt att uppnå denna (förgivettagna) skönhet.

Hög – Låg = Ideal – Reell

- Element som placeras högt i bild representerar ofta samhällets värderingar; det vi strävar efter (eller i alla fall det som någon tycker att vi borde sträva efter. Element i denna position framställs som mer idealiserade och även mer allmänna (ofta vackra, glada människor). Element med hög placering är ofta mer visuellt framskjutna i reklam på grund av reklamen i princip säljer fantasier och drömmar. Denna dimension är intressant att studera, eftersom den ger en fingervisning om vad sändaren anser vara ett ideal att sträva efter.
- Element som placeras lågt representerar det mer jordnära och innehåller ofta mer specifik information (ofta en bild på produkten). Slogans placeras ofta i bildens nedre del med den reella informationen. Detta ger dem mer tyngd och allvar.
- Textelement som förmedlar patos hamnar högt och logos placeras lågt.
- Hög – Låg –dimensionen måste markeras och avgränsas visuellt mot lägre för att man skall ha fog för tolkningen.

Centrum – Periferi

- Det som placeras i mitten framställs som mer viktigt än element i periferin.
- I text med tydlig centrum-periferi-komposition kan de perifera elementen framstå som beroende av det centrerade elementet.
- Det centrerade elementet skapar samband och mening bland de omgivande elementen.
- Det centrerade elementet är ofta mer visuellt framskjutet än de perifera.

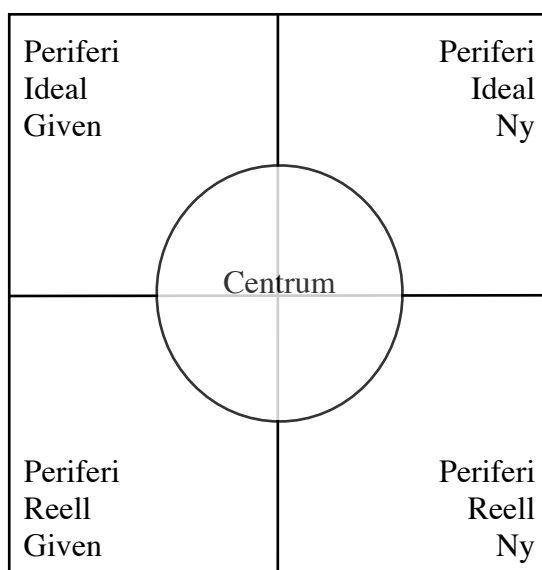


Fig 8.1.1 Textlayout och informationsvärde, (Björkvall, 2009:90)

Visuell framskjutenhet

Denna skapar hierarki inom texten som indikerar vilka element som skall uppfattas som viktigare än andra.

- varierad storlek (inklusive typstorlek i skrift)
- kontrasterande typsnitt
- kontrasterande färger
- fokus

- förgrund (placering framför allt annat i texten)/överlappning
- starka kulturella symboler (till exempel kända personer, barn, historiska figurer, men även symboler som det kristna korset eller hakkorset)

Avgränsning och sambandsskapande

Detta används för att visa textelementen som skilda eller sammanhängande. Inramning separerar elementen. Avsaknaden av ramar är sambandsskapande. Detta kan ske genom:

- Inramning. Ram eller annan tydlig gräns som har betydelsepotentialen ”avstånd”, ”olikhet” etc. Textelement inom ramen har betydelsepotentialen ”gemenskap”, ”likhet”.
- Avstånd: Textelementen separeras genom avstånd men inte med en tydlig ram.
- Överlappning: Indikerar samband mellan elementen.
- Visuella rim: Kan skapa samband mellan element genom liknande färg eller form. Har betydelsepotentialen ”gemenskap”, ”samband” trots avstånd mellan dem.
- Kontrast: Har betydelsepotentialen ”skillnad”, ”separerad”. Kan användas för att skilja grupper av textelement från andra grupper.

Interpersonella metafunktionen

Denna visar hur och i vilken grad läsaren kan interagera med personer i texten. Blickar och symboliskt avstånd ger möjlighet att granska textens kontaktskapande potential. Kom ihåg att läsaren läser *med* texten, och förväntas hålla med budskapet.

Språkhandlingar:

- Erbjudande – uppmaning, Påstående – Fråga.
- Påståenden: den mest neutrala språkhandlingen. (Givande)
- Erbjudanden: Förväntat svar: acceptens (Givande)
- Frågor och uppmaningar: Tvingar läsaren att svara eller i alla fall reagera/förhålla sig till det som sägs. (Krävande)

Bildhandlingar:

- Uttrycker erbjudande eller krav som förmedlas genom...:

Blickar:

- Subjektet ser rakt på betraktaren = krav på kontakt eller handling
- Subjektet ser inte på betraktaren = erbjudande

... och modifieras genom

Avstånd

- Symboliskt avstånd uppnås genom beskärning av bilden och antyder relationen mellan subjekt och läsare
- Intimt avstånd har högre interaktionspotential än socialt och distanserat avstånd.
- Avstånd samverkar med andra resurser som blick och verbalspråk (skrift) för att skapa social relation till läsaren.

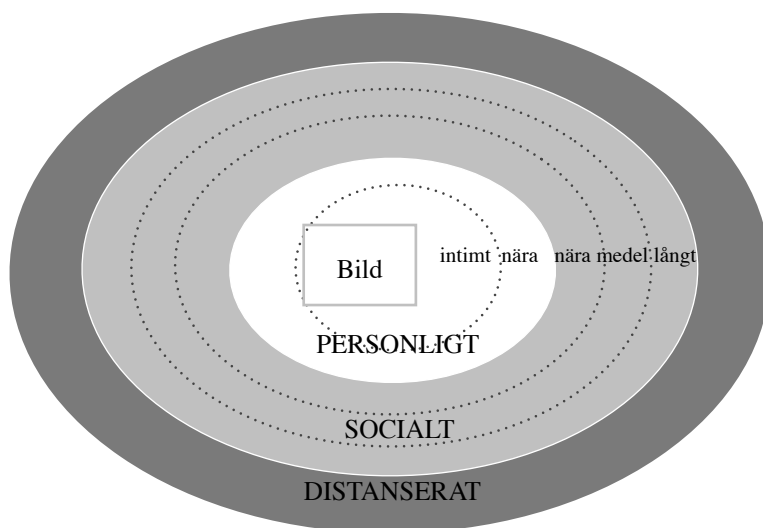


Fig 8.1.2 Distans i bilder (Björkvall, 2009:46)

Attityder/perspektiv

I subjektiva bilder har perspektiv valts av någon och kan därför sägas avspegla en viss attityd till betraktaren.

Vertikala vinkeln antyder maktrelationer mellan subjekt och objekt.

- Hög: Makt, dominans. Beträktaren är i underläge.
- Låg: Underlägsenhet, sårbarhet. Beträktaren har makten.
- Vågrät: Jämlikhet mellan betraktare och subjekt.

Horisontella vinkeln antyder acceptans/inkludering/engagemang.

- Framifrån: acceptans, inkludering, engagemang.
- Bakifrån; exkludering, oengagemang. Läsaren är ej en del av subjektets värld.

Kommunikativa handlingar

- Bild och skrift samverkar och resultatet blir mer än de separata språk- eller bildhandlingarna.
- Exempel: Bild på en lärare som ser rakt på läsaren. Skriften säger "Här har vi mobiltelefonerna avstängda". Skriften uttrycker ett påstående, vilket ju är ett erbjudande men lärarens blick uttrycker ett krav. Den kommunikativa handlingen som uttrycks och förstärks är ett krav.

Kodningsorientering

- Det sätt som bilden representerar verkligheten på. Kan vara naturalistiska (detaljrikedom, t.ex. fotografier), vetenskapligt- teknologisk (t.ex. kartor), sinnlig (talar till sinnena) och abstrakt (motsatsen till naturalistisk, mycket generell, få detaljer).

Modalitet:

- Förhållningssätt till texten där textelement presenteras som mer eller mindre verkliga eller pålitliga. Uttrycks genom till exempel färgmättnad, detaljrikedom, djup, belysning, kontrast. Hög detaljrikedom i till exempel en bild med naturalistisk kodningsorientering ger hög modalitet.

Ideationella metafunktionen

Denna visar hur människor eller föremål relateras till varandra i en text.

Kollektivering och individualisering:

- Betydelseskilnader mellan deltagare som grupp eller individer. Det är viktigt att fundera över varför människor avbildas individuellt eller i grupp. Här undersöks vad för slags attityder till subjektet som sändaren vill uppnå.
- Individer engagerar mer. Skapar mer sympati för gruppen av människor som texten behandlar.
- Språklig motsvarighet ligger i att nämna deltagaren vid namn eller att använda sig av personliga pronomen.
- Grupper (flera människor inom samma bildram) är anonymiserade och svårare för läsaren att identifiera sig med. Delar av ett kollektiv. Inte individer.
- Individer: läsaren identifierar sig med individer och har ofta lättare att acceptera och känna empati med dem.

Attribut

- Deltagare i en bild kan bära attribut som till exempel kläder eller andra detaljer som förstärker bildens budskap av vilka de "är".

8.1.2. Frågor för bildanalys

A. Komposition

Vilka textelement är placerade *SOM OM* de är viktiga för läsaren?

Vilka slutsatser kan du dra från textelementens placering i bilden?

Använd figuren nedan för att genomföra din analys.

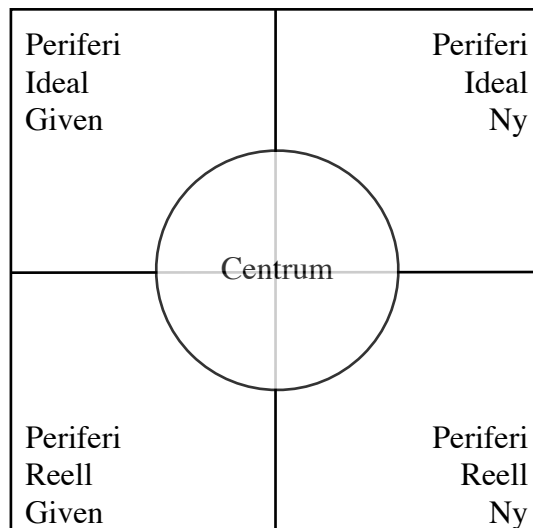


Fig 8.1.3 Textlayout och informationsvärde, (Björkvall, 2009:90)

Analysera hur principerna för visuell framskjutenhet verkar inom texten. Vilka textelement framställs *SOM OM* de är mer viktiga än andra. På vilket sätt? Hur påverkar det budskapet?

Hur används inramning, avstånd, överlappning, visuella rim och kontrast? Vilken effekt får det?

B. Interaktion och attityd

Bildhandlingar: Kan du tolka subjektets blickar *SOM OM* läsaren får ett erbjudande eller ett krav? Kan du tolka **blickar** på något annat sätt? Hur påverkar blickarna din tolkning av budskapet?

Hur har bilden beskrivits? Vilket slags avstånd skapas mellan subjektet och läsaren? Vad har det för effekt på budskapet?

Vilken betydelsepotential har **vinkeln** mellan subjektet och läsaren? Är någon i maktposition? Underläge? Inkluderas läsaren? Exkluderas?

Vilken slags **språkhandling** utförs i skriften (erbjudande, uppmaning, påstående, fråga)? Vilken effekt har det på budskapet?

Vilken slags **kommunikativ handling** utförs? Använd både skrift och bild i din analys. Finns det någon skillnad mellan språk och bildhandling? Hur påverkar det budskapet?

Vilken **kodningsorientering** har bilden? Vilken effekt har det? Varför har den valts tror du?

Har bilden hög eller låg **modalitet**? Hur uttrycks det? Varför?

C. Relation till omvärlden (ideationella metafunktionen)

Vad händer i bilden? Vem gör vad, mot vem och hur? Varför tror du att det är så?

Framställs någon deltagare som passiv eller aktiv? Vilken effekt har det på budskapet?

Är deltagarna i bilden avbildade som individer eller del av ett kollektiv? Varför tror du att det är så? Vilken effekt har det på budskapet?

Bär någon av deltagarna attribut som säger något om vem de "är"? Vad?

D. Tolkning

Vad är bildens budskap och syfte? Varför tror du det? Använd dina observationer och gör en sammantagen tolkning av texten.

8.2. Modellförklaring

Textuella metafunktionen:

Fråga A, i avsnitt 8.1.2 ovan, syftar till att undersöka textens komposition, vilken är en realisering av den textuella metafunktionen. Genom att analysera kompositionen kan man identifiera vilka textelement som "konstrueras som om de är viktiga [...], vilka textelement som presenteras som om de är ett ideal eller som mer reella och konkreta [...] samt vilka textelement som presenteras som om de är nya eller givna för [...] läsaren" (Björkvall 2003:55). Man undersöker alltså inte bara placering utan även "hur framskjutna elementen är i relation till andra, och hur de kan förenas eller separeras utifrån olika semiotiska principer" (Björkvall 2009:85).

Många av de granskade läromedlens analysverktyg ställer frågor som rör komposition. Dock ställs det sällan upp en förklarande begreppsapparat att använda vid beskrivning av en bild. I den mån en sådan är inkluderad, är den ofta bristfällig och ger sällan förslag till tolkningsmöjligheter som bilders komposition kan inbegripa. I vår ordlista har vi därför försökt förklara vilken möjlig betydelse som kan realiseras genom texters komposition. Denna möjliga betydelse, eller betydelsepotential, markeras genom att frågorna ofta frågar om man kan tolka komposition *SOM OM* den uttryckte en viss betydelse; "Vilka textelement är placerade *SOM OM* de är viktiga för läsaren?"

Textelementens placering efterfrågades i flera av läromedlens analysverktyg men det angavs aldrig några förslag på hur placering i det visuella rummet kan tolkas. Därför anser vi det viktigt att kortfattat förklara detta i ordlistan. En enkel illustration (Fig 8.1.1 ovan) visar hur ”textelement kan få informationsvärde beroende på dess placering i det visuella rummet” (Björkvall 2009:87). I traditionen med västerländskt skriftspråk placeras den givna informationen till vänster och den nya till höger. Samma kompositionsprincip kan appliceras på multimodala texter där till exempel den klassiska ”före” bilden står till vänster om resultatet i form av en ”efter” bild. Informationen till höger kan även tolkas som om den är en effekt av den givna informationen.

Förutom givet-nytt-principen, kan element i multimodala texter även ges olika informationsvärde, beroende på om de placeras högt eller lågt i det visuella rummet. Informationen som placeras högt i texten framställs då som mer idealiserad medan de lägre placerade textelementen ges betydelsen att vara mer reella och jordnära. Element som placeras högt i bild representerar ofta samhällets värderingar; det vi strävar efter (eller i alla fall det som någon tycker att vi borde sträva efter). Element i denna position framställs som mer idealiserade och även mer generella (t ex vackra, glada människor). Element som placeras lågt representerar det mer jordnära och innehåller ofta mer specifik information (ofta en bild på produkten). Element med hög placering är ofta mer visuellt framskjutna i reklam på grund av att de ju i princip säljer fantasier och drömmar. Till exempel placeras en slogan ofta i bildens nedre del med den reella informationen. Detta ger dem mer tyngd och allvar. Textelement som förmedlar patos hamnar högt och logos placeras lågt. Hög – Låg-dimensionen måste markeras och avgränsas visuellt mot lägre för att man skall ha fog för tolkningen. Denna dimension är intressant att studera eftersom den ger en fingervisning om vad sändaren anser vara ett ideal att sträva efter. Elever kan finna det intressant att studera annonser från deras favoritmärken eller politiska partier för att undersöka vilka ideal som presenteras eller vilken typ av information som anses vara tagen för given.

En tredje kompositionstyp skapas då textelement i centrum omges av element i periferin, som ”framstår som beroende av det centrerade elementet” (Björkvall 2009:90). Det centrerade elementet skapar samband och mening bland de omgivande elementen och är ofta mer visuellt framskjutet än de perifera. Trots att flera kompositionstyper kan blandas i samma text är det ofta ”en princip som kommer att dominera genom visuell framskjutenhet” (Björkvall 2009:100).

I verktygets fortsatta analys av komposition undersöks sedan visuell avgränsning och visuell framskjutenhet. Genom att identifiera de mest visuellt framträdande elementen i en text och rangordna dem kan man identifiera den önskade läsvägen för mottagaren. Läsvägen ”presenteras som om den vore den naturliga utifrån hierarkin med det viktigaste, mest framskjutna elementet först och de mindre viktiga därefter” (Björkvall 2009:104). De element som kommer tidigt i den önskade läsvägen blir de viktigaste elementen i analysen av textens ideationella och interpersonella betydelser. Att eleverna blir medvetna om läsvägen i en text, ser vi som ett viktigt steg på väg mot ett kritiskt förhållningssätt gentemot visuella texter.

Visuell avgränsning identifierar olika textelement genom till exempel avstånd till andra textelement, inramning, kontrasterande färg, typsnitt eller storlek. Tydlig visuell avgränsning markerar distans eller individualitet i en text. Svagare avgränsning i form av visuella rim eller matchande färger och typsnitt mellan olika textelement markerar samhörighet. ”Avgränsning och sambandsskapande är på så vis en grundläggande semiotisk princip i multimodala texter” (Björkvall 2009:24). För eleverna är det av intresse att granska vilka element som presenteras som skilda eller hör samman inom en text. Man kan till exempel diskutera varför annonser för oljebolag innehåller gosiga nallebjörnar eller studera hur dessa principer för avgränsning och sambandsskapande fungerar i propaganda från andra världskriget för att sedan jämföra med dagens politiska budskap.

Visuell framskjutenhet presenterar vissa element i texten som mer eller mindre viktiga för läsaren. Detta markeras genom att elementen ges olika storlek, färg, fokus, överlappning eller att de har en avvikande design. Visuell framskjutenhet skapar en hierarki mellan de olika textelementen som indikerar vilka som kan betraktas som om de är viktigare än andra element. Visuell framskjutenhet samverkar med kompositionsprinciperna ovan genom att textelement som presenteras som ideala eller nya framställs med större högre grad av visuell framskjutenhet. Genom visuell framskjutenhet kan elementen graderas på en skala från ”viktig” till ”mindre viktig” (Björkvall 2009:103), vilket ovan definierades som den tänkta läsvägen i en text. Det är ofta svårt att avgöra vilket element som är mest framskjutet, men det är trots allt intressant att studera vad avsändaren presenterar som om det är viktigt för läsaren, och även vad som presenteras som om det är oviktigt.

Interpersonella metafunktionen

Fråga B, i avsnitt 8.1.2 ovan, behandlar den interpersonella metafunktionen. Den interpersonella metafunktionen uttrycker hur social interaktion mellan subjekt och läsare utförs och representeras i text. I bilder där människor avbildas undersöker man bildhandlingar i form av blickar, distans till den avbildade, samt attityd som uttrycks med kameravinklar, vilka förmedlar maktrelationen mellan läsare och det avbildade objektet. Detta är något läromedlen inkluderade i varierande grad, och vi tycker att det är viktigt att förtydliga att blickar, distans och kameravinklar inte bara existerar utan att de uttrycker något. Av denna anledning innehåller vår ordlista en genomgång av hur man kan tolka kameravinklar, beskärning och avstånd (se fig. 8.1.2) och frågorna som berör dessa har alltid följdfrågor av typen ”Vilken effekt har det på budskapet?”. Genom att ställa frågor på detta sätt förankras tolkningen i texten på ett konkret sätt.

Bildhandlingarna uttrycker erbjudande eller krav från sändaren till mottagaren, vilka modifieras med hjälp av distans och attityd. I skrift motsvaras dessa av språkhandlingar. På grund av språkets beskaffenhet finns det många fler möjligheter att uttrycka kommunikationssättet än bildhandlingens erbjudande och krav. Språkhandlingarna delas in i påstående, fråga, uppmaning och erbjudande. Gemensamt för både språk och bildhandlingar är att de ”har en förväntad respons” (Björkvall 2009:32). Av språkhandlingarna är påståendet den handling som genererar minst respons, men den åstadkommer ändå att läsaren tvingas att välja mellan att bekräfta eller ifrågasätta påståendet. När man analyserar språk- och bildhandlingar i klassrummet är det viktigt att poängtera att läsaren förväntas läsa med texten och förutsätts därför alltid bekräfta påståendet.

Förekomsten eller avsaknaden av olika språkhandlingar i skrift bidrar till tolkningen av texter som saknar visuella realiseringar av den interpersonella metafunktionen. Men eftersom det är skriftens betydelsebärande potential som främst betonas i den svenska undervisningen, har vi valt att inte fokusera på den här. Det får förutsättas att kunskaper i muntligt och talat språk, grammatik och grundläggande retorik finns som baskunskaper hos eleverna och att dessa inte kommer att åsidosättas när de använder analysverktyget. I en uppsats av så här begränsat omfång har vi valt att fokusera på visuell analys. Ett annat skäl till att den skriftliga analysen ges litet utrymme här, är att man ej kan förutsätta att lärare i till exempel samhällskunskap har samma bakgrund och intresse av språkhandlingar som en lärare i svenska eller språk.

För djupare analys av den interpersonella betydelsen i bilder rekommenderas David Machins *Introduction to Multimodal Analysis* (2007) och för analysen av språkhandlingar rekommenderar vi Holmberg & Karlssons *Grammatik med betydelse* (2006). Eftersom de visuella texter som oftast behandlas i klassrummen ofta är multimodala, och alltså har inslag av två semiotiska system, så vill vi ändå påpeka att den funktionella grammatiken, så som den beskrivs av Holmberg & Karlsson, kan vara ett bra komplement till vår modell för visuell analys.

Till den interpersonella metafunktionen hör även analys av modalitet. Modalitet ger läsaren ett förhållningssätt till texten där textelement ”presenteras som mer eller mindre verkliga eller mer eller mindre pålitliga” (Björkvall 2009:111). I bilder begränsas uttryck för modalitet till att visa vilket förhållningssätt till verkligheten bilden relaterar till och valet av representationsform blir då en viktig aspekt av bildanalysen.

Sättet som bilden representerar verkligheten på kallas för kodningsorientering, vilken kan delas in i kategorierna naturalistisk, vetenskapligt-teknologisk, sinnlig och abstrakt. Av dessa är den naturalistiska den vanligaste eftersom den gör störst anspråk på att avbilda verkligheten så som den uppfattas med synen. Modalitet inom kodningsorienteringen uttrycks genom att ett förhållningssätt till representationsformen markeras genom till exempel variation i detaljrikedom, djup, belysning och kontrast (Björkvall 2009:119). Med hjälp av dessa resurser presenterar bilden en version av verkligheten på ett sätt som liknar det som kan uttryckas i skrift.

I de granskade läromedlen förekom ofta frågor som ”Vilken typ av bild är det?” och ”Hur verklighetstrogen är bilden?” Detta tolkar vi som en ansats till att analysera modalitet och kodningsorientering i texter. I dagens retuscherade samhälle kan man därför anse det vara av intresse att studera kodningsorienteringen hos texter och textelement.

Ideationella metafunktionen

Fråga C, i avsnitt 8.1.2 ovan, behandlar den ideationella metafunktionen. Den ideationella metafunktionen realiserar genom att visa hur textelementen relateras till varandra och vilken version av omvärlden som skapas därav. Detta sker i olika processtyper: ”Förekommande handlingar, händelser och tillstånd gör att de roller som konstrueras för [modell]läsaren framstår som mer eller mindre dynamiska, statiska eller handlingsinriktade.” (Björkvall 2009:54). De visuella processtyperna är narrativa och konceptuella.

Narrativa processer definieras av att de har deltagare som är inbegripna i något slags förändring och konceptuella processer ”representerar statiska tillstånd” (Björkvall 2009:71). De statiska deltagarna förses med attribut som bygger upp betydelser kring dem. Dessa beskriver tillstånd och uttrycker ingen förändring. Även i skrift kopplas processerna till omständigheter vilka specificerar hur, var och när processen sker. Trots att man på detta sätt tydligt kan dra paralleller mellan verbalspråkets grammatik och den visuella analysen, så kan det vara svårt att förklara processerna i detalj i ett klassrum på kort tid. Vi har därför valt att begränsa frågeställningarna till beskrivning av handling, individualisering och kollektivisering, samt vilka slags attribut bärare har, utan att specificera att detta är en fråga om processer. Av samma anledning har vi ej beskrivit processer i ordlistan. Vi ställer dock frågor om processer, ”Vad händer i bilden? Vem gör vad, mot vem och hur?”, ”Framställs någon deltagare som passiv eller aktiv?”, ”Är deltagarna i bilden avbildade som individer eller del av ett kollektiv?”, eftersom vi anser att den ideationella metafunktionen spelar en viktig roll i tolkningen av en bild. Av denna anledning har vi låtit dessa frågor få följdfrågor som uppmanar till att tolka effekten av det observerade.

De undersökta läromedlens analysverktyg tar till viss del upp olika processtyper i frågor som till exempel ”Vad har hänt?, Vad kommer att hända?” men utan följdfrågor som uppmanar till tolkning av effekten av den aktion som eleverna förväntas beskriva. Med genomgången ovan ville vi belysa en del av vad som kan analyseras systematiskt i en text. Vår förhoppning är att den begreppsapparat och de frågor vi presenterat skall kunna ligga till grund för ett en strukturerad analys som med hjälp av ett metaspråk bidrar till större förståelse för visuella budskap.

8.3. Diskussion av skillnader i potential mellan de undersökta läromedlen och det föreslagna verktyget för visuell analys

Vår granskning av styrdokument och läromedel visar att det finns en diskrepans mellan de undervisningsmål som ställs upp och hur dessa realiserats i läromedel som används i gymnasieskolan idag. Läromedlens mål för bildanalys, alltså vad det är man vill ta reda på och i vilket syfte, är ibland svåra att uttyda eftersom många av frågorna ställs utan följdfrågor som skulle fördjupa tolkningen genom att förankra den i texten.

Den likhet som uppvisades i alla granskade läromedel oavsett när de publicerats, tyder på att de inte i särskilt hög grad har anpassats till att ”förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta” (Lgy11:7). Ett analysverktyg med rötter i en forskningstradition som är grundad i tanken på att meningsskapande är en social process under konstant förändring har därför större möjlighet att motsvara krav på anpassning till det moderna samhället.

Läromedlens verktyg för visuell analys lever, enligt oss, inte till fullo upp till de krav på vetenskaplighet och kritiskt förhållningssätt som framställs i styrdokumentet, utan de tenderar att åsidosätta detaljerad analys till förmån för ett slags övergripande förståelse för budskapet i en bild, ofta knutet till subjektiv och känslomässig tolkning. Detta medför svårigheter för elever att kunna försvara sina tolkningar av en text på ett vetenskapligt sätt. Vi är medvetna om att det finns vetenskapligt värde även i att känna och tycka, men anser att den subjektiva tolkningen måste åtföljas av en systematisk analys av texter, vilken på ett tydligare sätt kan bidra till elevers förmåga att ”träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Lgy11:7). Ett mer strukturerat angreppssätt vid visuell analys kan även hjälpa eleverna att ”kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt” (Lgy11:7).

Genom att dela upp texten i delar kan man se hur de tre metafunktionerna realiserats i en text och genom att undersöka vad som presenteras som till exempel ideal eller given information för läsaren kan man få ökad förståelse för vem budskapet riktar sig till och i vilket syfte. Detta bidrar till elevers förmåga att ”värdera och granska källor” samt ”kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Lgy11:10).

Vårt verktyg inkluderar även följdfrågor som *hur? varför?* och *till vilken effekt?* Detta visar att verktyget i större utsträckning tar hänsyn till tolkning och att varje undersökt del är en del av den totala tolkningen. Dessa aspekter, analys och tolkning, står i konstant beroendeförhållande till varandra och måste hela tiden undersökas tillsammans, för att ge ökad insikt i hur ”språk och stil är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. (Lgy11:169). Denna anpassning sker ju även i visuella budskap och genom att ställa väl avvägda frågor kan man bidra till att ”eleverna behandlar källorna på ett rimligt sätt och drar relevanta slutsatser (Lgy 11:176-177) genom att de ”får möjlighet att se samband” (Lgy11:8).

Vi anser även att avsaknaden av ett gemensamt språk för att tala om visuella budskap utgör ett hinder för objektiv och strukturerad analys. Eftersom eleverna förväntas att inte enbart kunna analysera, tolka och förstå, utan även producera egna texter, är det viktigt att de erbjuds ett systematiskt verktyg som de kan använda när de analyserar och producerar texter. En klart definierad gemensam begreppsapparat är, enligt oss, ett viktigt bidrag till realiseringen av de mål för vetenskapligt och kritiskt tänkande som anges i styrdokumentet. Ordlistan ger eleverna några grundläggande begrepp som tillhör den vetenskapliga diskursen för ämnet visuell analys. Detta

svarar till läroplanens krav på att skolan skall ge elever de ”språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation” (Lgy11:143).

Vårt verktyg bestående av en ordlista och frågor ger ett systematiskt sätt att angripa ett visuellt budskap. Detta ger analysen en struktur som kan användas på i princip alla multimodala texter med visuella inslag.

9. Sammanfattning

Målet med uppsatsen var att ta reda på hur styrdokument och läromedel i svenska och samhällskunskap relaterar till visuell literacy. Vi ställde fyra frågor som vi ämnade undersöka.

Avsikten med vår första fråga var att identifiera vilka krav på visuell literacy som kan utläsas ur gymnasieskolans styrdokument. Vid närläsning av styrdokumentet identifierades tre teman: kravet på *vetenskaplighet*, skolans anpassning till det *nya samhället* samt behovet av en tydligt definierat *metaspråk*. Både den generella skrivningen i styrdokumentet och de ämnesplaner i svenska och samhällskunskap som vi har studerat efterfrågade dessa och enligt oss kan kunskap i visuell analys inkluderas i dessa teman.

Avsikten med vår andra fråga var att undersöka vilken potential för måluppfyllelse som gavs i läromedel i svenska och samhällskunskap. Granskningen av läromedlen i svenska visade att de innehåller verktyg för bildtolkning. Det framgick dock att dessa ofta eller helt saknar både information om konstruktion av visuella budskap och en tydligt definierad begreppsapparat för visuell analys. Dessa brister uppfattar vi som problematiska vid genomförande av en systematisk analys, eftersom de påverkar den övergripande förståelsen för budskapet. Läromedlen i samhällskunskap erbjuder ett antal analysverktyg, främst för analys av samhällsproblem och källkritik. Dessa verktyg kan på ett vetenskapligt sätt hjälpa eleverna att strukturera sina tankegångar, men de ger bristfälliga redskap för att utvärdera åsikter och ställningstaganden. Analysverktygen erbjuder en ansats till en begreppsapparat med ett metaspråk. Källorna som analyseras i samhällskunskap innehåller förutom skrift även bilder, men trots detta ger läromedlen inga verktyg för visuell analys.

Vår tredje fråga gällde om det fanns en skillnad mellan läromedlens uppvisade potential och styrdokumentens krav. Granskningen av läromedel i svenska och samhällskunskap visade att de reflekterar styrdokumentens medvetenhet om det nya globala informationssamhället och att de poängterade vikten av att kunna tolka de visuella budskap som kommer att präglade detta samhälle. Trots denna medvetenhet uppvisar läromedlen diskrepanser mellan den kunskap de påstår sig vilja förmedla och de verktyg de ger för att uppnå sådan förståelse. Läromedlen saknar ofta en tydlig begreppsapparat för visuell analys. Verktygen för visuell analys bidrar inte till elevers ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter” (Lgy11:161) på ett vetenskapligt sätt. Inte heller ger de ”grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk” (Lgy11:143) eftersom de till stor del inte ger eleverna ett strukturerat och konsekvent definierat metaspråk för visuell analys.

Vår sista fråga avsåg att utreda huruvida ett analysverktyg grundat i sociosemiotisk teoribildning har en potential att uppfylla styrdokumentens krav. Genom att konstruera ett verktyg grundat i forskning om visuell literacy, försökte vi visa hur en systematisk analys av en text kan bidra till större tolkningsförmåga och därmed ökad förståelse för visuella budskap. Detta ger analysen en struktur och applicerbarhet som går att tillämpa på de flesta multimodala texter med visuella inslag.

Det är vår förhoppning att visuell literacy kommer att få större utrymme i den svenska gymnasieundervisningen och att vi med denna uppsats i någon mån har belyst relevansen av denna kunskap.

10. Referenser

10.1. Material

Backman, G. & Hulenvik, B. (2007), *Svenska i verkligheten. Svenska A och B*. Visby: Interskol förlag AB.

Backman, G. & Hulenvik, B. (2011), *Svenska i verkligheten. Svenska 1*. Malmö: Interskol förlag AB.

Bayard, A. & Sjöbäck, K. (2006), *BRUS Handboken*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bengtsson, B-A. (2011), *Z-konkret – Samhällskunskap kurs 1b*. Stockholm: Liber.

Brolin, K. & Nohagen, L. (2012), *Forum – Samhällskunskap 1*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Cederholm, P. & Danell, A. (2006), *Känslan för ord. Kursbok för Svenska 1*. Lund: Gleerups.

Hedencrona, E. & Smed-Gerdin, K. (2012), *Bra Svenska 1*. Lund: Gleerups Utbildning AB.

Lundberg, F. & Olsson, L. (2011), *Samhällskunskap 1a1*. Malmö: Interskol förlag AB.

Markstedt, C-J. & Eriksson, S. (2008), *Svenska impulser 1*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Nilzon, M., Roslund, M. & Öberg, I. (2011), *Mittpunkt Samhällskunskap 1*. Lund: Studentlitteratur.

Palmqvist, C. & Widberg, H. K. (2012), *Millennium Samhällskunskap 1*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Petersson, L. & Pettersson, Å. (2011), *Medier, Samhälle, Kommunikation*. Stockholm: Liber.

West, D. (2012), *Samhällskunskap 1a1*. Stockholm: Liber.

10.2. Litteratur

Björkvall, A. (2003). *Svensk reklam och dess modellösare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Gee, J. P. (2000), *New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools*. I Cope, B. & Kalantzis, M. (red.), *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006), *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Jewitt, C. (red.) (2009), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2005) *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Luke, C. (2000), *Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times*. I Cope, B. & Kalantzis, M. (red.), *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.

Lgy11: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*, 2011, Stockholm.

Lpo94: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, 1994, Stockholm.

Machin, D. (2007), *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Arnold.

Miller, S. M. & McVee, M. B. (2012), *Multimodal Composing in Classrooms*. New York: Routledge.

New London Group (2000), *A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures*, I Cope, B. & Kalantzis, M. (red.), *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.

O'Halloran, K. L. (red.) 2004. *Multimodal Discourse Analysis*. London & New York: Continuum International Publishing Group.

Royce, T. D. & Bowcher, W. (red.) 2007. *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Royce, T. D. (2007), *Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis*. I Royce, T. D. & Bowcher, W. (red.) *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), s. 342–350.

Stukát, S. (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tyner, K. (1998), *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. Publishers.

Unsworth, L. (2008), Multimodal Semiotic Analyses and Education. I Unsworth L. (red.) *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of education*. London; Continuum International Publishing Group.

Vasudevan, L., DeJaynes, T., & Schmier, S. (2010). Multimodal pedagogies: Playing, teaching, and learning with adolescents' digital literacies. I Alvermann, D. (Red.), *Adolescents online literacies: Connecting classrooms, media, and paradigms*. New York: Peter Lang.

10.3. Webbällor

Agder Universitets forskningsprojekt om att utveckla undervisningsmaterial och undervisningsmetoder för läsinläring mot de yngre åldrarna.

http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/humaniora_og_pedagogikk/nordisk_og_mediefag/forskning/mull, hämtad 2012-12-26

Agder Universitets forskningsprojekt om hur nya multimodala begrepp har tagit sig uttryck i samhället och hur man bäst bemöter och tolkar dem. <http://prosjekt.uia.no/msd/>, hämtad 2012-12-26

Ledin, P. (2001), *Genrebegreppet- en forskningsöversikt. Rapport nr 2*. Lund: Studentlitteratur. https://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf, hämtad 2012-12-15

Semiotics Encyclopedia Online: Social Semiotics
http://www.semioticon.com/seo/S/social_semiotics.html#, hämtad 2012-12-25

Webbplats för International Visual Literacy Association, IVLA.
http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm#definition, hämtad 2012-12-26