



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Bildens betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga

Veronica Dahlgren & Frida Magnusson

LAU350

Handledare: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT06-1190-23

Abstrakt

Examinationsnivå: Examensarbete 10 poäng inom lärarprogrammet

Titel: Bildens betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga

Författare: Veronica Dahlgren och Frida Magnusson

Termin och år: HT 2006

Institution: Kultur, estetik och media

Handledare: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT06-1190-23

Nyckelord: Bildskapande, språkutveckling, bildspråk, bild som kommunikation

Syfte

Bakgrunden till att vi valde att undersöka betydelsen av interaktionen mellan bild och språkutveckling, beror på att vi upplever att bilden ofta kommer i andra hand i skolverksamheten samt att bildens styrka inte används optimalt. Syftet med examensarbetet är att undersöka hur bild fungerar i skolans arbete med att utveckla barns språkliga förmåga.

Huvudfråga

Vår huvudfråga har varit: Vad har bilden för betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga?

Metod och material

Examensarbetet är en empirisk undersökning i vilket vi knyter an till den forskning och de teorier som finns om bild och språkutveckling. Vi har använt oss av observationer och kvalitativa intervjuer av två pedagoger från skilda skolor i vår undersökning.

Resultat

Vi har kommit fram till att båda pedagogerna tycker att bild är gynnsamt för språkutveckling hos barn. Pedagogerna har olika grundsyn på barns lärande, vilket präglar deras val av arbetssätt. Metoderna skiljer sig därför på så sätt åt att antingen ses bilden som utgångspunkt i språkarbetet eller mer som ett verktyg att nå progression i barns språkliga förmåga. Slutsatsen av resultatet är att bild bidrar på ett flertal olika sätt till utveckling av barns språkliga förmåga. Kontentan av slutsatsen blir därför att skolan bör höja bildens status i skolarbetet. Bild är ett kraftfullt uttryck som inspirerar och stimulerar barnets kreativa sida att skapa. Genom att se bildens potential kan skolan på bästa möjliga vis hjälpa elever att utveckla sin språkliga förmåga.

Betydelse för läraryrket

Genom undersökningen får vi en djupare kunskap i hur integrering mellan bild och språkutveckling kan se ut. Vidare får vi verktyg att på bästa sätt inspirera och vägleda elever för att främja deras språkliga förmåga.

Förord

Vi heter Veronica Dahlgren och Frida Magnusson och har läst inriktningarna Skapande Verksamhet och Svenska för tidigare åldrar, inom lärarprogrammet. Bildverksamhet har alltid legat oss varmt om hjärtat. Vi har båda upplevelser av bildens kraft som uttrycksmedel. Under vår första inriktning *Skapande verksamhet för tidigare åldrar* såg vi nya dimensioner av bildskapande, nämligen bild som kommunikation och hur det kan yttra sig i en lärandesituation. Nya aspekter gav sig till synes och vi fann dem minst sagt fascinerande. Vi ville genom en undersökning se en tydligare koppling mellan våra inriktningar och lära oss om hur de kan samspela. Därför ville vi ta tillfället i akt för en fördjupning inom ämnet.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Mats d Hermansson för stöd och vägledning genom arbetets gång. Vi vill också framföra ett tack till pedagogerna Ulrika Strandberg och Susanna Ajdert samt barnen i deras klasser, som vi har baserat undersökningen på. Utan deras medverkan hade vi aldrig kunnat genomföra vårt arbete. Slutligen vill vi även tacka nära och kära som har bidragit med uppmuntran och konstruktiv hjälp på många olika vis.

En önskan är att uppsatsen väcker intresse och kan bidra till en fördjupad diskussion om bildens betydelse i språkutvecklingen.

Trevlig läsning!

Veronica Dahlgren

Frida Magnusson

Innehåll

1. INLEDNING	1
2. SYFTE.....	2
2.1 DEFINITION AV VIKTIGA BEGREPP	2
3. MATERIAL OCH METODER	3
3.1 VETENSKAPLIGT FÖRHÅLLNINGSSÄTT.....	3
3.2 AVGRÄNSNING	3
3.3 URVAL	3
3.4 GENOMFÖRANDE.....	4
3.4.1 Observation	4
3.4.2 Intervju	5
4. TEORETISK ANKNYTNING	7
4.1 TIDIGARE FORSKNING	7
4.2 UTDRAG UR 1994 ÅRS LÄROPLAN	8
4.3 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	9
4.4 KUNSKAP PÅ OLIKA SÄTT	10
4.4.1 Howard Gardners sju intelligenser	10
4.4.2 Sinnenas betydelse.....	11
4.5 MÄNSKLIGA KREATIVA AVTRYCK	12
4.5.1 Historisk återblick på mänskliga avtryck	12
4.5.2 Barnets behov av att uttrycka sig.....	12
4.5.3 En bro från det kända till det okända.....	13
4.6 BILD OCH SPRÅK	15
4.6.1 Symboler i lek, bild och skrift.....	15
4.6.2 Kommunikation.....	17
4.6.3 Bilden som hjälpmedel i språkutvecklingen.....	18
4.7 REGGIO EMILIA-PEDAGOGIK	19
5. RESULTATREDOVISNING.....	22
5.1 PEDAGOGERNAS GRUNDSYN PÅ LÄRANDE.....	22
5.1.1 Helhet och sammanhang	22
5.1.2 Elevdemokrati och dialog.....	23
5.2 BILDENS BETYDELSE	24
5.2.1 Val av arbetsätt	24
5.2.2 Öka förståelsen.....	25
5.2.3 Fördjupad läsupplevelse.....	26
5.2.4 Bild som väg för att starta den kreativa processen.....	28
5.2.5 Bild som verktyg att nå barnen.....	28
5.2.6 Bild som hjälpmedel att formulera sina tankar	29
5.2.7 Nya upptäckter genom bildskapande och samtal.....	29
5.2.8 Bild som verktyg att nå det okända.....	30
5.3 BILDENS FUNKTION	31
5.3.1 Bild som kommunikation och/eller dekoration	31
5.3.2 Prioritering.....	32
5.4 SAMMANFATTNING	32
6. DISKUSSION.....	33
6.1 DISKUSSION AV RESULTATET	33
7. KOMMENTARER OCH REFLEKTION.....	36
KÄLLFÖRTECKNING	37
BILAGA: INTERVJUFRÅGOR.....

1. Inledning

Tänk dig att du är ute och går en promenad. Du går förbi en reklampelare. Visst kastar du en blick på den? Bilden illustrerar den läckra godissorten som du är mycket svag för. Känner du hur det vattnas i munnen? Trots att du går vidare finns bilden ändå kvar på din näthinna och den ger dig en känsla av det godaste du kan tänka dig. Bilden har gett dig en sinnesupplevelse och ett budskap.

Bilder är ett kommunikationsmedel som används på olika sätt i samhället. Genom olika tillvägagångssätt exempelvis talet, kroppsspråket eller skriften kan vi människor förmedla budskap. Kommunikation är ett mänskligt fenomen och ritandet är en av de former av kommunikation som det lilla barnet tar hjälp av för att förmedla sina tankar och upplevelser. Den vuxne förundras ofta av barnets bildliga gestaltningar. En bild som föreställer en gris med vingar kan ha en mycket naturlig förklaring, enligt barnet. Det kanske är ett svar på hur grisen kan undkomma den stora stygga vargen? Med hjälp av några få bokstäver till bilden kan budskapet i bilden förtydligas.

Bildens funktion kan ofta komma i andra hand i förhållande till andra ämnen i skolan. Om bild används, är det då enbart för dekoration? Målar barnen för att de har lite tid över eller för att det är fint med en bild till texten som skrivits? Har bilden någon annan funktion än som utsmyckning eller som komplement till undervisningen? Med dessa tankar som bakgrund, valde vi bildens betydelse för språkutveckling som ämnesområde.

Under vår utbildning har vi fått ta del av olika synsätt att närma sig kunskap på. Vårt arbete genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv, då vi ser stora fördelar med att utgå från detta perspektiv, vilket kommer att presenteras senare.

Som *kortsiktigt mål* i undersökningen vill vi se hur två pedagoger ser på och arbetar med bild samt hur bildarbetet påverkar elevers språkutveckling. Som *långsiktigt mål* vill vi få en ökad förståelse för bildens betydelse för elevers språkutveckling. Genom att få fördjupade kunskaper om betydelsen av ett integrerat arbete mellan bild och språk, vill vi se utvecklingsmöjligheter till en förbättrad språkundervisning i skolan.

2. Syfte

Syftet är att undersöka hur bild fungerar i skolans arbete med att utveckla barns språkliga förmåga. De teoretiska grundfrågorna i undersökningen är:

- Vilka olika sätt att se på bildens betydelse för utveckling av elevers språkliga förmåga finns bland pedagoger?
- Hur används bild som hjälpmedel för elevers språkliga utveckling i skolan?
- Vad har samspelet, mellan bild som uttrycksmedel och den verbala språkförmågan, för betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga?

2.1 Definition av viktiga begrepp

För att förtydliga innehållet för läsaren preciseras uppsatsens viktigaste begrepp, nämligen *språkutveckling*, *bild* och *bildens funktion*. Här följer dessa:

Språkutveckling: Språkutveckling syftar på utvecklingen av den språkliga förmågan, som den definieras i kursplanen för svenska. Däri kategoriseras språket i fem delar. De fem delarna består av att se, att tala, att lyssna, att läsa och att skriva.

Bild: Med bild menas bilder i pappersform, omfattande allt från bilder i barnböcker, i läromedel, i tidningar, i spel samt konstbilder och barnets egenskapande bilder. Rörliga bilder, i form av multimodal karaktär, kommer inte att diskuteras i vårt arbete.

Bildens funktion: Vid diskussionen av bildens funktion menas främst bilden som Kommunikations- och uttrycksmedel för förståelse av omvärlden, kopplat till barnets utveckling av sin språkliga förmåga.

3. Material och metoder

I det här kapitlet redovisas det material och de metoder som har använts i den empiriska undersökningen. Inledningsvis ges en inblick i det vetenskapliga förhållningssätt som vi har utgått ifrån, för att slutligen komma in på vilka förutsättningar som undersökningen har stått inför samt orsaker till de val av metoder som har använts, för att på bästa sätt uppfylla syftet.

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Intervjumetoden som har använts har en *kvalitativ* inriktning, vilket fokuserar på intervjuersonens tankar och åsikter om olika frågor. Den kvalitativa forskningsintervjun ter sig snarare som ett samtal än som en utfrågning. Även om den här intervjumetoden liknar det vardagliga samtalet, kan den ändå inte likställas med det eftersom den inte föregår i en naturlig situation, menar den norske psykologen Steinar Kvale (1997:117f).

Intervjuerna och observationerna har analyserats utifrån en *hermeneutisk* tolkning (Kvale, 1997:51). Den hermeneutiska tolkningen innebär att först efterlyses en övergripande uppfattning av materialet, efter genomgång av anteckningarna, för att därefter återgå till de teman som intervjufrågorna är strukturerade utifrån, för att gestalta informantens innersta mening om varje tema. Genom att studera varje fråga kan informantens åsikt synliggöras. Slutligen återvänder analysen till helheten, för att se delarnas fördjupade mening i ett större sammanhang.

Sammanställningen har utgått ifrån en *narrativ* analys, där analysen och rapporteringen av intervjun framställs i berättarform (Kvale, 1997:233). Genom att beskriva intervjun i en narrativ struktur, lyfts viktiga teman i intervjun fram samt allt ”runt omkring” som ger betydelse, till exempel informantens engagemang i vissa frågor, tonfall och kroppsspråk, belyses.

3.2 Avgränsning

Undersökningen är avgränsad till bildens kommunikativa betydelse i arbetet med barns språkutveckling i skolarbetet. Den syftar inte till bildskapande som verktyg för det egna identitetsskapandet eller till bilder som enbart dekoration. Däremot är det värt att påpeka att bilden inte ska ses som en ”transportsträcka” till andra ändamål, utan att det är viktigt att se bildens betydelse för att kunna nå en så bred språkutveckling som möjligt.

3.3 Urval

I undersökningen observeras två lärare från skilda skolor i sin arbetsmiljö, det vill säga klassrummet, och intervjuas efteråt. Observationen gjordes under två dagar. Skolorna valdes inte slumpmässigt, utan efter deras pedagogiska inriktningar. Skolorna skiljer sig således åt att den ena skolan har en Reggio Emilia-inriktning, medan den andra skolan inte har någon särskild pedagogisk benämning. Värt att påpeka är att Reggio Emilia-skolan är mångkulturell. De olika språkförutsättningarna kan naturligtvis påverka intervjusvaren och observationsintrycken, men det är en aspekt som inte kommer att utvärderas i undersökningen.

3.4 Genomförande

Som tidigare nämnts har intervjuer genomförts med två lärare och observationer gjorts av dem i deras arbetsmiljö, det vill säga klassrummet, under två dagar vardera. De lärare som studerats och intervjuats heter Ulrika Strandberg och Susanna Ajdert. Strandberg har jobbat sammanlagt 12 år som lärare, med utbildning 1–7 lärare med inriktning Svenska och Samhällsorienterade ämnen. Klassen som hon ansvarar för är åldersintegrerad (Förskoleklass–år 2) på 20 barn, där hon har 12 ansvarsbarn. I klassen arbetar även en förskollärare. Ajdert har arbetat 17 år inom skolverksamheten, med lågstadietutbildning i grunden. Hon ansvarar för en förstaklass på 25 elever. I klassen arbetar även kollegan Kajsa Fagerlund. De samarbetar på så sätt att de delar arbetsmoment sinsemellan. En dag i veckan går Fagerlund in själv och arbetar med klassen. Under andra dagen av observationen höll hon i lektionerna. Observationer av henne och barnen gjordes då. Det gavs dock inget tillfälle för intervju.

Kvale (1997:142) betonar vikten av att intervjuaren och informanten skriver ett avtal om vilka villkor som intervjun råder under, till exempel vad som får tas med i rapporten. Pedagogerna har godkänt att deras riktiga namn används i rapporten. Det överenskomna muntliga avtalet har spelats in på kassettband.

3.4.1 Observation

Pedagogernas verksamhet observerades före intervjuerna, för att få en så rättvis bild av verksamheten som möjligt. Det är troligt att intervjufrågorna annars skulle kunna påverka pedagogerna att möjligtvis handla annorlunda, om intervjuerna hade genomförts först.

Inför observationerna arbetades ett observationsschema fram, utefter mind-map-modellen¹, som följdes under observationerna. Genom att ha ett schema att gå efter, strukturerades observationsintrycken samt gav möjligheten att fokusera på det som var väsentligt för forskningen. Observationsschemat kompletterades med spontana intryck, för att kunna få andra uppfattningar och för att kunna se nya infallsvinklar.

En dag är inte den andra lik, speciellt inte i skolans värld. Allt som händer i klassrummet är situationsbundet. Att endast observera under en dag, kändes för stramt, eftersom det kunde ge en alltför snäv uppfattning av verksamheten. Fokus låg på att hitta kärnan i pedagogens pedagogik, inte i att få tips och idéer. Det bedömdes därför att två dagar räckte till uppsatsprojektet.

Observationerna har utgått från diskreta platser i klassrummet, som samtidigt har gett klar överblick över de olika situationer som uppstått. Observationsteknikerna har varvats mellan fasta iakttagelser av konkreta situationer och överskådliga observationer, för att få en helhetsuppfattning. För att väcka så liten uppmärksamhet till vår närvaro som möjligt, har diskret klädsel därför valts.

Naturligtvis är det så att med observatörer i klassrummet förändras situationen. Undersökningen blir på så vis subjektiv och resultaten kan aldrig generaliseras. Det refereras endast till de pedagoger och barn som deltagit i studien och de förutsättningar som de har stått inför under besöket.

¹ En mind-map är en tankekarta inom ett ämne som strukturerar tankar i olika grupperingar. Tankekartan synliggör därmed huvudkategorierna och bildar en helhet av ämnet.

3.4.2 Intervju

Genom intervju erhålls ett personligt möte med pedagogen, som kan leda till ett djupare reflektande hos pedagogen. Samtalet liknar det vardagliga samtalet. Följaktligen kan en närmare kontakt med pedagogen ges, vilket i sin tur kan leda till ärligare svar. Enkäter har inte använts i undersökningen, eftersom frågorna kan leda till ensidiga svar, när frågorna står i en bestämd ordning och inte kan förklaras eller vidareutvecklas. Intervjun kan däremot bli mer flexibel, eftersom intervjuaren kan strukturera om sina frågor och anpassa dem efter samtalets riktningar samt utifrån observationens intryck, utifall att en observation har gjorts. Det ska således också påpekas att allt inte kan förmedlas via orden. Genom dialogen förmedlas även kroppsspråk och tonfall, som i sig synliggör informantens attityder till det som sägs. Att grunda forskningen på enkäter, hade lett till att dessa intryck uteblivit och därmed möjligen gett missvisande information. Att kompletterande basera undersökningen på intervjuer med observationer, leder följaktligen till att bildens funktion både kan ses i den dagliga verksamheten samt bli förklarad genom intervjun och därigenom ses i ett större sammanhang.

Hur intervjuaren ställer sina frågor och hur de utformas, påverkar informantens svar. Det kändes nödvändigt att först skapa en överblick över intervjuprocessen, för att kunna fokusera på det väsentliga för undersökningens syfte. Intervjun har utgått från forskningsintervjuns sju olika stadier enligt Steinar Kvale i hans bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*, nämligen tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och slutligen rapportering (Kvale, 1997:85). En överblick skapades över intervjuns syfte, genom att strukturera tankarna kring intervjuns olika stadier. Genom de olika stadierna, uppnåddes en klarare bild av intervjuernas syfte, vilket i sin tur gjorde att rätt frågor kunde ställas. Vi bestämde att endast två lärare skulle intervjuas och att intervjuerna skulle ta cirka en timme var. Samtalen har bandats för att möjliggöra en så korrekt sammanställning av respektive intervju som möjligt, för att därigenom lättare kunna följa informantens röda tråd under intervjun samt för att kunna koppla ihop informantens tankar och hitta det essentiella i samtalet. Intervjuerna har inte skrivits ut exakt ordagrant, eftersom det tar mycket lång tid. Oavsett om intervjun skrivs ut ordagrant eller inte, blir skriften ändå bara en tolkning av vad som har sagts under intervjun. Istället har en sammanfattning av intervjuerna gjorts. Tiden har således istället lagts på att jämföra intervjuerna och på att finna kärnan i det som har sagts. Efter sammanställningen av intervjumaterialet har en *narrativ analys* gjorts, det vill säga en meningsstrukturering i berättelseform. Med de målade beskrivningarna vill vi ge en så rättvis bild av situationen som möjligt.

Kvale (1997:19f) beskriver olika slags intervjustrategier. En blandning mellan strukturerad intervju och spontan intervju, det vill säga en *halvstrukturerad intervju*, har använts. Genom att utgå från en bra struktur gavs möjligheten att tydligare kunna se syftet med intervjun och för att kunna få svar utifrån det, samtidigt som ett öppet förhållningssätt var önskvärt där spontana frågor fick utrymme. Frågorna² som ställdes under intervjuerna var utformade efter arbetets syfte, det vill säga att samla in och analysera ett material som beskriver ett par människors syn på integreringen mellan bild och språkutveckling. Intervjuformuläret som förberetts såg likadant ut vid båda intervjutillfällena, för att strukturen av samtalen skulle vara densamma och handla om samma frågor. Den gemensamma strukturen valdes således för att underlätta analysen av intervjuerna. Formuleringen av frågorna var av en mer öppen karaktär, för att ge möjlighet att kunna följa informantens tankegångar och inte färga svaret samt för att kunna ställa följdfrågor. Intervjun inleddes med mycket öppna frågor för att slutligen komma in på mer slutna och precisa frågor, där bildens funktion i pedagogernas förhållningssätt och

² Se bilaga

arbete fokuserades. Strukturen på samtalet valdes för att inte ”ställa lärarna mot väggen” och begränsa deras tankebanor. I stället söktes ett så öppet samtal som möjligt, för att pedagogerna skulle känna sig trygga och berätta om sina innersta tankar kring sitt arbete.

4. Teoretisk anknytning

För att skapa en förståelse för utgångspunkten i examensarbetet presenteras nedan viktiga aspekter i teorier som tillsammans bildar en bakgrund till undersökningen. Inledningsvis ges en mer övergripande bild av hur språksyn ser ut i allmänhet. Därefter beskrivs barnets utveckling från födseln, med fokus på språk och bild. Avslutningsvis ges en beskrivning av bildens betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga samt hur Reggio Emilia-pedagogiken förhåller sig till bild och språk. Beskrivningarna är övergripande i den mening att de sammanfattas utifrån vad som är relevant, med utgångspunkt i arbetets frågeställning.

4.1 Tidigare forskning

Det finns knappt någon tidigare forskning inom området bild kontra språkutveckling. Där emot är det många som har forskat om språk i allmänhet och om bildens betydelse med betoning på barnets personliga utveckling. Det har varit svårt att hitta forskning som har behandlat bild och språkutveckling i relation till varandra. Trots det upplever vi att vi har fått en innehållsrik litteraturstudie som bakgrund till våra frågeställningar. Vi har dock funnit viss tidigare forskning som har varit relevant i arbetet.

Värd att nämna är antologin *Kilskrift – Om konstarter och matematik i lärandet* (2002), där ett antal forskare skriver om konstarnas betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga, bland annat Madeleine Hjort som har varit till stor användning.

Ett examensarbete som har varit till stor hjälp är ett arbete inom lärarutbildningen vid Linköpings universitet *Bilden som redskap i skolan* skriven av Anna Jangbrand (2002), som kopplar bild till språk, även om hennes fokus inte ligger på interaktionen dem emellan. Det har även funnits relevant forskningsbaserad litteratur i hennes referenslista.

Karin Aronsson är socialpsykolog vid den tvärvetenskapliga institutionen Tema Barn vid Linköpings universitet. Hon har skrivit en bok som heter *Barns världar – barns språk* (1997). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv har hon forskat om kommunikation i barns lek och bildskapande. Hennes litteraturstudie har kommit till användning i sökandet efter relevant litteratur.

Författaren och lärarutbildaren Maj Björk och språkforskaren Caroline Liberg har skrivit en bok *Vägar in i skriftspråket* (1996), som behandlar aktuell forskning kring principer för hur barn tillägnar sig skriftspråket. Boken visar hur man kan arbeta språkutvecklande med den tidiga läs- och skrivinläringen. Författarna pekar bland annat på bildens betydelse vid läs- och skrivinläringen.

Elisabet Ahlner Malmström är förskollärare, folkhögskollärare och doktorand vid pedagogiska institutionen vid Lunds universitet. Hon har skrivit en bok *Är barns bilder språk?* (1991) där hon problematiserar bild som språkhandling utifrån forskning på området. Hon diskuterar bildspråk som kommunikation.

4.2 Utdrag ur 1994 års läroplan

För att alla barn ska få möjlighet till likvärdig utbildning var än i Sverige det bor, ska varje skola följa lagstadgad läroplan. Läroplanen grundas på samhällets värdegrund. Dokumentet ska handleda lärare att nå en kvalitativ undervisning där varje elevs förutsättningar och behov tillgodoses. Läroplanen är uppdelad i skolans värdegrund och uppdrag samt undervisningens mål och riktlinjer. Följande stycke är citerat ur 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94:3-12). Den information som är relevant för undersökningen citeras här nedan.

1. Skolans värdegrund och uppdrag

Grundläggande värden

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart [...]

En likvärdig utbildning

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.

Skolans uppdrag

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.

Särskilt under de tidiga skolåren har leken en stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper.

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.

Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.

2. Mål och riktlinjer

2.2 Kunskaper

Mål att sträva mot

Skolan ska sträva efter att varje elev

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk [...]

Mål att uppnå i grundskolan

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande [...],
- kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans [...]

Riktlinjer

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära [...],
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.

4.3 Det sociokulturella perspektivet

Undersökningen fokuserar på bild som kommunikation och vad det har för inverkan på elevers språkliga förmåga. Det sociokulturella perspektivet påvisar hur kommunikation och lärande samspelar, vilket gör att perspektivet är centralt i undersökningen. Följaktligen presenteras perspektivets centrala aspekter.

Det sociokulturella perspektivet är en förenig av de insikter som bland annat den ryske kulturpsykologen Lev S Vygotskij, språkfilosofen och kulturteoretikern Mikael Bakhtin och språkforskaren John Dewey gjort, enligt språkforskaren Olga Dysthes tolkning (2003:34). Perspektivet utgår från att allt lärande är socialt (a.a.43). Människor lär genom det sociala samspelet med andra. Kunskap är inte någonting som överförs från en person till en annan, utan lärandet är en gemensam kunskapskonstruktionsprocess (a.a.52). Här är språk och kommunikation centralt. För att ett lärande ska ske krävs deltagare och interaktion mellan dessa. Relationen dem emellan är avgörande för lärandet (a.a.31).

Människan står inte i direkt kontakt med omvärlden (Dysthe, 2003:79). Hon använder sig av redskap för att förstå omvärlden, så kallad *mediering*, enligt Vygotskijs begrepp (a.a.45). Han menar att symboler och verktyg först medieras i socialt samspel, för att sedan medieras inom oss själva (Bendroth Karlsson, 1998:35). Dessa redskap är sociala resurser som skapas genom kommunikation och förs vidare genom kommunikation (Dysthe, 2003:45). Människor kommunicerar för att skapa mening. Meningsskapandet medieras på olika sätt, till exempel genom samtal, bild, musik och rörelse. I detta använder vi oss av olika sinnen. Vi talar, lyssnar, läser, skriver, ser och gestaltar med mera (Myndigheten för skolutveckling, 2003:14). Här är alltså kommunikation och interaktion avgörande för att ett lärande ska ske (Dysthe, 2003:45).

Bakhtin skapade begreppet *dialogism*. Han menar att hela vår existens fungerar som en dialog. Allt som vi människor säger och gör fungerar som en dialog. Han menar att vi alltid vänder oss till någon när vi till exempel säger något. Adressaten kan vara en annan person eller sig själv. Dialogen är mångfasetterad på så sätt att det inte bara sker dialog i det verbala, utan även mellan exempelvis bild, text och ton (Dysthe, 2003:97ff).

Dewey menade att människor behöver vara aktiva för att ett lärande ska ske (Dysthe, 2003:32). Hans uttalande "Learning by doing" (a.a.120) har blivit mycket omtalat. Aktiviteten måste också ske i samverkan med andra individer för att det ska vara meningsfullt lärande (a.a.42). Men för att lärandet skall vara meningsfullt krävs att människor är engagerade i det de gör. Alltså är det en viktig del enligt det sociokulturella perspektivet att fånga intresset. Den inre världen hos människor är viktig att beröra, för att lärandet ska bli engagerande. Eleven måste känna att lärandet är meningsfullt, för att han eller hon ska vilja lära sig (a.a.38f).

Det är fel att säga att lärande endast sker på det sociala planet. Människor behöver också göra den sociala kunskapen till sin egen, för att det ska vara givande, menar Vygotskij enligt en tolkning av författaren och lärarutbildaren Maj Björk och språkforskaren Caroline Liberg (1996:13). Vygotskij vidareutvecklade detta, genom att formulera begreppet *potentiella utvecklingszoner*. Lärandet beskrivs som en övergång mellan två utvecklingszoner. Den aktuella zonen beskriver det som barnet redan kan och den potentiella zonen beskriver det som barnet ännu inte kan. Med hjälp av samspel med andra kan barnet prestera utöver sin aktuella nivå och barnet får då hjälp att ta sig till nästa zon. Barnet går då från det kända, det han/hon redan vet, till det okända, det han/hon ännu inte vet. Vygotskij citeras enligt Björk och Liberg på följande vis: ”Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara av på egen hand imorgon” (Björk & Liberg, 1996:13).

Influenser av det sociokulturella perspektivet kan ses i samhällets värdegrund. Myndigheten för skolutveckling har gett ut publikationen *Att läsa och skriva*, där synen på text och språk problematiseras. När det talas om text i vidare mening, det vill säga budskap som medieras genom andra uttrycksformer än det skrivna ordet, brukar det benämnas ”det vidgade textbegreppet”. För att skapa förståelse i olika medier använder sig människor av fler språk, både verbala och icke verbala, såsom exempelvis talspråk, skriftspråk, bildspråk och rörelsens språk. Det brukar benämnas ”det vidgade språkbegreppet”. Genom både text och språk kan vi människor förstå och tolka vår omvärld, uttrycka oss och skapa mening i det sociala sammanhang som vi ingår i. Vidare betonas vikten av att eleverna ska få utveckla olika sätt att närma sig kunskap på, för att på bästa sätt göra kunskapen till sitt eget kunnande. Beroende på hur vi får uttrycka oss, utvecklas olika former av tänkande. Kunskapandet utvecklas bäst i en variationsrik läromiljö, där det vidgade text- och språkbegreppet tillgodoses (Myndigheten för skolutveckling, 2003:15f).

4.4 Kunskap på olika sätt

Det finns många olika sätt att se på kunskapsinläring. Nedan presenteras psykologen Howard Gardners syn på kunskapsintagande samt vad sinnena har för betydelse för kunskapsinläring.

4.4.1 Howard Gardners sju intelligenser

För att lära sig olika saker menar Gardner att människan har sju olika intelligenser att tillgå, så kallade *multipla intelligenser* (MI). Kunskapsintagandet kan ske i ett kontextuellt sammanhang, alltså i dialog med andra människor, eller i ett distributivt sammanhang, att människan tar till sig olika lärdomar med hjälp av olika objekt som finns runt omkring såsom till exempel penna, papper eller dator (Bendroth Karlsson, 1998:43).

De sju intelligenserna är:

- Logisk-matematisk intelligens
- Språklig intelligens
- Spatial intelligens (inklusive bild)
- Musikalisk intelligens
- Kroppslig - kinestetisk intelligens
- Social intelligens
- Psykologisk intelligens

(Aronsson, 1997:204)

Gardner visar med hjälp av kända personer hur intelligenserna kan te sig när en begåvnings-
typ har utvecklats lite mer:

Einstein (logiskt- matematisk intelligens), T.S. Eliot (språklig intelligens) Picasso (spatial intelli-
gens), Stravinskij (musikalisk intelligens), Martha Graham (kroppslig-kinestetisk intelligens),
Gandhi (social intelligens) och Sigmund Freud (psykologisk intelligens)

(Aronsson, 1997:205)

Enligt Gardner har alla intelligenserna lika stort värde för inläring och kunskapsintagande.
Gardners syn visar på ett nytt sätt att tänka. I den västerländska kunskapssynen brukar den
språkliga och den logisk-matematiska intelligensen värderas högre än de andra intelligenser-
na. Men genom det här synsättet blir den kunskapssynen urholkad, eftersom den språkliga och
den logisk-matematiska intelligensen endast utgör två av de mänskliga förmågorna, enligt
Gardners filosofi (Bendroth Karlsson, 1998:43f).

Gardner citeras i en artikel ur *Pedagogiska magasinet* om hur våra intelligenser kan fungera:
”Intelligenserna är helt enkelt datorer som kan sättas i arbete” (Gardner som citerad i Precht,
2006:12). Gardner beskriver att skolplanen skall vara universell och att de sätt man lär på bör
vara utformade och anpassade efter individerna. Genom att använda barnens olika intelligen-
ser i undervisningen får barnet en mångfald av olika arbetssätt att närma sig skolämnena på.
Perspektiven på ämnena blir fler och eleverna får fler sätt att ta till sig kunskap på. Alltså blir
det ännu mer centralt att i skolan använda fler arbetssätt, så att elevernas förmågor utvecklas.
Det gör att de kan förberedas för vuxenlivet på allra bästa möjliga sätt (a.a.11f).

4.4.2 Sinnenas betydelse

Människan har olika sinnen: *hörsel, smak, lukt, syn, känsel* (även kallat taktilt sinne) (Carlsen
& Samuelson, 1991:133) och till sist *rörelsesinnet* (även kallat kinestetiskt sinne). Rörelsesin-
net kontrollerar kroppens muskler och gör så att vi får balans (Carlsen & Samuelson,
1991:119). Genom att träna sina sinnen lär man sig att uppleva skillnader, likheter och nyan-
ser hos föremålets egenskaper. Hur känns till exempel siden jämfört med ull? Är det skillnad
på det gröna bladets undersida och översida? Hur ser de ut? Bild engagerar mest synsinnet
och känselsinnet. Att träna ögonen att se, har stor betydelse för att uppfatta händelser och upp-
levelser, vilket också är viktigt inom andra områden än enbart bild (Carlsen & Samuelson,
1991:133).

Kunskap skapas genom ett möte med olika budskap. Dessa budskap möter vi genom våra sin-
nen. När budskapet medieras på olika sätt, genom olika gestaltningar och uttrycksformer, för-
stärks och fördjupas kunskapen. När kunskaperna kopplas till upplevelser av olika slag, blir
kunskaperna djupare och mer befästa. För att skapa en rik läromiljö, kan uttryckssätten med
fördel integreras så att vi lär med alla våra sinnen. Detta gäller även vid läs- och skrivinlär-
ningen (Myndigheten för skolutveckling, 2003:101). Filosofen Aristoteles lär en gång i tiden
ha uttalat: ”Ingen kan komma till förnuftet som inte har varit i känslan” (Aristoteles som cite-
rad i Hjort m.fl., 2002:44). Han menar att människan måste ha upplevt kunskapen emotionellt,
med sina sinnen för att hon ska förstå den; alltså ju fler sinnesintryck människan får, desto
bättre utvecklas kunskapen hos henne.

4.5 Mänskliga kreativa avtryck

I följande avsnitt ges först en historisk tillbakablick på hur mänskliga avtryck har sett ut genom tiderna för att sedan redogöra hur människans behov av att uttrycka sig har tett sig. Barnets utveckling, från att det gör sina första avtryck till hur det går tillväga att kommunicera med dem, skildras. Barnets egna uttryckssätt presenteras som en utgångspunkt. Vidare beskrivs hur leken kan vara en del i språkarbetet, som både sker i bild- och skriftskapande. Avslutningsvis beskrivs bilden som det medium där barnet kan få hjälp med att uttrycka det som det känner och upplever runt omkring sig.

4.5.1 Historisk återblick på mänskliga avtryck

För ungefär 20 000-30 000 år sedan låg inlandsisen tjock i norra Europa, men i södra och mellersta Europa vandrade jägarfolk omkring. Dessa människor är de första som man funnit avtryck ifrån. Forskare har kunnat fördjupa sig i den förhistoriska människan för att lära sig mer om henne, genom dessa avtryck. Uttryck som målningar kan man finna i grottor. Målningarna är mestadels karakteristiska avbildningar av djurens former och rörelsemönster (Sandberg, 1971:51).

Människor använde sig tidigt av bild som uttrycksmedel, men det var inte förrän under bronsålderskulturerna 1500 f.Kr. som bilden fick ytterligare en betydelse. I Sumer och Egypten, på Kreta och i Kina skedde nämligen en kulturutveckling. Från att ha använt enkla bildsymboler, började köpmän och statliga skatteindrivare i Sumer och Egypten att utveckla skrivandet. Kina utvecklade senare ett oerhört invecklat skriftsystem, för att bland annat använda i politik och handel (Sandberg, 1971:55).

4.5.2 Barnets behov av att uttrycka sig

Psykolog- och pedagogikforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson (1992:42f) menar att människan har ett ständigt behov av att uttrycka sig. När det exempelvis har hänt någonting hemskt, har människan svårt att hålla det inom sig och känner då ett behov av att få utlopp för sina känslor. Detsamma gäller barnet, men det har inte språket tillhanda på samma sätt som vi vuxna har. Det använder sig istället av symboler av olika slag. Barn kombinerar ofta olika symboler för att förmedla vad de vill uttrycka. Genom symbolspråket söker barnet ordning i sin kaotiska tillvaro, menar Knutsdotter Olofsson (1992:50). Först börjar barnet organisera sin omvärld genom att placera sina saker på ett för barnet artistiskt sätt. I sandlådan organiserar barnet kanske stenar på rad och säger: ”Det blev fint” (a.a.50). Barnet uttrycker sig sedan på det språk som ligger det nära till hands (a.a.42). Bilden blir ett medel där barnet tolkar och förmedlar det som det har upplevt, menar konstnären Rob Barnes (1994:5). Det som först bara har varit ofullständiga inre bilder kan nu förtydligas och ge mening åt det som barnet möter. Bildens medierande roll ser vi tydligast hos de barn som ännu inte lärt sig läsa eller skriva. Bildskapandet ger barnet ett språk av symboler som hjälper barnet att förstå den värld som det lever i. För vuxna kan dessa teckningar te sig som enbart ”kladd”, men bilden visar den mognadsnivå och medvetenhet som barnet befinner sig på.

Vygotskij (1995:88f) menar att barnet inte målar det som det ser, utan det som det vet. Därför blir inte bilden en avspegling av



Figur 1: Huvudfoting
(Vygotskij, 1995:101)

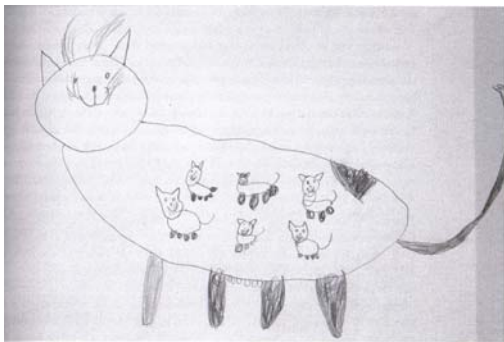
verkligheten, utan av minnet. En forskare som studerar barnteckningar frågar barnet som har målat en huvudfoting (se figur 1):

- Så han har bara huvud och ben?”
- Naturligtvis, svarade barnet. – Det räcker för att kunna se och promenera omkring.

(Vygotskij, 1995:88)

Här är inte huvudfotingen en avbildning av människan, utan snarare en bild som hjälper barnet att förstå omvärlden. Vi måste ha ben för att kunna gå. Alltså är benen i fokus. Då räcker det med att måla benen, för att visa att jag har förstått hur det fungerar. Barnet målar det som är väsentligast, inte det som det ser. Den insikten är en viktig aspekt för barnets utveckling, menar Vygotskij (a.a.89f).

Barn förklarar den tredimensionella världen genom att måla tvådimensionella teckningar, menar matematikerna Ida Heidberg Solem & Elin Kirsti Lie Reikerås (2004:111ff). När de båda ritat insidan och utsidan av någonting, kallas det *röntgenteckningar*. På bilden (se figur 2) till vänster här nedan har ett barn avbildat en gravid kattmamma. Barnet vet säkerligen att man inte kan se kattungarna genom magen, men det vet att de finns där. Därför var det med all sannolikhet viktigt att även kattungarna finns med på bilden. Här nedan till höger har ett barn ritat en bil med chaufför (se figur 3), för att beskriva den tredimensionella världen ur det perspektiv som det fann lämpligast.



Figur 2: Gravid kattmamma (Wallin, 2003:75)



Figur 3: Bil med chaufför (Heidberg Solem & Reikerås, 2004:113)

När barnets förståelse av omvärlden ökar, övergår seendets roll så småningom till en överordnad position, från att ha varit underordnad. Även barnets känsel och rörelse kommer att underordna sig seendets roll. Från att ha ritat det som barnet vet, övergår barnet så småningom till att försöka avbilda det som det ser (Vygotskij, 1995:94f). I kursplanen för bild betonas bildens koppling till människans sinne seendet. ”Bildämnet utvecklar iakttagelseförmåga och kreativt seende” (Skolverket, 2000a:10).

4.5.3 En bro från det kända till det okända

Vygotskij menar att människan kan handla på två olika sätt, dels genom *reproduktiva handlingar* och dels genom *kreativa handlingar*. När hon handlar genom reproduktiva handlingar

återskapas tidigare erfarenheter och handlingsmönster. Människan handlar utifrån sitt minne. Man kan säga att hon då går i "gamla hjulspår". Men genom kreativa handlingar skapas nya hjulspår, där människan arbetar med sin kreativa förmåga och utvecklar nya kombinationer att se på saker och ting. Till den kreativa processen krävs dock användning av fantasi och föreställningsförmåga (Bendroth Karlsson, 1998:123).

Knutsdotter Olofsson (1992:59f) menar att konsten spelar en viktig roll i arbetet med att nå det okända, eftersom man i skapandet rör sig mellan det kända och det okända. I avbildandet av någonting, exempelvis en stol, måste dess funktion, utseende och form noga studeras. Vilken pinne sitter ihop med vilket ben? Syns alla benen på stolen, utifrån mitt perspektiv där jag sitter och målar? Hur faller ljuset på stolen? Vilken färg får stolen då? Det här är frågor som man kan få besvarade i det undersökande arbetet med att se och måla stolen och hur dess karaktär gestaltas på pappret. Man lär då något om omvärlden och det okända blir plötsligt något känt.

I skapande aktiviteter blir läroprocessen tydligare än till exempel vid tillägnandet av teoretiska studier, eftersom det i skapande aktiviteter är någonting som aktivt skapas av människan. När människan har lärt sig att behärska ett skapande hantverk, har hon därmed också memorerat kunnandet med kroppen, menar kunskapsforskaren Mikael Alexandersson. Han skriver om *begrep techné*. Det handlar om en skapande människas relation mellan hennes kunnande och det som hon producerar. Alexandersson menar att människan i allmänhet ofta sätter *görande* och *tänkande* i motsats till varandra och att det är felaktigt att göra så. Oftast kopplas vetande ihop med intelligens och skapande ihop med talang. Dessa hör dock ihop, menar han. Människan kan inte tänka fram en teori och heller inte enbart göra det praktiska utan en tanke. När vi handlar praktiskt används våra teoretiska föreställningar och när vi tänker det teoretiska praktiserar vi det i ett görande (Elfström, 2003:55f). Alexandersson preciserar det så här:

När eleven successivt utvecklar förmågor och förhållningssätt tar hon hela sig i bruk för att skaffa sig insikt. Hon utnyttjar samtidigt sina sinnen och sin motorik, hon binder samman teori med praktik och hon förenar sina tankar och sina känslor. Intelligens och analysförmåga knyts samman med förmågan att känna och erfara i vid mening. Är vi sysselsatta med olika aktiviteter som resulterar i en konkret produkt utesluter det inte att vi tänker. De två kunskapsformerna berikar och förstärker våra upplevelser. Hand och tanke hänger i stället samman.

(Alexandersson, 2001, som citerad i Elfström, 2003:56)

Alexandersson menar att det här är mycket viktigt att tänka på när man arbetar med barn. Han menar nämligen att oavsett skolform behöver alla barn få möjlighet att se hur deras tankar hänger samman med det som skapas av dem själva (a.a.55).

I leken är fantasi och föreställningsförmåga en förutsättning. Leken blir därför ett viktigt verktyg för barnet att komma vidare i sin läroprocess, eftersom barnet kan ställa olika hypoteser, använda och pröva vad det lärt sig i leken. När barn leker sker ett ordnande och de kan gå in i en tänkt kontext och få en bild av det ännu okända, menar pedagogikforskarna vid Göteborgs universitet Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999:88). Enligt lärarutbildaren vid Göteborgs universitet Rigmor Lindö (2002:98) menar den brittiska psykoanalytikern och barnläkaren Donald Winnicott att leken och skapandet är den bro som binder ihop barnets inre subjektiva föreställningsvärld med dess yttre objektiva verklighet. I detta överskridande område formas skillnaden mellan fantasi och verklighet. Man kan enkelt förklara det som att det är genom leken och skapandet som människan rör sig mellan sin kända föreställningsvärld och en ännu okänd verklighet.

En förutsättning för att skapa en text är att ha en mängd olika erfarenheter att utgå ifrån. Barnet använder sig av sina inre bilder. Det är i denna unika erfarenhetsbank som fantasin och föreställningsförmågan utvecklas och sporras. För att kunna gå vidare i sin utveckling behöver barnet göra något mer än att bara uppleva saker. Det behöver således klä sina upplevelser i ord. I den skapande processen utvecklas barnets språk (Elfström, 2003:64).

Från början sker inte de olika formerna av skapande avskilt från varandra, menar Vygotskij (1995:76), såsom det kan framställas att de gör. Barnet pratar gärna samtidigt som det målar och dramatiserar ofta händelsen som händer på bilden. Det gemensamma ursprunget är leken. Barnet målar sällan länge på sin bild, utan skapandet kommer av ett starkt behov hos barnet att ge utlopp för sina känslor och erfarenheter, precis som i leken. Just så är det när barnet börjar skriva. Barnets första egna alster är starkt förknippat med dess intressen och upplevelser. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999:85) menar att leken också beskrivs som en aktiv språkträning, eftersom det påminner om skrivandet. Barnen formulerar för de andra barnen så att de kan förstå hur barnet tänker. I leken knyts orden till föremål och händelser, men också till barnets egna inre bilder av föremålen.

4.6 Bild och språk

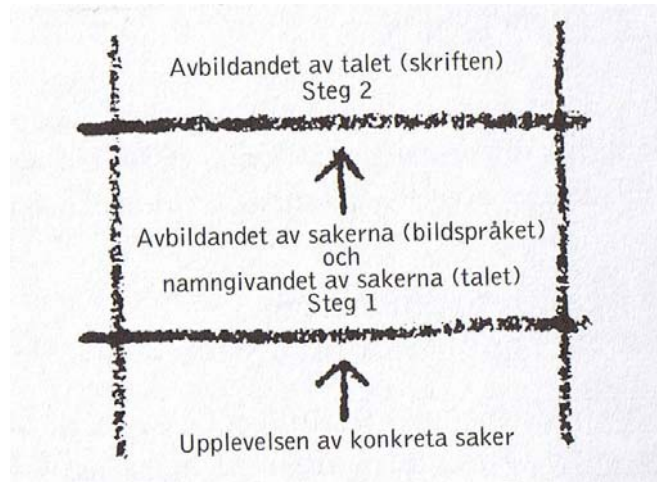
I följande avsnitt beskrivs hur barnet använder sig av symboler i olika sammanhang samt hur användning av symboler leder till ett abstrakt tänkande. Vidare redogörs för hur bilden kan fungera som kommunikation och slutligen beskrivs hur bild och språk kan samverka.

4.6.1 Symboler i lek, bild och skrift

I leken använder sig barnet av symboler av olika slag, både verkliga och mer godtyckliga lekföremål. När barnet leker med bilar är bilen den verkliga symbolen. När barnet ritar en bil på en teckning kan den bilden ersätta den verkliga bilen. Barnet förstår att bilen på teckningen är lika mycket bil som den verkliga bilen. Så småningom kan ordet bil, skrivet på en lapp, representera den verkliga bilen eller bilen på teckningen. När barnet förstår att dessa olika symboler (den verkliga bilen, bilen på teckningen, och den skriftliga bilen) står för samma sak, nämligen bil, har det förstått bildspråkets och skriftspråkets väsen. Barnet har därmed också förstått bildspråket och skriftspråket som kommunikationsmedel (Lindö, 2002:100).

Många föräldrar läser pekböcker för sina barn. Först kan det vara svårt för det lilla barnet att skilja mellan den konkreta saken och bilden av den. Björk och Liberg (1996:33f) skriver om en liten pojke som läser en pekbok tillsammans med sin mamma. Pojken förstår inte riktigt att ärtorna i boken inte är verkliga ärtor, utan endast en avbild av dem, och försöker att ta på dem. Så småningom kommer pojken att ta steget in i ett abstrakt tänkande och förstå att det inte är verkliga ärtor, menar de. Han har då klivit upp på första nivån i abstraktionsstegen. Författarna konkretiserar barnets utveckling mot ett skriftspråk, genom vad de kallar *abstraktionsstegen* (se figur 3). Det lär sig läs- och skrivriktningen samt vad som skiljer sig mellan bild och text. När texten läses högt följs texten på ett särskilt sätt, genom att fingret dras längs raderna, men när barnet och den vuxne samtalar kring bilden pekar de på ett annat sätt, beroende på om de talar om hela bilden eller endast delar av den. Symbolöversättningen blir ännu tydligare när barnet sedan går över till att rita och skriva. Barnet ritar således på ett sätt när det avbildar något och på ett annat sätt när det "ritar" av skriftliga symboler, det vill säga när barnet skri-

ver. När någon läser texten för barnet får det lära sig att krumelurerna i texten kan ges en röst, precis som bilderna gör när den vuxne eller barnet talar om dem. Sakta men säkert kopplar barnet sedan ihop ögats och örats språk. I och med det kliver det upp ett steg på abstraktionsstegen (se figur 3). Nästa steg blir att öka förståelsen, genom att skilja mellan bilder och text, när det så småningom börjar "låtsas-läsa" och "låtsasskriva".



Figur 3: Abstraktionsstegen (Björk & Liberg, 1996:34)

Barnets utveckling går från att berätta utifrån bilder, till att rita bilder, till att så småningom läsa och skriva, menar Björk och Liberg (1996:23f). Innan barnet knäcker skrivkoden brukar det "låtsasskriva". Barnet ritade olika symboler på ett papper, som det låtsas föreställa bokstäver, och "läser" sedan vad som står. Det kan vara sagor som barnet hört innan eller helt ur dess fria fantiserande. Så småningom ger sig riktiga bokstäver till synes och plötsligt knäcker barnet läskoden.

Björk och Liberg (1996:107) menar att när barnet ritade för att berätta något använder det sig av en översättning. Barnet översätter det som det vill säga till symboler i pappersform. Det bör man som pedagog uppmuntra dem att göra, eftersom översättningen sker på samma sätt i skriften. Barnet har förstått att man översätter tankar i symbolform.

I de tidigare åldrarna är det inte konstigt att barnets skapande krafter inriktar sig på att använda just ritandet som uttrycksmedel. Det beror nämligen på att barnet ser bilden som den enklaste formen för att uttrycka det som det är intresserat av, menar Vygotskij (1995:51). Han menar dock att barnets ritande sedan övergår till skriftspråket som uttrycksmedel och att ritandet därmed upphör som kommunikation. Detta beror på att bilden räcker som uttrycksmedel för ett okomplicerat förhållande till omvärlden. Men när barnet blir äldre och fått ett djupare och mer komplicerat förhållande till omvärlden, räcker inte bildskapandet till för att beskriva detta. Då behövs orden som uttrycksmedel. Barnet stödjer sig då på skriften och kan på så vis förklara komplexiteten i en händelse. Teckningens uttryck räcker inte till för att uttrycka barnets förhållande till livet, eftersom barnet har gått från ett okomplicerat synsätt till en djupare förståelse om det egna jaget och omgivningen (a.a.63).

4.6.2 Kommunikation

Genom orden kommunicerar vi med hjälp av de fem hörnstenarna – att tala, att lyssna, att skriva, att läsa och att se (Skolverket, 2000b:96). Bildens motsvarighet till läs- och skrivutveckling är att se och att teckna. Det är genom dessa som vi kommunicerar (Barnes, 1994:13). Medium för kommunikation inom bildens uttrycksformer kan vara alltifrån skulptur och målning till bilder i massmedia (Hansson m.fl., 1995:9).

Vad och hur vi människor förmedlar våra meddelanden och budskap, har vi alltid en mottagare, oavsett om vi skriver till någon annan eller till oss själva. Det är viktigt att få eleverna att få förståelse för det, menar Björk och Liberg (1996:116f). När barnet förstår att skriften kan fungera som ett verktyg för att göra sig förstådd med eller att kommunicera med, blir skrivandet mer lustfyllt och engagerande eftersom syftet synliggörs.

Idag ses bilden som ett kommunikationsämne. Det har det dock inte alltid gjort. På 1800-talet handlade bildämnet om att eleverna skulle måla av fotografiskt riktigt det som läraren verbaliserade. Läraren bestämde vad som skulle avtecknas och hur det skulle se ut när det blev klart. Allt handlade om att avbilda ting av olika slag för att nå en god förmåga i tecknandet. De använde sig till exempel av rutnät med olika svårighetsgrader som hjälpmedel i avtecknandet. I slutet av 1800-talet började man tala om att barn är olika. Man fäste då sin uppmärksamhet på barnets identitetsutveckling genom bildskapande, vilket fick till följd att barnets intressen därmed hamnade i fokus. Begreppet *det fria skapandet* tillkom. Det fria skapandet fick stor betydelse i skolans värld på 1950-talet, genom den engelska konsteoretikern Herbert Read (Ahlner Malmström, 1991:135ff). Enligt en tolkning från skolverket av Anna Jangbrand (2002:8) förändrades synen på bild i skolan radikalt, i och med att Läroplan för grundskolan 1980 skrevs. Nu sågs bilden som ett språk att kommunicera med, vid sidan av att tala, att läsa och att skriva. I och med införandet av den nya läroplanen Lpo94 förstärktes bildens kommunikativa betydelse ytterligare. Det kreativa seendet betonades dessutom. Vid revideringen av kursplanen år 2000 förstärktes det centrala i bildämnet, vilket ansågs vara bilden som en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling.

I kursplanen för bild framhålls utbildningens syfte att eleven ska utveckla kunskaper att kommunicera med bilder. Ett mål som eleven har att sträva emot är att den:

- blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder,
- utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder för förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande [...]

(Skolverket, 2000a:9)

Konstforskaren Gert Z Nordström jämför bildspråk med talspråk. Han menar att bildspråket, precis som talspråket, är ett verktyg för att beskriva verkligheten. Med hjälp av bildspråket beskriver barnet det som det vet och hur det upplever visdomen. Han menar att det är av stor vikt att barnen i skolan får skapa bilder, samtala om dem och tolka massmedias bilder, i syfte att förstå det som finns bakom skenet. På så sätt tydliggörs bildens roll som kommunikationsämne (Ahlner Malmström, 1991:137f).

Språkforskaren Elisabet Ahlner Malmström (1991:14ff) menar att attityden till bildspråk måste förändras och att bilden, som ett av människans uttryckssätt, måste få högre status. Hon menar att ju fler aspekter av kommunikation som människan lär sig, desto bättre kommuni-

tion med andra människor kommer hon att få. Hon menar att barn i större grad uppfattar bildspråket som en kommunikationsform, än vad vuxna gör. Barn målar för att det är en aktivitet som befinner sig inom den dimensionen av språket som de behärskar. Barnet kan inte tala eller skriva, så som en vuxen kan. Det är genom bilden som barnet talar och skriver. Men denna kunskap glömmes vi när vi blir vuxna. Då ses inte längre bilden som kommunikation, utan vuxna kan ofta uttrycka något i stil med "Fin bild" till barnet.

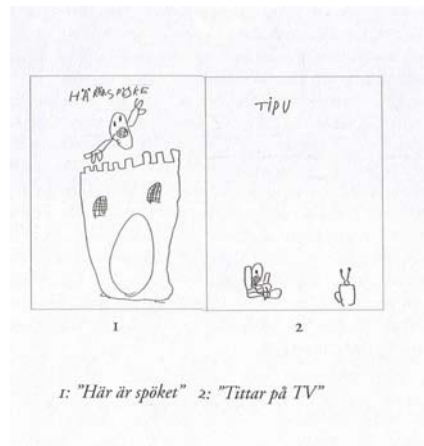
Dialogen i bildens kommunikation kan ske på tre olika nivåer, menar bildpedagogen Marie Bendroth Karlsson (1998:31). De olika nivåerna är mellan elev och elev, mellan lärare och elev samt mellan elev och materialet. Barn- och kulturforskaren Anna Näslund (1994:19) menar att barnet alltid har en dialog i det som det gör. När det lilla barnet ritar brukar det verbalisera det som det ritar, innan det blir färdigt på pappret.

4.6.3 Bilden som hjälpmedel i språkutvecklingen

Både Knutsdotter Olofsson och pedagoger på Sandeklevskolan i Bergsjön, strax utanför Göteborg, ser fördelar med att använda bilder för att utveckla barns språkliga förmåga. Knutsdotter Olofsson (1992:60) skriver om en bildlärare som bad sina elever att beskriva sina sovrum. Läraren bandade elevernas beskrivningar. Sedan bad hon dem att avbilda sovrummet på papper. Med hjälp av teckningarna fick eleverna därefter beskriva sitt sovrum igen. Beskrivningarna bandades även denna gång. När inspelningarna sedan jämfördes, kom det fram slående resultat. När eleverna fick använda sig av sina bilder till hjälp för att beskriva, blev beskrivningarna betydligt mer detaljrika och eleverna använde sig av ett mer varierat språk med större ordförråd. Även eleverna på Sandeklevsskolan i Bergsjön använder sig av bilder i språkutvecklingsarbetet. De gör bildserier, som hjälp för minnet, som de berättar om inför klassen. Dessa bildserier utvecklas till sagor och berättelser i skriftlig form. På så sätt lockas barnen att berätta sagor för varandra. Genom att ha bilden som stöd för berättandet, får barnet en större säkerhet i att uttrycka sig och tilltron till den egna förmågan växer. Vid diskussionen om berättelsen, samtalas också om barnens inre bilder som historien födde hos dem (Skolutveckling, 2005:5).

Vid läsinlärning är bilderna mycket viktiga för utvecklingen, menar Björk och Liberg (1996:49f). Bilderna hjälper nämligen barnet att minnas vad texten handlade om. Bilden ger också en här-och-nu-upplevelse, eftersom man kan peka ut saker på bilderna och berätta om sådant som finns i berättelsen. Så är det också i talsituationen. Björk och Liberg menar följaktligen att det lilla barnets tal är mycket situationsbundet. Ju äldre barnet blir, desto friare blir barnet från den fysiska miljön i talsituationen. Bilderna till berättelsen fungerar då som en brygga mellan talspråket och skriftspråket. Bilden blir en länk till textförståelsen, precis som den fysiska verkligheten blir när man talar.

I början av barnets skrivinlärning samverkar bild och text och är varandras förutsättningar. I början är bilden dominerande för berättelsen och texten fungerar mer som en bildtext. Men med mer erfarenhet och flyt i skrivandet blir texterna längre och dominerar lika mycket som bilden för berättelsens framförande. I ett senare skede dominerar texten helt och bilden fungerar då endast som ett komplement (Björk & Liberg, 1996:119). I bilden (se figur 4) här nedan visas tydligt hur starkt bilden och texten samverkar för att förmedla budskapet om spöket.



Figur 4: Björk & Liberg (1996:119)

Ahlner Malmström (1991:94ff) använde bildskapande som förberedande läsinläring i ett utvecklingsarbete, som syftade till att finna skolförberedande aktiviteter med inriktning på språkträning. Barnen i hennes barngrupp fick bland annat måla till dikter på stora pappersark på stafflier samt måla spontana fantasibilder. Det finns många fördelar med att arbeta integrerat med verbala och bildspråkliga övningar, menar hon. De barn som ännu inte är nära att ”knäcka” läskoden, får ett annat utrymme än tidigare. Den vuxne får en ökad förståelse hur barnet uppfattar olika begrepp. Genom att varje barn får uttrycka sin uppfattning med bild och därtill verbalisera sina tankar till det målade, skapar barnet följaktligen också en helhet för framförandet av innehållet av sitt budskap.

4.7 Reggio Emilia-pedagogik

Några dagar efter andra världskrigets slut började några hoppfulla föräldrar att bygga en förskola i byn Cella, strax utanför staden Reggio Emilia i norra Italien. Syftet var att ta tillvara på barnens intelligens och förbereda dem inför en värld, där barn har medborgerliga rättigheter. Till staden kom också en man, Loris Malaguzzi, med nya moderna pedagogiska idéer. Han blev mycket intresserad av föräldrarnas tankar och tillsammans utmanade de både ett ålderdomligt auktoritärt skoltänkande samt kyrkans monopol och öppnade en förskola, som kom att bli mycket omtalad (Jonstoj & Tolgraven, 2001:52).

Filosofin går ut på att alltid ha barnet i centrum. Barnet är subjektet. Därför är Reggio Emilia-pedagogiken ingen metod. Metoden är inte intressant, utan barnet. Ett tänkande måste alltid förändras för att hållas aktuellt och inte stagnera. Barnet ses som en liten forskare, som tillägnar sig kunskapen genom att utforska med sin nyfikenhet. Det är grunden för lärandet och därför tas det som eleven kan, innan den börjar förskolan, tillvara och arbetet fortsätter utifrån det (Jonstoj & Tolgraven, 2001:24ff). Malaguzzi lär ha uttalat att barn ”har – liksom Alice i Underlandet – en otrolig förmåga att låta nya tankar befrukta gamla teorier, att klara av det tillfälligt kaotiska då verkligheten ställs på huvudet, att finna utmaningar och forska efter nya svar” (Wallin, 2003:24) på ett av sina seminarier.

Reggio Emilia-pedagogiken har en demokratisk syn på människan. Kommunikation är livsavgörande. Människor utvecklas i dialog med andra (Jonstoj & Tolgraven, 2001:24ff). Pedago-

giken utgår ifrån ett *socialkonstruktionistiskt perspektiv*³, där kunskap skapas genom dialog och kommunikation mellan individer samt mellan individen och dess erfarenhetsvärld (a.a.29).

Någonting som Reggio Emilia-pedagogiken ofta kopplas ihop med är uttrycket: ”Ett barn har hundra språk”. Språken är en metafor för alla de uttryckssätt som barnet har tillgång till när det föds. Språken används av barnet som ett sätt att tolka och förstå sig själva och omvärlden. Genom att få ”simma i sin personlighet” (Jonstoj & Tolgraven, 2001:25), att hitta sina vägar, får barnet en tilltro till sin egen förmåga. Därför borde barns olika sätt att uttrycka sig ligga till grund för verksamheten. Det är något som Reggio Emilia-pedagogiken tagit fasta på. Enligt Lindös (2002:92) tolkning använder sig Reggio Emilia-förskolorna av ett tematiskt arbetssätt, där pedagogerna tar tillvara på barnens olika sätt att uttrycka sig. Med alla sina sinnen får barnen uppleva, upptäcka och utforska sin värld. Malaguzzi menar att om pedagogen hjälper barnet att utveckla det språk som passar varje barn bäst, hjälper han/hon även barnet att utveckla de andra språken, eftersom språken växelverkar med varandra. Malaguzzi betonar vikten av sinnenas pedagogik genom att uttrycka det så här:

Vår begreppsbildning grundar sig av tradition på ordet, det talade, men det är genom det ickeverbala, genom våra handlingar, våra sinnen, vi förkovras i det verbala (Malaguzzi, 1986, som citerad i Bendroth Karlsson, 1998:30).

Bildkonsten har en dominerande roll i Reggio Emilia-pedagogiken (Lindqvist, 1989:33). Handen gör det ögat ser. Språkliga begrepp utvecklas genom barnets konkreta och sinnliga iakttagelser. När ögat ser det handen gör kopplas allt till hjärnans båda halvor, som då bildar en helhet – både den vänstra, som är mer verbalt analytisk, och den högra, som är mer bildrikt intuitiv (Lindö, 2002:93). Barnet bearbetar sina upplevelser av omvärlden genom bildskapandet. Bilden speglar på så sätt barnets förståelse (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999:92f). Pedagogiken menar att man måste *gripa* för att *begripa* (Lindö, 2002:93). Det är viktigt att tänka på att barn inte ritar det som de ser, utan det som de vet, i detta sammanhang. När barnet kommer tillbaka från skogs promenaden ritar det inte exempelvis ett träd som det sett, utan de intryck som det har fått av trädet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999:92f).

Som pedagog på en Reggio Emilia-enhet måste man se sig själv som en lärandeprocess. Tänkanandet och handlandet sker alltid i växelspel med varandra. Därför vidareutbildar man sig gärna som pedagog, genom att exempelvis bjuda in forskare till verksamheten. Reggio Emilia-pedagogiken är en form av *lyssnandets pedagogik*. Det är barnet som styr sin forskning och pedagogen finns med i bakgrunden som medforskare med barnet (Jonstoj & Tolgraven, 2001:23). Därför är dokumentation centralt. Pedagogen hjälper barnet att dokumentera, för att det ska synliggöra sitt eget lärande samt för att det skall kunna berätta för sina föräldrar om vad de gjort (Lindö, 2002:94). Barnet styr medan pedagogen lyssnar och finns med som stöd och handledare. Pedagogerna samtalar mycket sinsemellan. De pedagogiska samtalen fungerar som en motor för verksamheten samt för reflektion över den (Jonstoj & Tolgraven, 2001:23).

På förskolorna i byn Reggio Emilia är allt mycket medvetet planerat. Allt som man ser i omgivningen finns där av en anledning. Materialen ska öppna barnens sinnen (Jonstoj & Tol-

³ Vi är medvetna om att det även finns ett *socialkonstruktivistiskt perspektiv*, men i det här sammanhanget menas det *socialkonstruktionistiska perspektivet*, eftersom det snarare syftar till en social sammansättning än som en social konstruktion.

graven, 2001:43) När man kommer in i entrén möts man av barnens bilder och citat, som sitter på väggen. Det barnen säger är viktigt och att de är värda att lyssnas på, belyses. Entrén är också en mötesplats som visar att människor finns i relation till varandra. Det finns både små och stora rum att vistas i, allt för variationens skull. Rummens utformning uttrycker grundläggande värden, såsom ”insyn, öppenhet, synliggörande, genomskinlighet och delaktighet” (a.a.58). Barnens möbler, med spännande former, är specialritade. De inbjuder till lek och kommunikation. I rummen finns bland annat svängda väggar, växter som luktar och speglar, för att tala till alla sinnen och inspirera barnen till nya kombinationer av olika slag. Valet av att ha ljus i lokalerna är också mycket medvetet. Ljuset ses som ett element som förändrar mycket. Det lockar barnen att se saker på många olika sätt samt ur olika perspektiv (a.a.57ff). På varje förskola finns också en aleljé, där en atelierista (utbildad bildpedagog) arbetar. Där får barnen, i mindre grupper, koncentrera sig på att uttrycka sina tankar och teorier, genom skapande av olika slag. Det är en viktig del i det undersökande arbetssätt som Reggio Emilia-pedagogiken har (a.a.2001:43f).

Personalens yrkesidentitet understryks mycket. Pedagogerna har ansvar för pedagogiken, kocken ansvarar för maten och medhjälparna tar hand om städningen och vilan. Oavsett vilka arbetsuppgifter personalen har, är de ändå delaktiga i den pedagogiska helheten. Alla deltar i diskussioner om verksamheten, i fortbildning och har lika mycket tid avsatt för föräldrasamverkan (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43f).

5. Resultatredovisning

I följande kapitel redovisas resultatet av undersökningen. Resultatet kan inte verifieras på det sättet att det kan generaliseras, eftersom det endast bygger på två pedagogers synsätt. Dessutom är intervjun situationsbunden, vilket innebär att den enbart förlitar sig på personliga intryck.

5.1 Pedagogernas grundsyn på lärande

Efter observationerna och intervjuerna av de olika pedagogerna Ulrika Strandberg, Susanna Ajdert och Kajsa Fagerlund som vi har besökt, kan det konstateras att de har olika grundsyner på lärande som präglar deras undervisning. Här nedan redovisas en sammanfattning av dessa.

5.1.1 Helhet och sammanhang

Båda informanterna Ajdert och Strandberg menar att det är viktigt att barnen ser en helhet i sitt arbete, för att lärandet ska få ett sammanhang. Vägen att nå helhet och sammanhang ser dock lite olika ut för pedagogerna.

På Strandbergs arbetsplats tror pedagogerna på barnens förmåga. ”Barnet ser vi som mycket kompetent”, säger Strandberg. I hennes arbete utgår hon från barnen och deras frågor. I bildarbetet, som observerats, får barnen fritt skapa utefter sina inre bilder. Strandberg fungerar som handledare där det är barnet som styr sin utveckling. Tankarna känner vi tydligt igen från Reggio Emilia-pedagogiken, där barnet sätts i centrum. Barnet ses som en liten forskare som tillägnar sig kunskapen, genom att utforska med sin nyfikenhet. Pedagogikens filosofi menar att detta är grunden för lärandet (Jonstoj & Tolgraven, 2001:24ff). Det här är viktiga egenskaper att utveckla enligt läroplanen (Lpo94:9), där det står att eleven ska sträva mot att utveckla sitt eget sätt att lära.

Ajdert däremot har en mer styrd lärarroll i undervisningen. Hon styr över vad barnen ska lära sig och i bildarbetet, som observerats, utgår inte alltid barnen från sina inre bilder när de skapar, utan de färglägger i stället mest figurmallar. Ajdert arbetar mycket med att få ihop delar till en helhet. Pedagogernas olika synsätt gör tydliga avtryck på klassrummens väggar. I Strandbergs klassrum är väggarna klädda med barnens egenskapade bilder, medan Ajderts klassrum är prydda med elevtexter med tillhörande färglagda mallar som illustration.

Båda pedagogerna ser fördelar med att arbeta till exempel temainriktat, eftersom de anser att arbetssättet skapar en helhet för barnen och att arbetet därmed blir meningsfullt. I Strandbergs undervisning utgår temats inriktning ifrån helheten, där barnens frågeställningar står i fokus och hon följer barnens riktning genom temats gång. Alltså har inte temat ett självklart upp-gjort mål. Temaarbetet har en öppen atmosfär och de följer den riktning dit temaarbetet leder. Därför sätter Strandberg aldrig ut målen från början, eftersom de då kan bli begränsande. Barnen använder de uttrycksmedel som de känner väl till. Bilden är ett naturligt uttryckssätt för barnet, eftersom det bäst förklarar barnets förhållande till omvärlden, menar Lev S Vygotskij (1995:51). Bilden får en central roll i tillägnandet av nya kunskaper. I det undersökande arbetet bryter barnet isär helheten och tittar på delarna. Vad ser vi exempelvis i bilden? Vad föreställer den? Vad hade du för tankar med det? Här upptäcker barnet något nytt. När barnet sät-

ter in det i ett sammanhang blir det en helhet igen. Barnet har då gått från helhet till del för att sedan återgå till helheten.

Ajdert däremot planerar exempelvis temats innehåll och riktning från start, för att sedan fylla det med barnens idéer. Ajdert introducerar temat genom att visa ramarna för barnen, till exempel vilket material som de har att tillgå. Barnet får delarna presenterade för sig. Här får barnet undersöka och göra sig bekant med delarna för att kunna sätta ihop dem till en helhet, för att därigenom skapa sig ett sammanhang. I arbetet med bokstäver fick barnen bokstaven t presenterad för sig. Barnen satte spontant in bokstaven i ett sammanhang. Ett barn sa ”Jag har borstat ränderna idag” och lade betoningen på t i tänderna. Barnet har då gått från del till helhet. Ajderts temaarbete planeras i förväg. Hon anser att det krävs för att barnen ska gå igenom alla kunskapsmål, enligt kursplanerna. Här fungerar inte bilden som utgångspunkt i tillägnandet av kunskap, utan endast på pedagogens premisser.

5.1.2 Elevdemokrati och dialog

Barnens delaktighet i planeringen av undervisningen skiljde sig markant åt i de två klasserna. Barnens initiativ upplevdes som en viktig del i Strandbergs undervisning. Strandberg utnyttjade elevdemokratin många gånger. Hon frågade till exempel barnen i vilka grupper som de skulle samarbeta. Indelningen blev spontan och pedagogen och barnen löste det tillsammans. Strandberg hade stor respekt för barnens kompetens att lösa uppgifter och genom det fick hon stor respekt tillbaka. Vi uppfattade att barnen drevs av sitt eget engagemang i sitt arbete. Dialogen var öppen och allas röster värderades lika. Enligt det sociokulturella perspektivet är en fungerande dialog en förutsättning för att ett lärande överhuvudtaget ska ske. Språk och kommunikation är därmed centralt (Dysthe, 2003:31). Detta är något som märktes att Strandberg värdesatte i sitt arbete. Barnen satt nämligen runt bord, när de arbetade, vilket öppnade för samtal. Där fick de chansen att samtala och på så sätt vidareutvecklas i sitt lärande, med hjälp av varandras kunskaper. Även i det här sammanhanget finns tydliga spår från det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet ser närmare bestämt lärandet som en social konstruktion. Människor lär med andra ord genom det sociala samspelet med andra människor (a.a.52). Tydliga spår av det här kan ses i kursplanen för svenska. Där står det: ”Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (Skolverket, 2000b:96). Tillsammans med andra ämnen kan barnet utveckla sin kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.

Ajdert hade tvärtom en mer lärarstyrd roll, då dialogen ofta skedde under mer strikta former från lärare till elev. Arbetsgången hade en viss struktur och det gavs inget tillfälle till spontan dialog, där andra saker som inte hörde till dagens ämnen, diskuterades. Arbetssättet var utformat så att barnen skulle arbeta enskilt. Ändå upplevde vi att de samarbetade till en viss del. I bokstavsarbetets olika moment hjälpte vissa barn varandra och några diskuterade exempelvis hur ett pussel skulle läggas. När de kavlade och formade bokstäver i lera, samtalande några barn och de hjälpte varandra med på vilka sätt man kan forma bokstaven för att lyckas med formen. Barnen använde sig naturligt av dialogen, vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, där samspelet mellan människor är en förutsättning för att ett lärande ska ske (Dysthe, 2003:52). Ajdert verkade mycket fokuserad på dagordningen och det som skulle hinnas med, att det inte gavs något utrymme för barnens diskussioner. Dialogen upplevdes som en envägskommunikation från lärare till elev, med ett bestämt mål att finna rätt svar. Frågorna som ställdes hade en strukturerad form. Under tiden som Ajdert läste en saga för barnen stannade hon upp och ställde en sluten fråga till barnen, där det bara fanns ett svarsal-

ternativ: ”Varför trodde hönorna att det var natt?” Svar: ”Därför att trollet hade lagt en huva över deras huvuden”.

5.2 Bildens betydelse

På grund av pedagogernas olika grundsyner på lärande, får bilden olika betydelser i undervisningen. I det här stycket beskrivs bildens funktion och vad den har för betydelse i undervisningen hos pedagogerna, som vi har besökt, samt inkluderar hänvisningar till den litteraturstudie som gjorts, för att nå arbetets syfte.

5.2.1 Val av arbetssätt

Till följd av att Strandberg ser barnet som mycket kompetent i tillägandet av sitt eget lärande, får barnen i hennes klass aktivt skapa sitt lärande. Det kan tydligt kopplas ihop med filosofin som John Dewey skapade. Han menade att barnet måste vara aktiv, för att ett lärande ska ske (Dysthe, 2003:120). Strandbergs elever skriver sagor, spelar spel och aktiverar sig med andra företagsamma arbetssätt i sitt lärande. För att lärandet ska bli meningsfullt krävs dock att barnet är engagerad i det som det gör, menar Dewey (Dysthe 2003:38). I många av Strandbergs arbetssätt utgår barnen från eget bildskapande. Där är de engagerade i det som de gör, eftersom de själva får styra sin riktning. Detta kan kopplas till läroplanens (Lpo94:9) mål att sträva mot, där det uttrycks att skolan ska sträva mot att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära. Det märktes tydligt i arbetet med skapande av egna sagofigurer. Barnen fick fritt måla sin egen sagofigur, utifrån sina fantasier. Det lade grunden för fortsatt arbete.

Strandbergs arbetssätt är valda för att passa varje enskilt barn. Enligt läroplanen (Lpo94:3) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska bland annat utgå från elevers bakgrund, språk och kunskaper. Varje morgon har eleverna därför ett ”eget arbete – pass” där barnen arbetar med sådant som passar just dem bäst. Varje barn utgår från sin individuella planering och arbetar med material utifrån sin nivå. Strandberg använder sig inte av så mycket färdigt material för de här barnen, just av den orsaken. Eftersom Strandberg utgår från barnen och deras intressen, blir detta nämligen svårt. I ett arbetssätt, där barnen är med och tillsammans skapar alla lärandetillfällen samt material att utgå ifrån, uppstår fler möjligheter att skapa kreativa handlingar, enligt Vygotskij (Bendroth Karlsson, 1998:123). Vygotskij beskriver att de kreativa handlingarna är kombinationer av tidigare erfarenheter och genom nya kombinationer kan barnet se nya saker och lära sig mer om sin omvärld. När barnet får utgå från sig själv, ges fler möjligheter för barnet att utveckla sin språkliga förmåga.

Under andra dagen på observationen hos Ajdert hade Fagerlund ansvar för klassen. I hennes val av arbetssätt kunde det avläsas att hon ser barnet som en självständig individ som behöver utgå från sig själv och sina tankar, för att ett lärande ska kunna utvecklas. Under hennes lektion fick barnen måla och skriva händelseblad. De målade och skrev en saga. Barnen var mycket ivriga att få sätta igång. Det observerades en nyfikenhet och förväntan i barnens ögon. I uppgiften fick de själva bestämma över vad deras händelseblad skulle innehålla. Dessa händelseblad sattes ihop till en bok, som varje barn fick läsa upp i ”berättarstolen” (lärarstolen). I framställningen av bilderna använde sig barnet av sin föreställningsförmåga. Barnet startade i och med bildskapandet en lek med materialet. Leken är mycket väsentlig för barnet, eftersom det är i leken som barnet kan testa och utforska för att våga lära känna det ännu okända (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999:88). Leken i skapandet fungerar därför som det som

binder ihop vår inre föreställningsvärld med vår yttre objektiva verklighet (Lindö, 2002:98). Det kan kopplas till vikten av att arbeta med bildskapande, eftersom bildskapandet utmanar barnets tankar. Barnet övar sig samtidigt på att formulera sig, eftersom leken påminner om en aktiv språkträning, då det kan liknas vid processen när barnet skriver. Att leka handlar om att formulera sig så att andra kan förstå vad man vill förmedla och det sker här i ett bildskapande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999:85). Fagerlund använde sig mer av ett liknande arbetssätt som Strandberg, men strukturen på miljön gjorde att Fagerlund inte kunde utforma verksamheten efter de behov som rådde i barngruppen. När de skulle läsa upp sagor vid tavlan var det svårt för vissa barn att se och Fagerlund påpekade att det var svårt att samla barnen, eftersom det inte finns någon öppen plats i klassrummet där alla barn exempelvis kan samlas i ring på golvet. Enligt Reggio Emilia-pedagogiken är miljön betydelsefull för språkstimulansen. Miljön är nämligen tänkt att inspirera barnen samt öppna deras sinnen (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43).

Ajdert utgick mer från ett arbetssätt där alla elever fick ta del av samma kunskapsinnehåll. De arbetar aktivt med en bokstav per vecka. Ajdert menar dock att barnet behöver ta del av kunskapen som förmedlas från olika vinklar. Därför laborerar eleverna med bokstaven på många olika sätt, där deras olika sinnen vävs in. Barnen formar bokstaven i luften med fingret, på bänken och på bänkkamratens rygg. De färglägger bokstaven, formar i lera och bygger bokstaven med pussel. För att ytterligare träna bokstäverna använder sig barnen av olika arbetsböcker för sin färdighetsträning. De kryssar i arbetsscheman efter varje avklarat moment. Publikationen *Att läsa och skriva* av Myndigheten för skolutveckling (2003:101) betonar vikten av att barnet får uttrycka sig genom olika sinnen i tillägnandet av kunskapen, eftersom upplevelserna då förstärks och kunskaperna blir djupare och mer befästa. Det kan jämföras med tankar hos Reggio Emilia-pedagogikens grundare Loris Malaguzzi, som menar att "ett barn har hundra språk". Det här uttalandet är en metafor för alla de uttrycksätt som barnet har möjlighet att använda när det föds. Han menar att barnet behöver uppleva med sina sinnen för att förkovra kunskapen (Bendroth Karlsson, 1998:30).

I Ajderts arbetssätt, med laborering av bokstäverna med olika sinnen, använder hon sig av det vidgade språkbegreppet, eftersom barnen får pröva på olika intryck och uttryck för kunskap. Beroende på hur olika människor uttrycker sig utvecklas en mängd former av tänkande och varje människa kan på så sätt finna det sätt som passar bäst för henne. På det sättet uppfyller Ajdert läroplanens (Lpo94:10) krav på införlivande av det vidgade språkbegreppet. Däri framhävs att skolan ska se till att varje barn utvecklar sina kunskaper i så många uttrycksformer som möjligt, varav bild är ett. Bildens roll i bokstavsarbetet fungerar som ett verktyg att finna mönster. Barnen tränar att se formen på bokstäverna, genom att exempelvis lägga pussel föreställande bokstäver. Bildens funktion är en del i att förstå skriftens uppbyggnad.

5.2.2 Öka förståelsen

Både Strandberg och Ajdert anser att förståelsen är A och O vid språkinläring. För att öka förståelsen använder de sig bland annat av bilder för att förtydliga innehållet i texter samt hjälpa barnet att minnas vad texten handlade om, men på olika sätt. Ajdert använder sig av färdigkonstruerade bilder vid genomgång av veckans bokstav, där hon har färdigframställda bilder som ska föreställa ord. I det ordet finns veckans bokstav. En bild föreställer kanske mat. "Var hör vi *t* i mat?" kan en fråga till barnen vara. Barnen ska ta reda på om de hör veckans bokstav i början, i mitten, eller i slutet av ordet. Här fungerar den färdigkomponerade bilden som ett hjälpmedel att komma ihåg ordet, menar Ajdert. Den färdiga bilden tydliggör

nämligen för barnet vad ordet betyder och bilden blir en hjälp för minnet när barnet ska komma ihåg bokstavens ljud. Arbetsgången som barnen sedan ska göra med veckans bokstav, finns uppsatt på väggen med förklarande bilder på vad de ska göra, allt för att barnen själva ska förstå vad de ska göra. På väggen är också alfabetet uppsatt, där varje bokstav har en förtydligande bild med en figur som börjar på bokstaven. Bokstaven L förtydligas till exempel med ett lejon. Under matematiklektionerna använder Ajdert ibland även färdigkonstruerade bilder för att förtydliga innehållet. Hon berättade om en uppgift som hon brukar göra, där barnen gruppvis ska lösa en matematisk uppgift. De har varsin bild som är ledtrådar till lösningen. För de barn som inte kan läsa blir den förklarande bilden ett bra hjälpmedel för förståelsen, menar Ajdert.

Strandberg använder sig däremot av ett annat förtydligande arbetssätt av texter genom bilder. Eftersom barnen kommer från många olika länder där alla inte har med sig svenska språket i bagaget, tycker hon att det är extra viktigt med tydlighet för att öka förståelsen. Det är något som hon arbetar mycket med. På många olika sätt låter hon barnen ”bada i språket”. Skolan har haft ett samarbete med en skola i Rinkeby, utanför Stockholm, genom projektet ”Listiga räven”. Där satsades det stort på att höja språknivån, genom skönlitteraturläsning. När hon först märkte att hennes elever hade svårt att förstå innehållet i sagor som hon läste, började hon illustrera sagan på olika sätt. Ibland konkretiserade hon genom att visa bilder. Om det inte fanns färdiga bilder, målade hon egna. Ibland visade hon med figurer och ibland dramatiserade hon och arbetslaget sagan. Hon läste sagan flera gånger för att öka förståelsen och barnen laborerade med den på olika sätt, genom exempelvis egengjorda memory-brickor⁴, med sagens figurer. Återupprepning ökar förståelsen, menar Strandberg.

Varje vecka skickar pedagogerna med barnen ett brev hem till föräldrarna, där det beskrivs vad barnen gör i verksamheten samt vad som planeras framåt i tiden. På veckobrevet tydliggör pedagogerna, på avdelningen, innehållet i texten med hjälp av bilder, för att öka förståelsen. Om barnen ska på utflykt kan pedagogerna konkretisera texten, genom att måla stövlar och regnkläder som barnen ska ha med sig. Vid utflykter brukar Strandberg använda sig av digitalkameran. När barnen kommer tillbaka från utflykten, samlas de kring bilderna och samtalar om dem. Med bilderna som hjälp för minnet får barnen sedan rita och skriva, som bearbetning av sina upplevelser.

Både i Ajderts och i Strandbergs fall används bilden som mediering. Vygotskij menar att mediering är de redskap som vi människor behöver tillgå för att förstå vår omvärld, eftersom vi inte står i direkt kontakt med omvärlden (Dysthe, 2003:45). Howard Gardner kopplar detta till att vi kan ta till oss olika lärdomar med hjälp av olika objekt (Bendroth Karlsson, 1998:43). Här blir bildskapandet objektet. Det kan kopplas till kursplanen i bild. Däri beskrivs att kunskap kan produceras genom bildskapande (Skolverket, 2000a:8).

5.2.3 Fördjupad läsupplevelse

Vid läsinlärning har bilden en viktig roll i Strandbergs undervisning. Hon arbetar med ett australiensiskt läsinlärningsmaterial som heter Kiwi. Materialet består av en mängd olika böcker med varierad svårighetsgrad. Varje bok består av en storbok⁵ med tillhörande miniböcker. I böckerna samverkar bilden och texten på ett tydligt sätt. Vid samlingen tittar pedagog och

⁴ Memory är ett spel som går ut på att kombinera brickor i par. Den som har flest par i slutet vinner.

⁵ Storbok är en stor bok som främst används vid storsamlingar där alla barn ska se

barnen först gemensamt på storbokens bilder. Vad föreställer de? Sedan läser de om boken, men nu läser de även texten. Då syns tydligt bildernas koppling till texten. De förtydligar varandra och barnet får en fördjupad läsupplevelse, menar Maj Björk och Caroline Liberg (1996:119). Efter detta läser barnen miniböckerna i mindre grupper eller enskilt. De avslutar sedan med att gemensamt läsa storboken igen. Genom att läsa och samtidigt kunna koppla upplevelserna från texten i bilderna fördjupas barnets läsupplevelse, menar Björk och Liberg (1996:49). De menar att bild och text är varandras förutsättningar i den tidiga läsinlärningen. Från början dominerar till och med bilden för barnets förståelse av texten (a.a.119). Bilden ger en här-och-nu-upplevelse, eftersom man kan peka och plocka ut sådant som finns i berättelsen på bilderna. Så är det också i talspråket. De menar att det lilla barnets tal är mycket situationsbundet. Ju äldre barnet blir, desto friare blir barnet från den fysiska miljön i talsituationen (a.a.50). Ett exempel på detta kan, enligt vår tolkning, vara det lilla barnet som ser en fågel och utropar: ”Titta, en fågel” och samtidigt pekar. Björk och Liberg (1996:49) menar att bilderna i berättelsen då fungerar som en brygga mellan talspråket och skriftspråket. En bildtext i en barnbok kan, enligt vår tolkning, exempel uttrycka: ”Flickan ser en fågel och pekar på den”. Bilden till texten föreställer då en flicka som pekar på en fågel. Här hjälper bilden barnet att minnas vad texten handlar om, precis som den fysiska miljön gör när man talar. Strandberg menar vidare att man får en fördjupad läsupplevelse genom att samtala kring bilderna när man läser, eftersom det är först när man sätter ord på det man känner och upplever som man kan upptäcka något nytt som man inte upptäckt tidigare och därmed har man fått en fördjupad läsupplevelse.

I och med att Strandberg ser vikten av bildens integrering med texten vid läsinlärning, använder hon sig av Kiwimaterialet. Under lästunden av storboken på observationen, upplevde vi att arbetet med Kiwimaterialet gick från helheten till delarna och återigen till helheten, precis som i hennes övriga arbetssätt. Vid lästunden började pedagogen och barnen att titta på bokens bilder och kopplade dessa till barnens tankar kring det sedda. Därefter läste de texten tillsammans och återkopplade bokens bilder till textinnehållet. Sedan gick de in på beståndsdelarna och tittade på ordbilder och bokstäver. Hela tiden låg förståelsen i fokus. Därefter läste barnen miniböcker av samma bok. Allt knöts ihop till en helhet igen när de avslutningsvis läste storboken tillsammans.

Genom sinnena skapas ett aktivt deltagande, vilket leder till ökad inlärning. Tydliga samband kan härmed ses hur viktigt det är att arbeta med ett arbetssätt som kräver engagemang. När budskapet medieras genom olika uttryckssätt, förstärks och fördjupas kunskapen hos barnet (Myndigheten för skolutveckling, 2003:101). Barnet både ser, kan peka ut saker i bilderna och samtalar om bilderna. Barnet får budskapet medierat på olika sätt, vilket gör att kunskapen fördjupas. När barnet tittar på bilderna, pekar på föremål i bilderna och samtalar om bildernas innehåll kopplat till egna erfarenheter i samverkan med att det läser texten, får barnet fler intryck av upplevelserna från det sedda och det lästa och det använder sig därmed av fler intelligenser. Gardner menar att alla intelligenser har lika stort värde för inlärningen (Bendroth Karlsson, 1998:44). Genom att både använda den spatialspråkliga och den språkliga intelligensen, stimuleras barnet och dess sinnen samverkar och ger barnet en fördjupad kunskap. Därför blir Aristoteles uttalande: ”Ingen kan komma till förnuftet som inte har varit i känslan” (Aristoteles som citerad i Hjort m.fl., 2002:44) centralt i sammanhanget.

5.2.4 Bild som väg för att starta den kreativa processen

För att starta en kreativ process behöver barnet öppna upp sin fantasi och sina tankar. Då blir bilden ett bra verktyg att tillgå, menar Strandberg. Vygotskij (1995:76) menar att de skapande verksamheterna inte skiljer sig från varandra i barnets tidiga skapanden. Han menar att barnet gärna exempelvis pratar, samtidigt som det målar och dramatiserar om det som händer på bilden. Detta kan tydligt kopplas till en flicka under observationen hos Fagerlund i barnens arbete med händelseblad. Flickan målade intensivt på sin bild en kort stund och var helt fokuserad på sitt skapande. Därefter skrev hon en text under bilden. När hon var färdig kom hon fram till oss och visade sitt alster, med ett stort leende på läpparna. Hon berättade för oss att hon kom på berättelsen när hon målade och att ju mer hon målade på bilden, desto mer i berättelsen kom hon på. ”Sen var det lätt att skriva, för då var det bara att skriva ner det som jag ritade”, sa flickan. Man kan tolka det som att flickan gick in i en dialog med materialet, enligt Mikael Bakhtins begrepp *dialogism*, och lekte fram berättelsen på pappret. Leken är en aktiv språkträning, menar Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999:85), eftersom barnet behöver uttrycka sig så att andra förstår. Leken påminner om skrivandet, där tydligheten blir en förutsättning för att någon annan ska kunna läsa det som man har skrivit och kunna förstå det. Enligt läroplanen (Lpo94:5) är skapande arbete och lek väsentliga delar i barns lärande, speciellt i de tidigare skolåren. Språk, lärande och identitetsutveckling framhålls som nära förknippande. Kopplar vi ihop dessa, kan vi tolka det som att skapande arbete och språkutveckling hör ihop. Enligt våra tolkningar hade språket redan formulerats i flickans lek med bilden. Det var därför som hon upplevde skrivandet som enkelt. När barnet startar arbetet med att måla en bild och sedan skriva till det målade, får barnet ett rikare språk, än om det hade skrivit direkt, menar Strandberg. Bilden blir i och med det en inkörsport till barnets tankar.

5.2.5 Bild som verktyg att nå barnen

Strandberg använder sig av bild för att nå barnen, menar hon. Genom att låta barnet komma till sin rätt genom bildskapande, får det en chans att visa vem det är. På så sätt ges även ett tillfälle för samtal mellan barnet och pedagogen om sådant som är viktigt för barnet och som sker på barnets villkor. Här fungerar pedagogen som en lyssnande medaktör, där innehållet i bilden blir det väsentliga i dialogen. Hennes pedagogiska roll kan kopplas ihop med lyssnandets pedagogik i Reggio Emilia-pedagogiken. Där fungerar nämligen pedagogen som handledare och medforskare med barnet. Det är barnet som styr riktningen och pedagogen finns med som stöd (Jonstoj & Tolgraven, 2001:23). Strandberg berättade om en stökig pojke som genom bilden nådde stark koncentration under sitt bildskapande. Genom att hon gav barnet flera vägar att uttrycka sig, kunde det komma till sin rätt och han fick chansen att visa vem han var. Hon fick fler möjligheter att lära känna barnet och såg det underbara barnet som fanns inuti. Strandberg uttrycker det på följande vis:

Vi hade skapat en bild av pojken, en förväntan att barnet skulle vara jobbig, men bilden har tydliggjort barnets goda sidor. Genom bilden har vi därmed fått en annan bild av barnet. Barnet får en god självbild genom bildskapandet och då har man lättare att lära. Bildspråket blir ett sätt för pedagogen att nå barnet och för barnet en väg att socialiseras och skapa sin personlighet.

(Strandberg, 2006-11-21)

Med samma förhållningssätt arbetar Fagerlund med aktiviteten händelseblad. Där är det också barnet som styr innehållet i sina bilder och sagohändelser. Även här är barnens tankar i fokus. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999:92f) menar att barnet målar för att förstå sin omvärld. Genom att studera barnets bild och samtala med barnet om den, menar vi att bilden blir

ett verktyg för pedagogen att lära känna sina elever och därefter kunna möta dem på bästa sätt. Genom att se världen ur barnets perspektiv, blir arbetet med händelsebladet därmed en väg att nå barnet och ett sätt att etablera en närmare kontakt med barnet. Ingela Elfström (2003:64) menar att en förutsättning för att skapa en text är att ha en mängd erfarenheter att utgå ifrån. I samtalet mellan pedagogen och barnet får barnet en chans att klä sina upplevelser i ord. Därmed sker en språkutveckling.

5.2.6 Bild som hjälpmedel att formulera sina tankar

Varje vecka har Strandbergs klass en arbetsuppgift som de kallar ”rita och skriv”. Där får barnen kombinera ritandet och skrivandet för att uttrycka vad de vill säga om olika saker. I samlingen går pedagogen och barnen igenom dessa. Med utgångspunkt i sin bild får barnet uttrycka sina tankar. Pedagogen och barnen arbetar vidare med att samtala kring bilderna. Bilden blir här ett hjälpmedel för barnen att formulera och utveckla sitt språk. Bilden och skriften fungerar som en kommunikation. Björk och Liberg (1996:119) menar att bild och text samverkar och är varandras förutsättningar i den tidiga skrivinläringen. Därför är det viktigt att dessa får samverka. Björk och Liberg kan tolkas så att med hjälp av pedagogens frågor kan samtalet kring det ritade och skrivna leda till att barnet får möjlighet att vidareutveckla och utmana sitt språk. Här tar sig barnets språk nya dimensioner.

5.2.7 Nya upptäckter genom bildskapande och samtal

Bakhtin menar att hela vår existens fungerar som en dialog. Dialogen är mångfasetterad och sker därmed inte bara i det verbala, utan även mellan till exempel bild, text och ton (Dysthe, 2003:103). Det är först när barnet pratar om sin skapande bild som det upptäcker saker som det inte sett tidigare, menar Strandberg. Med utgångspunkt i bilden utvecklas språket. När barnen startar arbetet utifrån bilden och ger form åt sina tankar, menar Strandberg att bildspråket är en väg att öppna upp. När barnet har formulerat sina tankar muntligt utifrån sin skapande bild, blir det lättare för honom/henne att formulera dem skriftligt, menar Strandberg. Hon har upptäckt att de barn som målar innan de skriver, får ett mer nyanserat språk i sina berättelser och de målade beskrivningarna ger ett djupare innehåll, jämfört med de barn som skriver utan att först måla. Det kan kopplas till ett mål att sträva mot enligt läroplanen (Lpo94:9). Där kan det läsas att eleven ska sträva mot att utveckla ett rikt och nyanserat språk. Strandberg förklarar företeelsen på följande sätt:

Förskolebarnen har kvar sin kärna, som vi alla har, den där unika kärnan som ger en speciell ton och klang och ett speciellt uttryck. När barnen sedan kommer till skolan, försöker de läsa av vad som förväntas här. Trots att vi försöker vara öppna för barnen på den här skolan, ser jag ändå att vi på sätt och vis har misslyckats. När vi ser tvåornas skrivna texter, ser vi att de försöker skriva så formellt som möjligt, det som är ”skolriktigt”. Vi försöker vara medvetna om det genom att uppmuntra och lyfta förskolebarnens fria uttryckssätt, just för att bevara deras kärna så långt upp som det går.

(Strandberg, 061121)

Strandberg menar att skolan ofta tappar bildens betydelse vid språkinläring. Hon har märkt att de större barnen i första hand levererar det som skolan förväntar av dem, det vill säga skriftspråket. Hon har därför tryckt på att de barn som kan skriva även ska måla till sin skrift, just för att bildspråket ”öppnar upp” barnens tankar. Men man behöver vara uppmärksam på att när barnet knäcker skrivkoden är det viktigt att det får rikta all sin fokusering på det. Då kan det vara lätt att bildspråket kommer i andra hand. När man lär sig något nytt är det viktigt

att få fokusera på endast det, för att kunskaperna ska utvecklas, menar hon. Det betyder inte att bildspråket försummas, utan barnet kan komma tillbaka och integrera bilden med de nyvunna kunskaperna.

Bilden kan också fungera som utgångspunkt för samtal. När barnen samtalar utifrån sin skapande bild, kan det upptäcka sådant som inte funnits med i bilden tidigare. När Fagerlund samtalande och ställde frågor till barnens bilder i händelseberättelserna, var det en elev som började berätta mer än det som stod i texten. I och med berättandet kan sagan utvecklas och få nya dimensioner. Detta noterades även under observationen hos Strandberg. Under en lektion i Strandbergs klass samlades barnen i mindre grupper för att skapa en berättelse, utifrån egna sagofigurer som barnen hade skapat i bild innan. Barnen fick var och en visa och berätta om sin sagofigur. En pojke hade målat en magisk dörr. Med hjälp av frågor från pedagogen och barnen började pojken så småningom berätta mer kring dörren och dess funktion, än det som han avbildat på pappret.

5.2.8 Bild som verktyg att nå det okända

Både Fagerlund och Strandberg använder bildskapande som utgångspunkt och som en väg att nå det okända. I Fagerlunds arbete med händelseblad börjar barnen med att måla en bild. En förutsättning för att skapa bilden är att barnet behöver gå in i sig självt och avbilda sina inre bilder på pappret. Det är där som berättelsen föds. Barnet leker berättelsen samtidigt som det målar den. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999:88) menar att barnet därmed skapar ett strukturerande där det går in i en tänkt kontext och kan på så vis skapa sig en bild av det ännu okända. Något nytt har därmed skapats. Malaguzzi menar att handen och ögat samarbetar på ett sätt som leder till en helhet för barnet, där kunskap kan frodas. Handen gör det ögat ser och när ögat ser det handen gör, kopplas allt till hjärnans båda halvor. Kunskapen blir därmed en helhet. Han menar att språkliga begrepp därmed utvecklas genom barnets konkreta och sinnliga iakttagelser (Lindö, 2002:93). Barnen kan med hjälp av bilden formulera det som det har skapat.

Samma pedagogik använder Strandberg, men hon använder även bildskapandet ur ett ytterligare perspektiv för att undersöka det ännu okända för barnen. I ett sagoprojekt startar Strandberg med att barnen får forma egna sagofigurer i bild. I forandet av de egna figurerna använder barnet de erfarenheter och den kunskap som det har. Barnet kombinerar dessa för att skapa sin figur. Enligt Vygotskij handlar då barnet genom reproduktiva handlingsmönster (Bendroth Karlsson, 1998:123). Barnet återskapar med andra ord sina erfarenheter. När barnet skapar sina karaktärer använder det sin kreativitet och föreställningsförmåga. Med materialet bygger barnet upp sin karaktär. När barnen har skapat färdigt samlas de i grupper och får berätta om sina karaktärer. Genom att utgå från sin skapandeprocess för att sedan klä sina tankar och erfarenheter i ord, utvecklas barnets språk, menar Strandberg. Grupperna får sedan skapa en gemensam berättelse, där de karaktärer som var och en tidigare har skapat ska finnas med. Varje barn bidrar med en pusselbit till berättelsen. På så vis skapar det något nytt. Gruppen pusslar ihop sina återskapade erfarenheter till en helt ny konstellation. Enligt Vygotskij utvecklar barnen då nya kombinationer att se på saker och ting, enligt kreativa handlingsmönster (a.a.123). När barnet först skapar sina egna karaktärer, för att sedan skapa en berättelse med de andra barnen, går det från det kända till det okända. Enligt Vygotskij's begrepp *potentiella utvecklingszoner*, kan detta också kopplas till att barnet har tagit sig till nästa zon i sin utveckling. Med hjälp av samspelet med andra, kan barnet kliva in i den okända sfären och vidareutvecklas (Björk & Liberg, 1996:13).

Fagerlunds väg för barnen att nå det okända är individuell, medan Strandbergs främst fungerar genom det sociala samspelet. Utifrån det sociokulturella perspektivet är det sociala samspelet en förutsättning för att lärande ska ske. Vi lär helt enkelt genom varandra (Dysthe, 2003:52).

I temaarbeten använder sig pedagogerna av olika arbetssätt att närma sig det okända för barnen. Strandberg utgår från barnens frågor och funderingar när hon startar ett tema. I helheten utgår barnen ifrån det som redan är känt för dem. De använder sig av kunskap och metoder som de redan behärskar väl. Genom att kombinera dessa tillsammans upptäcker de nya områden som de inte känt till innan. Barnet går från det kända till att upptäcka det okända. När det okända blir känt för barnet, återgår barnet till helheten och sätter in sin nyvunna kunskap i sin världsuppfattning. Ajdert däremot bestämmer tema och innehåll från början och låter sina elever undersöka det okända direkt för att låta dem göra sig bekanta med det som är främmande. Därefter får barnet skapa sig förståelse för det som är okänt och sätta in det i en helhet. Kunskapen blir därmed känd.

5.3 Bildens funktion

I det sista avsnittet i kapitlet synliggörs hur olika bildens funktion kan se ut och vad som kan vara avgörande för att bilden får den position som den har i de olika undervisningssituationerna.

5.3.1 Bild som kommunikation och/eller dekoration

Strandberg ser främst bildens funktion som ett kommunikationsmedel. Barnet får bilden som uttrycksmedel för att förmedla vad det vill säga. Konstforskaren Gert Z Nordström jämför bildspråket och talspråket och visar på att bilden är ett bra verktyg för barnet för att uttrycka sig med. Med bilden kan det beskriva sin verklighet och hur det upplever den (Ahlner Malmström, 1991:137f). I kombination med skrivinläringen kompletterar bilden och texten varandra hos Strandberg. I uppgiften "rita och skriv" fick barnen rita och skriva (om de kunde) om sådant som de ville jobba mer med. I samlingen utgick pedagogen från barnens bilder. Barnen fick berätta till sin bild. Ett barn ville spela mer memory och hade målat memorybrickor på sin bild. Hon kunde inte skriva, men genom dialog med bilden kunde hon uttrycka sina tankar ändå. Barnen var vana vid att utgå ifrån sina bilder och det naturliga i att visa upp sina bilder för varandra som en del i en kommunikation var tydlig. Barnen fick prata fritt om sina bilder, utan att någon lade någon värdering i bildens utformning, till exempel genom kommentarer som: "Å, vad fint". Vi upplevde att fokus låg i det som bilden föreställde, inte huruvida det var likt eller inte. Här ses klart och tydligt att Strandberg svarar upp mot målen i kursplanen i bild (Skolverket, 2000a:9). Där står nämligen att barnen ska utveckla förmågan att kommunicera med bilder och att samtala om bilder. Här använder Strandberg barnens egenskapade bilder för det syftet, som ett led till ökad förståelse mellan den vuxne och barnet. Elisabet Ahlner Malmström (1991:14ff) beskriver att barnet i större grad ser bilden som ett sätt att kommunicera, men att den vuxne lätt glömmer det när skriften tar över som kommunikationsform i barnets utveckling. Följaktligen kan bildens funktion uppfattas och användas mer som en dekoration till texten. Ahlner Malmström vill dock lyfta fram bildens kommunikativa sida, eftersom barnet ofta kommunicerar med den. Här synliggörs återigen hur viktigt

det är att samtala med barnet om det som det gjort och synliggöra bildens budskap, som Strandberg gör.

Ajdert ser bildens funktion ur andra synvinklar. Mest får barnen använda bilden för dekoration och utsmyckning av sina egenproducerade texter. Färdigproducerade bilder pryder också väggarna med informationsblad och klassens regler med mera. Barnen färglade många bildmallar till skriftliga arbeten av olika slag. På en skärm i klassrummet fanns sagor som barnen hade skrivit. Till dem fanns tillhörande figurer som barnen hade färglagt som dekoration till texten. På många informationsblad fanns också förenklade bilder som dekoration, så som clip art-bilder.

5.3.2 Prioritering

Pedagogernas olika syn på lärande leder till olika prioriteringar av tiden som finns till förfogande. Strandberg prioriterar barnens skapande verksamhet under dagen. Det formella arbetet får därför komma i andra hand och ”fixas” lite allt eftersom. Formella saker som att ge läxor och att ge information, gjordes under tiden som arbetet pågick. Hon gick runt till borden i slutet av dagen och samtalande om sådant med barnen.

För Ajdert är ordning och struktur mycket viktigt för att hennes verksamhet ska fungera. Det genomsyrade hennes val av arbetssätt. Under lektionerna lades mycket tid på att papper skulle hållslås, vikas, nitas och sättas in i pärmar. Läxor skulle delas ut och information skulle ges. Därför lades mycket tid på det formella arbetet och vi upplevde att bildskapandet och andra ämnen därmed kom i skymundan.

5.4 Sammanfattning

Efter genomgången litteraturstudie samt empirisk undersökning ser vi att bilden kan ha olika funktioner i språkundervisningen, på grund av pedagogers synsätt på lärande. Bilden kan fungera som utgångspunkt och ha en central roll. I läs-, och skrivinlärnings-sammanhang kan bilden fungera som en del av arbetet för ökad förståelse av innehållet och för fördjupad upplevelse. När barnet läser kan det ta hjälp av bilderna för att konkretisera innehållet i texten och när barnet skriver kan bilden fungera kompletterande för att förmedla budskapet. Eftersom barnets naturliga språkanvändning går från ett bildspråk till ett skriftspråk, kan bilden väcka barnets intresse och formulera dess tankar. När barnet berättar eller skriver om sådant som det har målat, vidareutvecklas barnets språk och det kan upptäcka sådant som det inte sett innan. I den skapande processen kan barnet sätta ord på sina tankar och intryck och därigenom få ett nyanserat språk med rikare innehåll. Samspelet mellan bild och språk för barnet framåt i dess språkutveckling. Bilden kan också fungera som en biroll i språkundervisningen, där bildens kvalitéer endast hjälper annan kunskap att ta form. Det kan till exempel vara att färglägga bokstäver för att lära sig formen och strukturen på bokstäverna. Fokus ligger här mer på den språkliga färdighetsträningen, än på interaktionen mellan bild och språk.

6. Diskussion

I diskussionen som följer synas resultatet ur olika perspektiv. Vad har bild för betydelse för barns språkutveckling? Vad har undersökningen fört med sig för konsekvenser? De slutsatser som vi har nått fram till genom den empiriska undersökningen synliggörs, med hänvisningar till litteraturstudien.

6.1 Diskussion av resultatet

När vi blickar långt tillbaka på mänsklig historia, kan vi följa människans utveckling från ett bildspråk till ett skriftspråk. Människorna målade på bland annat grottväggar för att beskriva olika händelseskeenden, men också för att göra avtryck (Sandberg, 1971:51). När de började handla mellan kontinenter blev behovet av att anteckna mycket stort. Då använde människorna bilder som symboler för olika saker och ting (a.a.55).

Även barnets utveckling går från ett bildspråk till ett skriftspråk (Björk & Liberg, 1996:23f). Barnet använder bilden och skriften för att uttrycka sig och för att kommunicera med. Det lilla barnet använder bilden som ett medium att organisera sin kunskap om omvärlden (Barnes, 1994:5). Det målar det som det vet, inte det som det ser. När barnets utveckling om omvärlden ökar räcker inte bilden till för att beskriva de komplexa förhållandena som barnet står inför. Då behöver barnet verbalisera sina tankar. Då går det till skriftspråket som uttrycksform (Vygotskij, 1995:63). Vi menar, precis som Lev S Vygotskij (a.a.51) och Maj Björk och Caroline Liberg (1996:23), att skriften är en vidareutveckling av bildspråket. När barnet inte förstår, menar vi, att det går tillbaka till uttrycks sättet som redan är känt för barnet, nämligen bildspråket. På grund av att utvecklingen av skriftspråket genom historien och att barnets utveckling av skriftspråket liknar varandra, borde vi pedagoger använda oss av den kunskapen i arbetet med att utveckla barnets språkliga förmåga.

Vi menar att det är bra om pedagogerna använder sig av förståelsen om barnets utveckling, för att hjälpa barnet i övergången från bild som uttrycksmedel till att komplettera med skrift som uttrycksmedel. Pedagogerna måste hjälpa barnen där de befinner sig i sin utveckling, för att kunna vägleda dem till nästa utvecklingszon, enligt Vygotskijs syn. Han menar att människan går igenom ett antal zoner i sin utveckling och att lärandet sker i övergången mellan två zoner (Björk & Liberg, 1996:13). Pedagogens roll fungerar här som handledare för barnet.

Bildspråket och skriftspråket har många likheter. Tankar uttrycks och översätts till symboler på ett papper, som därmed förmedlar ett budskap. Genom att se hur skriften är uppbyggd, ser barnet också hur likt det är bildspråket och får därmed större förståelse för det abstrakta i språken. Barnet förstår då att både bildspråket och skriftspråket har funktionen att förmedla ett budskap av symboler. När barnet förstår funktionen av skriftspråket, menar vi att barnet får större lust att knäcka koden och ett driv att utnyttja det nya språkets uttrycksmöjligheter. Vi anser därför att det är av största vikt att pedagogen hjälper barnet vidare i dess upptäckt av skriftspråket, genom att visa språkens potentialer.

Fantasi och föreställningsförmåga är en förutsättning för att barnet kreativt ska kunna skapa något nytt, menar Vygotskij (Bendroth Karlsson, 1998:123). Vi tolkar därför att fantasin och föreställningsförmågan är den drivande kraften hos barnet för nyskapande. När pedagogen ger ett verktyg som bildskapande till barnet, kan pedagogen upptäcka vad barnet intresserar sig för, för att därmed kunna utgå ifrån det i det pedagogiska arbetet. John Dewey menar att in-

tresset är nära förknippat med lärandet. Den inre världen hos människor är viktig att beröra för att lärandet ska bli engagerande (Dysthe, 2003:32). Bilden fungerar som ett verktyg för barnet att öppna upp sina tankar. I bildskapandet kan barnet uttrycka sina känslor, sinnesintryck och upplevelser. Genom att arbeta med bild kan de skapande processerna starta, menar vi. I bilden använder barnet sig av sina idéer och tankar och sätter ihop dem till nya kombinationer. Därmed når barnet ny kunskap. I och med att barnet använder sig av bildskapande kan det utgå från bilden när det sedan ska skriva, eftersom tankarna redan har tagit sin första formulering i bilden. Barnet har redan i bilden fått undersöka och upptäcka känslor, sinnesintryck eller upplevelser. Vygotskij (1995:51) menar att barnet behöver utgå ifrån bildskapande, eftersom bilden är det uttryckssätt som bäst svarar mot barnets uppfattning om omvärlden och det egna jaget. Vi menar här att bilden kan fungera som en disposition för skrivandet, där barnet vidare får sätta ord på det upplevda.

När barnet använder både bild och skrift i sitt förmedlande av budskapet, får meddelandet en större helhet. Det kan ses i bildexemplet⁶ om barnets berättelse om spöket som såg på TV. Barnet använde sig av både bild och text för att förmedla sitt budskap. Björk och Liberg (1996:119) menar att texten och bilden är varandras förutsättningar och fungerar kompletterande för barnet i sitt förmedlande av budskapet. Vi menar vidare att när barnet kan uttrycka det som det vill, med hjälp av sina resurser, känner barnet att det har lyckats och att det räcker till samt att det blir nöjt och att det litat på sin förmåga. – ”Jag kan!” När barnet har ett gott självförtroende är det mer öppet för nya vägar att nå kunskap, menar vi. Läroplanen (Lpo94:9) framhäver vikten av att barnet känner tilltro till sin förmåga.

I publikationen *Att läsa och skriva i Myndigheten för skolutveckling* (2003:101) värdesätts sinnenas betydelse för att fördjupa kunskaperna. Loris Malaguzzi menar dessutom att det är genom våra sinnen som vi människor skapar förståelse för det verbala (Bendroth Karlsson, 1998:30). Vidare i publikationen (*Myndigheten för skolutveckling*, 2003:16) diskuteras det vidgade språkbegreppet och där framgår det att det är av stor vikt att elever får pröva olika uttryckssätt för att på bästa sätt göra kunskapen till sitt kunnande. Detta är även något som läroplanen framhäver. Däri kan det läsas att skolans uppdrag är att ”eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper” (Lpo94:7). Därför måste bilden ses som ett uttryckssätt som är lika värdefullt som andra uttryckssätt, som t.ex. det verbala. Vi menar att när fler sinnen och intelligenser används, ökar förståelsen och kunskapen blir därmed djupare befast. Vi stödjer oss på Howard Gardners filosofi om att människan har olika intelligenser att närma sig kunskapen på (Bendroth Karlsson, 1998:43). När människan till exempel läser en bok; läser hon texten, tittar på bilderna samt pekar på speciella saker i bilderna. Då används inte bara det språkliga sinnet, som annars endast används när man läser en text, utan också synsinnet och det taktila sinnet. Då får barnen fler sinnesintryck av upplevelsen och kan på så sätt lättare förstå dem. Bilden och texten kan ge olika intryck och betyder inte alltid samma sak. Därför menar vi att det är intressant, ur ett sociokulturellt perspektiv på lärandet, att samtala om bilderna kopplat till texten för att på så sätt gynna språkutvecklingen. Vi menar följaktligen att bilder lämnar utrymme för tolkning som vidare öppnar för samtal. Vad föreställer bilden egentligen? Vad ger bilden för intryck? Står det i texten? I samtalet kan barnen lära av varandra. Människan lär i sammanhang i det sociala samspelet, enligt det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003:52). Samtalet fungerar inte bara utvecklande för barnet, utan även för pedagogen som medaktör i samtalet eller som lyssnare. Pedagogen kan få en ökad förståelse

⁶ Se sidan 16 i arbetet

för hur barnet uppfattar olika begrepp genom bilden och på så sätt kunna hjälpa barnet vidare i dess språkutveckling.

En förutsättning för att barnet ska våga utgå från sina innersta tankar och skapa unika bilder, menar vi är att det finns demokratiska arbetsformer. A och O för att använda bild i språkutvecklingen är därmed en tillåtande miljö. Vi har fått insikt i hur viktig roll miljön har för arbetet med utveckling av barns språkliga förmåga. Omgivningen kan vara avgörande för barns stimuli att vara kreativa. Reggio Emilia-pedagogiken betonar miljöns betydelse, eftersom den stimulerar barnens sinnen (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43). Med sina sinnen får barnet kreativt undersöka i en tillåtande miljö. När det får uttrycka sig med sina sinnen, finner barnet nya vägar till lärandet och barnet får i gengäld en större tilltro till sin egen förmåga (a.a.25). Vi menar till följd därav att barnets undersökande kan ta olika riktningar för att nå nya kunskapsdimensioner. Då kan inte ett rätt- och feltänkande dominera mentaliteten. När ett barn arbetar efter ett rätt- och feltänkande, blir arbetsmöjligheterna begränsande, eftersom barnet inte kan utmana sitt sätt att tänka för att få fler sätt nå kunskap. Alltså krävs en tillåtande miljö, där barnet tillåts vara kreativ i sitt bildskapande, för att språkutvecklingen ska gynnas på bästa sätt.

Avslutningsvis är vår uppfattning att skrift värdesätts högre än bild, med stöd av Gardners filosofi. Han menar att vår västerländska kultur värdesätter den språkliga och de logisk-matematiska intelligenserna framför övriga (Bendroth Karlsson, 1998:43f). Det är inte bra och hämmar utvecklingen av barns språkliga förmåga. Skolans uppdrag är att skapa en likvärdig utbildning där varje enskild elev får möjlighet att finna sin unika egenart och därigenom främja sitt fortsatta lärande och sin kunskapsutveckling (Lpo94:4). Skolans medaktörer bör fundera över om skolan verkligen använder de bästa verktygen för språkutveckling? Kan verktygen utökas med fler uttryck? När bildens status är låg, menar vi att många barn struntar i att måla först, innan de skriver. Det leder till att barnet troligtvis inte når sin innersta värld. Följaktligen blir barnets språk fattigare och mer innehållslöst. Vi menar att det också möjligtvis beror på att barnets intresse sviker. Engagemang krävs för att språket ska bli bra. Vi ser att bilden faktiskt kan generera detta. Mot den bakgrunden bör bildens status höjas i skolan, för att på bästa sätt kunna hjälpa barnen i deras språkutveckling. När bildens status höjs i skolan, tydliggörs bildens funktion i arbetet med barns utveckling av deras språkliga förmåga och bilden kan av detta skäl fungera som den drivande motorn i språkutvecklingen.

7. Kommentarer och reflektion

I det sista kapitlet diskuteras följaktligen kring de olika förutsättningar som undersökningsobjekten har stått inför. Avslutningsvis skildras betydelsen av slutsatserna för arbetet med språkutveckling för vårt framtida yrkesutövande.

När vi diskuterar huruvida våra resultat är tillförlitliga eller inte, tas vissa aspekter i beaktande. I vår litteraturgenomgång används endast svensk litteratur. Med andra ord är det litteratur som inte är direkt kopplad till de teorier som vi använt oss av. Därmed tolkas vad en annan författare redan har tolkat. Vi är medvetna om att det påverkar resultatet.

Allmänt känt är att bilder idag får en allt större kommunikativ betydelse i informationsflödet i vårt samhälle. Vi överöses med kommunikativa bilder överallt, exempelvis text och bilders samverkan i medier. Media använder olika uttryckssätt för att förmedla budskap till oss medborgare. Av detta skäl tror vi att vårt resultat belyser skolans påverkan av samhället, eftersom skolan är, eller i alla fall borde vara, en avspeglning av samhället.

Vi anser att vi har fått en god inblick i språkutvecklande arbete genom bild och kunnat dra egna kopplingar mellan bildskapande och utveckling av barns språkliga förmåga. Både vårt kortsiktliga och långsiktliga mål har nåtts, vilket innebär att vi har fått god insyn i hur pedagoger ser på och arbetar med bild samt hur dess effekt tar sig uttryck i elevers språkutveckling. Vi har fått goda redskap och tematisk kunskap för att få en helhetsuppfattning inom området, som vi kommer att ha nytta av inför vårt framtida yrkesutövande – att ge barn fler ingångar till lärande.

Även vi själva har uppmärksammat att vi använder bildskapandet, för att konkretisera våra tankar. Detta kan kopplas ihop med att använda bilden för att nå det okända. Vi använder det vi känner till och tar bilden till hjälp, för att skapa större förståelse i det abstrakta.

Vårt arbetssätt har präglats mycket av dialog och vi känner att det har gett oss mycket. I samtalen med varandra har vi kompletterat våra kompetenser och nått en högre nivå, kopplat till Vygotskijs utvecklingszoner. I dialogen har vi också kunnat synliggöra våra egna tankar. Det är först när våra tankar har verbaliserats, som vi verkligen har förstått dem. Vi har sett vidden av det sociokulturella perspektivet att se på lärandet; vi lär av varandra.

Vi har vunnit många insikter genom examensarbetet. Det skulle vara spännande att forska vidare inom ämnesområdet. Eftersom resultatet visar att bilden har stor betydelse för utveckling av barns språkliga förmåga, vore det intressant att forska vidare om *hur* bild kan användas för att på bästa sätt gynna barns språkutveckling.

Källförteckning

Intervjuer

Ajdert, Susanna (2006-11-24). Uppsala. Intervjun finns bevarad på kassettband med utskrivna sammanfattning

Strandberg, Ulrika (2006-11-21). Göteborg. Intervjun finns bevarad på kassettband med utskrivna sammanfattning

Bibliografi

Ahlner Malmström, Elisabet (1991). *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlssons Bokförlag

Aronsson, Karin (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur

Barnes, Rob (1994). *Lära barn skapa*. Lund: Studentlitteratur, Översättning av Sten Andersson av det engelska originalet från 1987

Bendroth Karlsson, Marie (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur

Carlsen, Kari & Samuelsen, Arne Marius (1991). *Intryck och uttryck. De estetiska ämnesområdena inom barnomsorgen*. Hässelby: Runa förlag AB, Översättning av Hans Carlberg av det norska originalet från 1991

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund Studentlitteratur, Översättning av Inger Lindelöf av det norska originalet från 2001

Elfström, Ingela (2003). "Språk genom lera" i *Faktisk fantasi*, Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes Förlag (1-88)

Hansson, Hasse; Karlsson, Sten- Gösta & Nordström, Gert Z (1995). *Bildspråkets grunder*. Liber Utbildning AB

Heiberg Solem, Ida & Reikerås, Elin Kirsti Lie (2004). *Det matematiska barnet*. Stockholm: Natur och Kultur, Översättning av Sten Andersson av det norska originalet från 2001

Hjort Madeleine (2002). "Från intryck till handling" (35-53) i Madeleine Hjort; Unander-Scharin, Åsa; Wiklund, Christer & Åkerman, Lennart. *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm: Carlsson Bokförlag

Jangbrand, Anna (2002). *Bilden som redskap i skolan. Examensarbete*. Linköpings Universitet

- Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001). *Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Utbildningsradion
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, Översättning av Sven-Erik Torhell av det engelska originalet från 1996
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Lindqvist, Gunilla (1989). *Från fakta till fantasi. Om temaarbete utifrån skapande*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (2003) i Myndigheten för skolutveckling (1-131)
- Näslund, Anna (1994). *Vad är meningen med bilden? En studie av hur förskolebarn kopierar föreställande och icke föreställande figurer*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning
- Precht, Elisabeth (2006). "Mänskliga sinnen att utveckla". *Pedagogiska Magasinet* nr 3 (aug 2006) (sid. 10–13).
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, Gunnar (1971). *Konsthistoria*. Stockholm: Natur och kultur
- Skolutveckling (2005). "Om detta vill jag berätta...". *Skolexempel- Exempel och bilder från Göteborgs förskolor och skolor*. (sid. 4–9) (1–88) Skolutvecklingsenheten: Göteborgs stad
- Skolverket (2000a). *Kursplaner och betygskriterier, grundskolan. Kursplan i bild*. Stockholm: Fritzes förlag
- Skolverket (2000b). *Kursplaner och betygskriterier, grundskolan. Kursplan i svenska*. Stockholm: Fritzes förlag
- Utbildningsdepartementet (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. -Lpo94
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB, Översättning av Kajsa Öberg Lindsten av det ryska originalet från 1930
- Wallin, Karin (2003). *Pedagogiska kullerbyttor. En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag
-

Bilaga: Intervjufrågor

Grundfrågor innan intervjun börjar

- Får vi spela in er med hjälp av diktafonen?
- Tillåter ni att vi kan skriva med ert namn i arbetet eller vill ni vara anonym?
Syftet är för att ni berättar exempelvis om idéer som vi kanske vill citera.

Intervjufrågor

1. När avslutade ni er utbildning/ lärarexamen?
2. Vilka ämnen är era inriktningar?
3. Hur stor klass har ni hand om?
4. Hur länge har ni arbetat på skolan?
5. Hur tänker ni kring ert arbete med språkutveckling?
6. Använder ni något speciellt material som, läroverket eller ni går efter?
7. Vill du integrera andra ämnen i arbetet med språkutvecklingen?
8. Har du sett någon utveckling när det har skett i undervisningen?
9. Kan du se utveckling av språket i dina andra ämnen?
10. Hur fungerar bilden i ert arbete?
11. Arbetar du integrerande med bild och språkundervisningen?

Tack för er medverkan, vi kommer att ha stor nytta av era svar.

