



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Bilden i ett vidgat textbegrepp

Samspel mellan bild och text

Linda Graas, Therese Kjellberg

LAU350

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: VT06-2611-03

Förord

Arbetet har fördelats jämt oss emellan. Vi har ansvarat för olika böcker och därmed också olika avsnitt i uppsatsen. Vi har suttit och skrivit på varsitt håll och träffats ca två gånger i veckan och tillsammans gått igenom det skrivna materialet. Vi har gått in i varandras avsnitt och lagt till och dragit ifrån för att nå fram till en gemensam produkt.

Vi vill tacka vår handledare för god respons och bra tips på läsvärd litteratur. Hon har fungerat som ett bra stöd och knuffat oss i rätt riktning när vi varit vilsna.

Vi vill tacka varandra för en rolig tid och ett gott samarbete!

Linda Graas och Therese Kjellberg

Abstrakt

Arbetets art: Examensarbete, 10 poäng, inom lärarprogrammet, 140 poäng

Sidantal: 42

Titel: Bilden i ett vidgat textbegrepp – Samspel mellan bild och text

Författare: Linda Graas och Therese Kjellberg

Handledare: Elisabeth Mellgren

Datum: VT 2006-05-29

Nyckelord: Det vidgade textbegreppet, visuell läskunnighet, bildspråk, läsförståelse, läsupplevelse

Bakgrund: När barn läser en bilderbok i ett tidigt stadium läser de oftast bilderna först. Det är där de flesta hämtar information innan de skall börja läsa. Stämmer inte bilden överens med texten har barnet svårt att korrigera detta och det kan resultera i att de läser fel, till skillnad från en vuxen som kan hantera detta och koncentrera sig på vad som står i texten. Om bild och text har ett fungerande samspel kan detta hjälpa barnet i sin läsning, om inte, kan det ha en motsatt effekt. Så som vårt samhälle ser ut i dag med ett ständigt ökat bildflöde, ställer det krav på oss lärare att kunna utbilda våra elever i såväl skriftspråk som bildspråk. Detta får vi också stöd för i styrdokumentet, i ”ett vidgat textbegrepp”, som innebär att det i svenskan inte bara skall ingå skrift utan även bild av olika slag.

Syfte: Vårt syfte är att med oss själva som mätinstrument undersöka samspelet mellan bild och text i läromedel och bilderböcker i läsundervisningen för de tidigare åldrarna. I studien vill vi uppmärksamma samspelet mellan bild och text och få goda insikter för att kunna värdera relationer ur läsförståelse- och upplevelsesynpunkt.

Frågeställningar

Hur ser förhållandet ut mellan bild och text i läromedlen i svenskundervisningen?

Hur ser förhållandet ut mellan bild och text i bilderböcker?

Hur fungerar bilderna som hjälp vid läsning?

Hur inbjuder bilderna till samtal?

Hur inbjuder bilderna till en fördjupad och bra läsupplevelse?

Metod: Vår studie består först av en teorigenomgång där vi ger en bakgrund till barns begynnande läsning och teoribildning kring samspelet mellan bild och text. Här beskrivs de redskap vi använder oss utav i analyserna av läromedlen och bilderböckerna. Först gör vi en litteraturstudie till teorigenomgången. Därefter gör vi ett medvetet urval till vår analys av två läromedel och två bilderböcker där vi undersöker samspelet mellan bild och text. Vi utgår från Nikolajevas analysmodell (2000:22) för att beskriva vårt resultat.

Resultat: Våra resultat pekar på att det finns en stor variation i samspelet mellan bild och text. Det kan variera inom en och samma bok men det kan också variera inom en och samma bild eller text. Vi har kommit fram till att det kan finnas mer än ett samspel inom en och samma sida/uppslag i en bok. Våra resultat visar exempel på detta. Vi kan också konstatera att bilder kan tolkas på många olika sätt beroende på vem som tittar på bilderna. Tidigare referenser och erfarenheter gör att en bild kan tolkas och upplevas på många olika sätt. Vi menar att de förhållanden där bild och text kommunicerar i princip samma budskap kan fungera som stöd vid läsning men det är inte alltid dessa förhållanden som inbjuder till en fördjupad och bra läsupplevelse. De samspel som inbjuder till samtal och fördjupad läsupplevelse verkar snarare vara de som ger betraktaren flera olika tolkningsmöjligheter. Avslutningsvis kan vi konstatera att det är svårt att avgöra vilket samspel mellan bild och text som fungerar bäst för en god läsutveckling. Vi menar att detta beror på vem som läser eller betraktar bilderna.

Innehållsförteckning

PERSONLIG BAKGRUND	5
BAKGRUND	5
Inledning.....	6
Vad säger styrdokumentet?.....	6
Barnboken i ett historiskt perspektiv.....	9
Lärobokens roll.....	11
Vikten av att analysera samspel mellan bild och text.....	12
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	13
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
Centrala begrepp.....	13
Ett vidgat textbegrepp.....	13
Visuell läskunnighet.....	14
”Läsa” bilder.....	14
Det sociokulturella perspektivet.....	14
Barns begynnande läsning.....	15
Barnbokens betydelse för barns läsutveckling.....	17
Visuell läskunnighet.....	18
Bildens samspel med texten.....	18
Bild och text ur ett läsförståelseperspektiv.....	20
Inbjudande bilder.....	21
SUMMERING	22
METOD	22
Litteratursökning till teoriansknytningen.....	22
Avgränsningar.....	23
Urval av material till läromedel- och bilderboksanalyserna.....	23
En presentation av vårt urval.....	24
Text/bildanalys.....	26
Genomförande av läromedel- och bilderboksanalyserna.....	26

Tillförlitlighet	27
RESULTAT	27
Symmetriskt förhållande mellan text och bild.....	28
Kompletterande förhållande mellan text och bild.....	29
”Kontrapunktiskt” förhållande mellan text och bild.....	32
Motstridigt eller ambivalent förhållande mellan text och bild.....	33
Sammanfattning av resultaten	34
DISKUSSION KRING RESULTATEN.....	35
SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	36
Referenslista	40

Bilaga 1, Första Läseboken

Bilaga 2, Första Läseboken

Bilaga 3, Rävjakten

Bilaga 4, Till vildingarnas land

Bilaga 5, Första Läseboken

Bilaga 6, Till vildingarnas land

Bilaga 7, Första Läseboken

Bilaga 8, Stjärn-läseboken

Personlig bakgrund

Vi är två studenter som har ett brinnande intresse för skapande aktiviteter. Under lärarutbildningen har vi tillsammans läst inriktningarna bild och form, svenska och därefter människa, natur och samhälle. Vi har båda tidigare gått på olika konstutbildningar och har personliga erfarenheter av bilden som uttrycksform och kommunikationsmedel. För oss har det hela tiden varit tydligt att bilden är ett språk och att det finns ett samband mellan bildläsning och textläsning.

När vi läste inriktningen bild och form så talades det ofta om bilden som språk och det drogs paralleller mellan vårt skriftspråk och bildspråk. Bildundervisningen i skolan har tyvärr låg status och vi har många gånger förundrats över detta. Vi anser i enlighet med Kåreland och Werkmäster (1985:13) att lärare för yngre åldrar ofta har en otillräcklig utbildning i ämnet bild, detta kan bidra till att barnen inte får de redskap de behöver för att kunna granska och tolka bilder. Synen på bildämnet i skolan är alltför ofta att det är ett ämne som man ägnar sig åt i mån av tid. Detta märks inte minst i de tidiga skolåren där man ofta använder bildskapande som en extrauppgift. Däremot är bilden överordnad texten i många moderna bilderböcker (Kåreland & Werkmäster 1985:75), detta är en intressant aspekt med tanke på att skriven text ofta har högre status än i bild i skolan. I nuvarande kursplanen i svenska (Skolverket 2000) har ”det vidgade textbegreppet” införts, som innebär att barnen skall, förutom att kunna kommunicera med skriven text, även skall kunna använda sig av bilder, musik, rörelse och drama. I detta sammanhang har vi satt fokus på bildens samspel med texten.

Vi menar att bildskapande skall vara en medveten handling av läraren. Läraren skall vara medveten om att eleverna ”skriftspråkar” även när de målar eller ”läser” bilder. Att barn kan ”skriftspråka” på olika sätt är något som Gustafsson och Mellgren hävdar (2005:24:80). Vi anser att det är viktigt att vara medveten om att alla bilder kommunicerar något, bilder är ett kommunikationsmedel. Detta är viktigt inte minst i det samhälle där vi lever idag med ett ständigt bildflöde. Detta borde ge bildämnet högre status eftersom bilder är ett kraftigt kommunikationsmedel idag. När vi läste kursen med inriktning mot svenska i lärarutbildningen ägnade vi en del tid åt att analysera bilderböcker där vi tittade på både bild och text. Sedan dess har vi ofta diskuterat detta samband och vad det kan ha för betydelse i lärandesituationer i skolan, hur viktigt det är att lärare är medvetna om detta samband och inte separerar bildspråket från våra andra språk.

Denna personliga bakgrund ledde oss naturligt in på vad vi ville arbeta med i vårt examensarbete. I ett tidigt skede hade vi bestämt oss för att på något sätt undersöka detta samband och var först inne på att vi själva skulle göra en bilderbok med text. För att göra detta insåg vi att vi först borde undersöka befintliga bilderböcker och se hur samspelet mellan bild och text fungerar. Vi behövde teorier kring olika samspel mellan bild och text för att kunna utföra analyser på bilderböcker och läromedel. Detta skall öka vår kunskap inom området som vi kan använda i vår framtida lärarroll. Drömmen och utmaningen att få göra en egen bilderbok fick vi lägga åt sidan till ett senare tillfälle.

Bakgrund

Nedan kommer vi att presentera en bakgrund och motivera vårt problemområde med styrdokumentet. Vidare presenterar vi barnboken i ett historiskt perspektiv för att ge

bakgrund hur den har utvecklats genom tiderna. Vi har också tittat på läromedlets roll och ger en bakgrund till synen på denna. Bakgrunden avslutas med att vi motiverar varför det är viktigt att analysera bild och text i läromedel och bilderböcker.

Inledning

En viktig utmaning för oss som lärare är att bidra till en spännande, lärorik och stimulerande läromiljö för våra elever. Detta kan vi göra genom att välja lämpligt material till undervisningen. Vi ska känna till det material vi sätter i händerna på våra elever. Vad innehåller läromedlet, är det stimulerande, är läromedlet väl anpassat till barnens förmåga? Detta är viktigt, inte minst när det gäller grundskolans tidigare år då det gäller att verkligen fånga elevernas intresse för skolan och allt man kan lära sig där. I den begynnande läsundervisningen är det viktigt att barnen får material som kan stödja barns läslärande. Allard, Rudqvist och Sundblad (2001:17) visar på att barn "läser" bilder, ofta är det först och främst i bilden de hämtar information för att sedan gå till texten, detta är något som kan pågå under hela lågstadiet. Barn har redan tidigt i livet, via t ex pekböcker, lärt sig att titta på och förstå att bilder säger något. Bilder, liksom text, är båda ett kommunikationsmedel och detta bör man som lärare vara medveten om för att kunna förstå hur barn gör när de läser. Barn, och vuxna, utsätts dagligen för bilder som kommunicerar något och vi lever i ett samhälle där vi "läser" bilder. Detta är således inte annorlunda i skolan. Vi menar, i enlighet med Gustafsson och Mellgren (2005:82) att barns bildspråkande och barns skriftspråkande ligger väldigt nära varandra.

Vad säger styrdokumentet?

I vårt samhälle med ett stort bildflöde, ställer det krav på skolans uppdrag och på oss som lärare att utbilda våra elever i såväl bildspråket som skriftspråket. Det är viktigt att barnen får de verktyg de behöver för att kunna sälla och få ett kritiskt förhållningssätt. Vi menar att det är viktigt att skolans uppdrag handlar om att uppmärksamma samspelet mellan bild och text. Vi anser att dessa inte kan eller bör separeras eftersom de kompletterar varandra. Ett faktum är att det förekommer både bild och text i läromedel och även i barnlitteraturen. "Text och bild existerar ju parallellt i det tryckta materialet och borde därför observeras parallellt" (Fridell m fl 1977:8). Det gäller att inte bara se till textens budskap utan också vara medveten om bildens innehåll i böckerna. Bildens språk är lika kommunikativt som textens. I samhällslivet är inte bild och text separerade utan fungerar i ett samspel i kommunikativa syften, såsom i t ex reklamaffischer, reklamfilm och på produkter. Med tanke på ovanstående är det intressant att titta på vad som står i styrdokumentet.

Läroplan för förskola och skola

Vi har studerat läroplanen för förskolan, Lpfö 98 och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1998a 1994b). Under rubriken "Förskolans uppdrag" går det att läsa bl a att:

"Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras. I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa" (Utbildningsdepartementet 1998).

Det står vidare i Lpfö 98 att skolans uppdrag är att barnen skall utveckla sin ”Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” (Utbildningsdepartementet 1998). Detta återfinns även i Lpo 94, ”Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt” (Utbildningsdepartementet 1994).

I Lpfö 98 kan man läsa att ”Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Utbildningsdepartementet 1998).

Vidare kan man läsa i Lpfö 98 att det som utgör förskolas innehåll och metod för att främja barns utveckling lärande är att barnen ska få skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer. Detta kan ske genom bild, drama, rytmik, sång och musik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk. Detta står även i Lpo 94 som uppdrag att skolans mål är att varje elev skall ”tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap i livet” (Utbildningsdepartementet 1994). Under mål att sträva mot i Lpfö 98 kan man bland annat läsa att vi som lärare skall se till att hjälpa barnet att ”utveckla sitt ord och begreppsfföråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner” och läraren i förskolan skall stödja dem att ”utveckla sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelser, sång och musik, dans och drama” (Utbildningsdepartementet 1998). Även i Lpo94 fastställs att eleverna skall få möjlighet att pröva och utveckla dessa uttrycksformer. Alla dessa uttrycksformer måste vi se som språk och hjälpa barnen att erövra dessa språkkunskaper.

Kursplanen för bild

I kursplanen för bild och under ämnets syfte och roll står det att ”Utbildningen i ämnet syftar till att utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder” (Skolverket 2000:8). Det står vidare att det är viktigt att erhålla kunskaper om bild och bildkommunikation eftersom det är en viktig förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Kursplanen för bild trycker på att det har för eleven stor betydelse, för arbetet i skolan och deras övriga liv och verksamhet, att inneha kunskaper om bild och bildframställning. Under mål att sträva mot i kursplanen för bild kan man läsa att ”skolan skall i sin undervisning i bild sträva efter att eleven blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder” samt att de ”utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande” (Skolverket 2000:9).

Under ämnets karaktär och uppbyggnad står det att läsa:

”Bildområdet har sin egenart som uttrycksform och omfattar allt från barnbild, konstbild och massbild till arkitektur, formgivning och design. Bildspråket kännetecknas av att det är rikt på tekniker och visuella berättarformer som spänner över ett vitt fält av bildkoder. Det är ett språk som uppvisar olika grader av realism och mer symboliska framställningsformer samt rumsliga egenskaper och relationer” (Skolverket 2000:9).

Bilden har en central roll i dagens informationssamhälle och i kursplanen står det att läsa: ”Populärkulturen rymmer den styrande och dominerande bildkategorin i barns och ungas liv och har en medskapande roll i deras konstruktion av identitet, kunskap och kultur” (Skolverket 2000:9). Vidare kan man läsa i kursplanen läsa att ”Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som t ex tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp” (Skolverket 2000:10). Det vidgade textbegreppet innebär att eleven kan närma sig texter inte enbart genom läsning utan också genom t ex bildstudium. Det står vidare att läsa, ”inom bildämnet ryms huvudansvaret för elevernas bildspråkliga utveckling samtidigt som alla ämnen har ett ansvar för att skapa en ökad medvetenhet om den visuella världen, bilders olika funktioner i skola och samhälle samt bildarbetets betydelse i elevers lärande” (Skolverket 2000:10). Under mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret dryftas att ”eleven skall kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva eller förklara” (Skolverket 2000:10). Därmed tydliggörs att bilden är ett språk.

Kursplanen för svenska

Under ämnets syfte och roll i kursplanen för svenska framgår att ”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (Skolverket 2000:96).

Under mål att sträva mot står det att eleven skall ”utveckla en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan”, samt att ”utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (Skolverket 2000:97). Vidare står det att eleven skall ”utveckla sin förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap” (Skolverket 2000:97). Här spelar bilden en stor roll i sammanhanget då bild och text ofta uppträder tillsammans gäller det att kunna tolka, förstå och kritiskt granska bilder som i allra högsta grad ingår i mediers språk.

Det står vidare i kursplanen för svenska under mål att uppnå under femte skolåret bl a att eleverna skall ”kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeende och budskap i böcker och saklitteratur skriva för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter” (Skolverket 2000:99). Detta anser vi innefattar även bilden då eleven måste kunna uppfatta bildens budskap och eftersom bild och text tillsammans bildar en kommunikativ helhet för läsaren.

Kursplanen uttrycker att språkutveckling vidgar elevernas begreppsvärld. Vidare kan man läsa att:

”Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande /---/ Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur /---/ Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom det skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket, 2000:98).

Vi anser att det finns ett starkt stöd för att arbeta medvetet med samspelet mellan bild och text både i förskola, förskoleklass, fritidshem och skola.

Barnboken i ett historiskt perspektiv

På senare delen av 1600-talet då Comenius bok *Orbis sensualium pictus* kom ut var det ett exempel på ett fullständigt symmetriskt förhållande mellan bild och text (Nikolajeva 2000:45-46). Bokens upplägg var en regelrätt pekbok, ”...alla ord har sina motsvarigheter på bilder” (Nikolajeva 2000:46). Nikolajeva skriver att det var naturligt eftersom bokens syfte var läromedel. I slutet av 1600-talet framhåller en engelsk upplysningsfilosof vid namn John Locke i sin upplysningslära att barn har större nöje av böcker med bild än utan bilder, på att bilder lockar till sig barn (Kåreland & Werkmäster 1985:30). I mitten av 1600-talet påpekade även Comenius bildens betydelse för barns läsning. På senare delen av 1700-talet kom den första barnboken av en etablerad konstnär, en barnboksillustratör. På 1800-talet började man gå ifrån lärarrika böcker till allt mer roande böcker för barn, och i och med det växte också intresset för sagor och fantasier. Två nya genrer växte fram, dels berättelser om djur och dels om barnets egen värld och erfarenheter. Det var också nu på 1800-talet som barn blev en intressant målgrupp och man riktade sig allt mer och mer till barn och de typiska pojkb- och flickböckerna växte fram (Kåreland & Werkmäster 1985:32).

I mitten på 1800-talet kom *Pelle Snusk*, som räknas som bilderböckernas föregångare, det var en samling versberättelser som hade illustrerats av korta bildsekvenser, där bilderna kompletterade texten. Bilderna tillförde ingen ny information utan ”iscensatte” texten (Nikolajeva 2000:46). Författaren till den omtalade bilderboken *Pelle Snusk* menade att bilderna var väldigt viktiga för barnet och skrev:

”Barnet lär sig helt enkelt med ögonen och bara vad det ser, begriper det. Det vet inte, vad det skall ta sig till med moraliska föreskrifter. Förmaningar som: håll dig ren, var försiktig med tändstickor och låt bli det! var alltid lydig! är alltsammans tomma ord för barnet. Det är däremot inte bilden av en gris, av brinnande kläder, av den förolyckade slarvern – åsynen förklarar sig själv och är uppfostrande” (Citat efter Stybe: Från Snövit till Snobben) (Kåreland & Werkmäster 1985:33).

Eftersom de flesta svenska bilderböcker som gavs ut under 1800-talet hade illustrationer med utländska miljöer kände svenska barn inte igen sig i dem. När Jenny Nyströms *Barnkammarens bok* gavs ut i slutet på 1800-talet illustrerade bilderna svenska miljöer och då ”hade bilderboken definitivt blivit en särskild genre inom barnlitteraturen” (Kåreland & Werkmäster 1985:43) och ”stilmässigt skedde under 1800-talet en förskjutning mot en anpassning både av bild och text för att passa det lilla barnet”(Kåreland & Werkmäster 1985:44).

Bilderboken under 1900-talet

Vidare skriver Nikolajeva (2000:46) att runt 1900-talet introducerades två nya drag i bilderboken, förutom att de nu var mer detaljerade och fullmålade, dvs över hela sidan, var de nu också kompletterande. Dvs att bilden och texten fyller varandras otillräckligheter. Nikolajeva (2000:46) skriver att omkring 1900-talets början flyttas också gränserna och man låter växter och djur gestalta människor. Bilderna blir mer och mer expanderande och utgår

från texten men berättar ännu mer än förut. Kring sekelskiftet vid 1900-talet början börjar man också med att illustrera många händelser i samma bild (Nikolajeva 2000:46). Man kan jämföra det med *Rävjakten* (Nordqvist 1986), där Pettson funderar över något och man får se honom ståendes i flera olika positioner i samma bild, vilket visar att det går en stund medan han tänker. Detta bildspråk har ett nytänkande, ”denna dynamik är ett viktigt steg från enkel illustration mot en komplex text/bild- samverkan” (Nikolajeva 2000:46).

Efter den svenska efterkrigstiden började man producera allt mer böcker där ”handlingen var minimal, och de få orden används för att stödja bildens betydelse” (Nikolajeva 2000:47). Efter det började man göra mer expanderande och förstärkande bilder igen som t ex i *Den vilda bebin*-böckerna.

Kåreland och Werkmäster (1985:46) hävdar att efter mitten på 1900-talet ökade produktionen på barnböcker med bilder i. I början av 1900-talet var ungefär sju av tio böcker illustrerade, efter det ungefär nio av tio. ”Nya rön inom psykologi och pedagogik har bidragit till en annan syn på barndomen och barnet” (Kåreland & Werkmäster 1985:46). Man ökade granskningen av barnlitteraturen och man började inse vikten av att ge alla barn ”böcker av hög litterär och konstnärlig kvalitet” (Kåreland & Werkmäster, 1985:46). Bl a Ellen Key ansåg att barnet var ”...en självständig individ med en egen personlighet” (Kåreland & Werkmäster 1985:46) och man började inse värdet av att utbilda alla inom de olika samhällsklasserna, så att inte bara de välställda skulle få ta del av litteraturen och konsten.

Vidare skriver Kåreland och Werkmäster (1985:47) att runt 1900-talet kom det stora genombrottet på barnlitteratur och det behövdes fler och fler barnboksillustratörer. Detta gjorde bl a att konstnärer kunde göra karriär som illustratörer då det blev ekonomiskt lönsamt, och en bilderboksmarknad växte fram (Kåreland & Werkmäster, 1985:47). En av de mest kända vid den här tiden var Elsa Beskow med sina verk bl a *Sagan om den lilla lilla gumman* och *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Kåreland och Werkmäster (1985:48) skriver om Elsa Beskows känsla för det nordiska landskapet i hennes miljöskildringar och de menar att Beskow har en lagom blandning av ”...glada äventyr och farligheter...”. På senare tid har det debatterats om böckernas ”värderingar och samhällssyn” /.../ ”borgerliga ideologi och den könsrollssyn som de förmedlar” (Kåreland & Werkmäster 1985:48).

Vid 1900-talets början växte ”det nya intresset för pedagogik och psykologi gav barnavården en psykologisk riktning” (Kåreland & Werkmäster 1985:56). Detta medförde att konstnärer och författare blev påverkade och man kunde se förändringar i bilderboken ”både i motivval och i bildernas stil och teknik” och man inspirerades av den nya moderna reklamen och ”dess klara färger och förenklade konturer” (Kåreland & Werkmäster 1985:56). Vidare skriver Kåreland och Werkmäster (1985:56) att nu började man skriva bilderböcker med barnets egen vardag och staden blev ett nytt ämne. Vid den här tiden kom de omtalade pekböckerna som en följd av intresset för barnpsykologin.

Efter andra världskriget kom ett genombrott i form av att barnboks författarna ställde sig på barnens sida och ”Världen skildrades utifrån ett barnperspektiv” (Kåreland & Werkmäster 1985:57). På 40-talet kom ”småbarnsböckerna”, en ny genre där ”formatet är litet och behändigt, texten sparsam och bilderna enkla men de förmedlar ändå en sammanhängande berättelse” (Kåreland & Werkmäster 1985:59). Böckerna är ”pedagogiskt utformade, beskriver barns verklighet och tränar deras begreppsuppfattning” (Kåreland & Werkmäster 1985:59).

På 50-talet kom många författare som fortfarande är verksamma än i dag, bl a Inger och Lasse Sandberg med spöket Laban i spetsen. ”Barns identifikationsmöjligheter är viktiga för paret Sandberg och i deras böcker kan barnen känna igen sig själva, sin miljö och sin vardag. Men i böckerna ryms också fantasi och nonsens, det pedagogiska tar aldrig överhanden” (Kåreland & Werkmäster 1985:64). Under 60-talet blomstrade en ny gammal diskussion upp ”Barns villkor och roll i samhället diskuterades flitigt och det framhölls att man mer än tidigare borde utgå från barnens egna idéer och önsknings och inte från de vuxnas föreställningar om hur en barnvärld ska se ut” (Kåreland & Werkmäster 1985:65). Intresset för barnlitteratur växte sig starkare, barnboken började debatteras i pressen och undervisning och forskning kring barnlitteratur startade. Detta menar Kåreland och Werkmäster (1985:65) medförde att Svenska barnboksinstitutet bildades 1967.

Lärobokens roll

Att diskutera lärobokens roll och betydelse känns ständigt aktuellt. När vi diskuterar läroböcker så menar vi de ”tryckta läromedel” som är avsedda för skolans undervisning (Pettersson 1991:8). I Lpo 94 under rubriken rektorns ansvar kan man läsa att rektorn bland annat har ansvar för att skolans arbetsmiljö utvecklas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t ex bibliotek, datorer och andra hjälpmedel (Utbildningsdepartementet 1994). Inte någon annanstans nämns läromedel i läroplanen. Vi anser att läraren bör ha inblick i de didaktiska och pedagogiska aspekterna på läromedlen och ha ett ansvar för sitt val.

En annan problematik med skolans läromedel är det faktum att kommunerna gör stora besparingar. Detta leder till att samma läromedel används år efter år och de blir sällan uppdaterade. Pettersson (1991:9) diskuterar att p g a kommuners ekonomiska villkor används läroböcker av så många årskullar att de till slut går sönder och att en del läromedel hinner bli inaktuella. Pettersson (1991) lyfter Nartis (1989) påpekande om att det alldeles för sällan diskuteras innehåll och kvalitet i nya läromedel. ”Hon menar att alla människor som vill förbättra skolans villkor aktivt måste verka för en annan och avsevärt mera positiv inställning till lärobokens ställning i dagens samhälle” (Pettersson 1991:11). Detta bör vara av stor betydelse särskilt med tanke på Johnsens (1989) påpekande att ”Därför blir läroböckerna så viktiga, ty de är den enda litteratur som alla i samhället någon gång måste läsa – och som alla får läsa under vägledning” (Pettersson 1991:11). Detta är en viktig aspekt som bör lyftas eftersom elever är hänvisade till de läromedel som finns i skolan och att det krävs en noggrann granskning av dem. Lärare bör ha god kännedom om de läromedel de sätter i händerna på elever eftersom de är hänvisade till dem. Reichenberg (2000:28) nämner två forskare Cline (1972, s 33ff) och Bharucha (1992, s 36f) som trycker på lärarens ansvar när det gäller val av läroböcker. De menar att en lärare ska innan de börjar använda en ny bok ska kontrollera läsbarheten genom noggranna undersökningar. Reichenberg (2000:27) presenterar i sin studie en kortfattad genomgång av läroboksanvändning som visar att läroböcker spelar en betydande roll i skolelevers vardag.

Vad är det som styr läromedelsutgivningen? Wernström (1990) i Pettersson (1991:11-12) menar att dagens läroboksförfattare drivs fram av penninghungriga storföretag som tillrättalägger läroböckerna så att de passar så många som möjligt och så att de stöter sig med så få som möjligt. Detta menar Wernström (1990) har lett till att på många håll i skolan ”blivit en intellektuell död miljö med lärare som givit upp sitt yrke och utlämnat eleverna till läromedlens andefattiga värld av skenobjektivitet och fylleriövningar” (Pettersson 1991:12).

Vidare konstaterar Wernström (1990) att läroboken är förutsägbar och att den inte bjuder på några överraskningar vilket leder till att eleverna inte är intresserade. Wernström (1990) menar att de var skillnad förr när barnboksförfattare som t ex Selma Lagerlöf och Verner von Heidenstam drevs på av intresserade pedagoger (Pettersson 1991:17).

Som Pettersson (1991:12) skriver så recenseras läromedel sällan i något annat än i fackpress och då är det fokus enbart på texten medan bilden oftast förblir orecenserad. Detta är en intressant aspekt eftersom läromedel ofta har många bilder för att förtydliga textens innehåll. Det har ibland enligt Pettersson (1991:12) hävdats att det är för lite text och för mycket bild i läromedel. Bilden i läromedel har en funktion och finns inte bara där som dekoration och många gånger är de nödvändiga för att förstå ett visst innehåll. Pettersson (1991) citerar Eklund, Edman och Bergqvist (1986) som alla är ledamöter i Bild och Ord Akademien där de uttalat sig om skolans oroande bildsyn eller snarare skolans brist på bildsyn. De menar att skolans bildsyn gått baklänges och att inställningen är att av bokstäver blir man klok och av bilder blir man dum (Pettersson 1991:12-13). Eklund, Edman och Bergqvist (1986) menar att vi fått en blindskola för seende (Pettersson 1991:13). Även Nordström (1989) har uttalat en oro kring bildens dåliga ställning i vårt samhälle där han menar att det finns en bildfientlighet i vårt samhälle som genomsyrar skola, uppfostran och undervisning (Pettersson 1991:13).

Bild och text i våra läromedel behöver granskas för att vi skall veta vad de förmedlar till barnen. Frågan om vilka det är som granskar dagens läromedel infinner sig. I enlighet med Pettersson (1991:12) menar Långström (1997) att läroböckerna och deras författare inte får någon uppmärksamhet utanför fackkretsarna (Reichenberg 2000:31). I Reichenbergs studie (2000:31) nämns också att det inte längre i Sverige finns någon statlig läromedelsgranskning. Den granskning som görs utförs av lektörerna vid Bibliotekstjänst. På några rader skall de ge sitt utlåtande om en nyutkommen lärobok. Detta är något som Reichenberg (2000:31) ställer sig kritisk och frågande till då hon undrar hur det kan vara möjligt att på några rader uttala sig om en läroboks läsbarhet och dess upplägg. Vidare ifrågasätter Reichenberg (2000) också huruvida dessa synpunkter läses av läroboksinköpare. Detta är en problematik som är värd att lyftas. Om lärobokens ställning i samhället, i enlighet med Nartis (1989) (Pettersson 1991:11) påpekande, skall förbättras anser vi att det vore rimligt att ha en statlig läromedelsgranskning.

Vikten av att analysera samspel mellan bild och text

Med denna bakgrund vill vi fastställa vår ståndpunkt att lärare skall utgå från styrdokument och teorier om bildläsande och bildens kommunikationskraft när de väljer läromedel och barnböcker till sin undervisning. Med det vidgade textbegreppet och att barn likväl som de läser text också läser bilder (Allard, Rudqvist & Sundblad 2001:17), blir det viktigt att lärare är väl medvetna om detta för att kunna utgå från barnets kunskaper och erfarenheter. Med det faktum att det inte finns någon statlig läromedelsgranskning känns det som ett viktigt uppdrag som vilar på oss lärare. För att man som lärare skall kunna välja rätt/bra läromedel, skall man veta vad man ska titta efter när man väljer. Man skall också välja läromedel som stämmer väl överens med styrdokumentens värderingar och de metoder man väljer för att stödja barnens läsutveckling och läslust.

När små barn bläddrar i en bilderbok ”läser” de bilderna. Tidigare forskning (Dahlgren m fl 1999:47, Längsjö & Nilsson 2004:15) har visat att barn går från att läsa bilder, via ordbilder till att studera enskilda bokstävers grafiska egenskaper. Att barn ”läser” bilder och hämtar information först och främst i bilden kan fortgå under de tidiga skolåren (Allard, Rudqvist &

Sundblad 2001:17). I de fall där samspelet mellan bild och text fungerar bra kan det gynna läsförståelsen medan det omvända kan ha en negativ inverkan på läsförståelsen. För att få en god läsutveckling behövs således material där bild och text samspelar på ett bra sätt. Eftersom vi vet att barn "läser" bilder bör bilderna i läromedlen och bilderböcker fungera som en slags läsnyckel. Frågan är hur det verkligen förhåller sig i de material som används i skolorna?

För att barnen skall kunna använda väl fungerande bilder som en läsnyckel krävs att läraren är medveten om att bilder kan ha denna funktion. Det är lärarens uppgift att ge barnen de redskap de behöver så att de kan ta hjälp av bilder vid läsning. För att detta skall kunna ske behövs det pratas mycket mer om bilder i skolan. Läraren behöver ha kunskap om hur man på olika sätt kan tolka och förstå bilder så att det kan vidareförmedlas till barnen. Barnen i skolan behöver med hjälp av läraren bli bildmedvetna så att de kan läsa, tolka och förstå bilder.

Syfte och frågeställningar

Undersökningen syftar till att först genom litteraturstudier få inblick i tidigare forskning om bildens betydelse vid barns tidiga läsutveckling. Vi vill med oss själva som mätinstrument undersöka samspelet mellan bild och text i bilderböcker och läromedel i läsundervisningen. I studien vill vi uppmärksamma samspelet mellan bild och text och få goda insikter för att kunna värdera relationer ur läsförståelse- och upplevelsesynpunkt.

Frågeställningar

Hur ser förhållandet ut mellan bild och text i läromedlen i svenskundervisningen?

Hur ser förhållandet ut mellan bild och text i bilderböcker?

Hur fungerar bilderna som hjälp vid läsning?

Hur inbjuder bilderna till samtal?

Hur inbjuder bilderna till en fördjupad och bra läsupplevelse?

Teoretiska utgångspunkter

Nedan följer en teorigenomgång där vi presenterar teorier och kunskaper som finns inom området. Den teoretiska genomgången kommer avslutningsvis summeras där vi lyfter det som är centralt. Vi inleder den teoretiska genomgången med studiens centrala begrepp.

Centrala begrepp

Ett vidgat textbegrepp

Det vidgade textbegreppet finns både under ämnets syfte och mål i kursplanen i svenska och visar på vad undervisningen skall sträva mot. Det innefattar förutom skrift även bild, såsom t ex film, video mm. Detta viktiga begrepp har lyfts fram för att skolan och dess kursplaner skall gå hand i hand med samhällets utveckling. Idag räcker det inte med att vara "literacy" dvs att man behärskar bokstäverna utan vi måste också vara "media literacy" dvs att vi har mediekompetens där vi kan granska och förhålla oss kritiska. Persson (www.skolverket.se) menar att det vidgade textbegreppet bör ingå i läs- och skrivundervisningen.

Visuell läskunnighet

Begreppet visuell läskunnighet (visual literacy) slog igenom på 1990-talet bland annat i betydelsen att ha förmågan att både representera och skapa mening genom att läsa och skriva visuellt (Allen, 1994) (Sparrman 2002:97). Som vi ovanstående nämnde så räcker det inte i dagens samhälle att vara ”literacy”, att läsa och förstå skriven text, utan vi måste också kunna läsa/tolka och förstå bilder. Detta benämns med att vara visuellt läskunnig.

”Läsa” bilder

Eftersom vi vid ett flertal tillfällen i denna uppsats nämner ”läsa” bilder vill vi reda ut vad vi menar. Vi menar att när man läser en bild söker man efter information. Att läsa det visuella/bilder innebär till skillnad från text som läses linjärt i en bestämd ordning, att man tar fasta på olika punkter i en obestämd ordning. Dock börjar ofta läskunniga västerlänningar att läsa av bilden från vänster till höger precis som när en text läses (Pettersson 1991:80). Det som uppfattas i en bild är kulturbetingat, d v s att när man tittar på en bild är ”seendet” präglad av kulturtillhörighet och erfarenheter. Pettersson (1991:80) menar även att bilder är kodade under en bestämd tidsperiod. Detta gör att vi kan ha svårt att förstå och tolka äldre bilder.

Det sociokulturella perspektivet

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att man anser att barnen lär i ett socialt samspel. Säljö (2005:22) hävdar att kunskaper och färdigheter inte kommer inifrån individen utan de har utvecklats i samhället och mellan människor. Vårt språk, de ord och termer vi använder, är redskap som har vuxit fram i sociala sammanhang eller som Säljö uttrycker det ”De har skapats av människor och vuxit fram i olika gemenskaper för att vi skall kunna organisera oss i olika kollektiva verksamheter” (Säljö 2005:33). Vårt språk är i allra högsta grad en sociokulturell konstruktion eftersom språket utvecklas mellan människor, inte ”inne i individen”. Att kommunicera med tal, bild, skrift, kroppsspråk eller liknande sker i ett socialt sammanhang. Detta är något som man också kan läsa i kursplanen för svenska ”Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra”. Dysthe (2003) citerar Säljö ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö 2000:22). Detta betyder att dialog, samspel och kommunikation mellan människor är viktig i utvecklingsprocesser. I Lpfö 98 kan man läsa att ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera”. Detta betyder att barnen lär när de deltar olika aktiviteter med andra på förskolan, i hemmet och i övriga samhället. Säljö (2005) har uttryckt följande ”Lärande sker i första hand genom deltagande i aktiviteter och som en konsekvens av deltagande, inte genom undervisning” (Säljö 2005:48).

När vi kopplar det sociokulturella perspektivet till vår studie menar vi att lärandet sker mellan barnet och artefakten, som i det här fallet är bilderboken eller läromedlet, och i det sociala sammanhang där barnet befinner sig. Eftersom vi anser att barnet lär sig i ett socialt samspel är det viktigt att miljön, innehåll och att material är väl genomtänkt. Bilderböcker och läromedel som innehåller intressanta bilder som lockar till samtal skapar ett gynnsamt lärande. Att samtalet är viktigt för lärande är något som även Säljö (2005) trycker på ”Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande” (Säljö 2005:33).

Barns begynnande läsning

När man läser högläsning ur en bilderbok för små barn kan man märka att de tror att man "läser" bilderna. Berätta mer på "den" kan barnet säga och peka på en figur i bilden. Att de svarta krumelurerna är text är inget som ett litet barn är medvetet om utan de ser bilden och den berättar något. Ofta, som vuxen när man läser för barnet, berättar man just kring bilderna. Detta är något som Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (1999) i sin studie beskriver på liknande sätt: "Ingen vill missa en enda bild och varje barn måste ofta granska bilden mycket noga. Läsning innebär att barnet tror att den vuxne berättar om vad som finns på bilden. Barn som läser själv i den här fasen berättar med utgångspunkt i bilderna" (Dahlgren m fl 1999:44). Detta pekar på att bilder har en kommunikativ kraft och egenskap och är viktiga i barns tidiga läsning. Flera forskare såsom Dahlgren m fl (1999) Längsjö och Nilsson (2004) hävdar att barns skriftsspråkliga utveckling startar just i att betrakta bilder. Dessa forskare menar att barnens utveckling börjar med att betrakta och titta på bilder, därefter går barnet över och lär sig ordbilder till att slutligen intressera sig för och betrakta enskilda bokstävers grafiska egenskaper.

Enligt forskning av Söderberg (1988), där hon studerat hur de barn som lär sig läsa tidigt på egen hand går tillväga, vet man att barnen ser ord som bilder. För att kunna hantera bokstäver använder barnen sin förmåga att minnas dem som bilder (Längsjö & Nilsson, IPD-rapporter Nr 2004:05:5). Detta menar vi visar tydligt på att bildsspråk och skriftspråk hänger samman, ord kan av barn betraktas som en bild.

Dahlgren m fl (1999) har i sin studie beskrivit hur barnet utvecklas från att läsa bilder till att flytta över läsningen på texten.

"Bildfasens inträde är tydlig och appliceras av barnet på läsning och skrivning. Nu sker detta nämligen i hög grad bildligt talat och istället för bokstavlig talat. Texten uppmärksammas inte alls. Barnet pratar till de bilder de själva ritar eller ser i böcker men de utgår inte från texten och bokstäverna. Ofta uppkommer problem för barnet när den vuxnes upplästa text inte stämmer med bilden i boken. En slarvig illustratör som inte har läst texten ordentligt avslöjas obarmhärtigt. Om bilden innehåller mer detaljer än texten eller om texten är mer innehållsrik än bilden uppstår bekymmer. Oftast blir problemen störst om bilden är mer innehållsrik än texten" (Dahlgren m fl 1999:45).

Således ägnar barnet i ovanstående fas ingen uppmärksamhet åt texten utan är fokuserad på bildens kommunikativa aspekt. Intressant är att notera att barnet uppmärksammar om illustratören gjort ett slarvigt jobb, om bilden inte stämmer med texten. Det verkar vara viktigt för barnet att bild och text kommunicerar samma sak. Vidare beskriver Dahlgren m fl (1999:45) att barnet så småningom förstår att bild och text har olika sätt att förmedla budskap och de hävdar att barnet vägleder sig själv in i texten via bilderna. Därefter menar Dahlgren m fl (1999:45) att bildläsandet flyttas över på texten själv, de läser ord som bilder och minns ord som bilder. Detta menar Dahlgren m fl (1999:46) gör att barnet kan utnyttja förmågan att minnas ord som bilder till att hantera enskilda bokstäver.

Bilden som språk

Bilden är ett språk, d v s bilder kan liksom text ge uttryck för något. Petterson (1991:70) hävdar dock att bild och text är helt olika språk men att de kan komplettera varandra. Pettersson (1991) skiljer på hur man "läser" bilder och hur man läser text. "Tal- och

skriftspråk är, liksom musik, linjära. För att förstås måste de avläsas (avlyssnas) i en bestämd ordning” (Pettersson 1991:80). Vidare beskriver Pettersson (1991:80) bildspråket som är två- eller tredimensionellt och när man läser en bild tar man fasta på olika punkter i en obestämd ordning. Intressant att notera enligt Pettersson (1991:80) är att vi västerlänningar, påverkade av textläsning, ofta läser en bild från vänster till höger.

Kåreland och Werkmäster (1985) hävdar att ”För barn är bildspråket lika naturligt som det verbala språket, och de upplever ofta det de ser eller skapar intensivt och engagerat. Bilden kan också bli en nyckel till språket” (Kåreland & Werkmäster 1985:12). Kåreland och Werkmäster (1985:12) menar att barnets språk utvecklas genom att den vuxne och barnet ”läser” pekböcker tillsammans och samtalar om bilden. Barnet använder sig av bilden för att kommunicera och berättar gärna lustfullt till bilden. Vidare skriver Kåreland och Werkmäster ”När sjuåringarna börjar skolan får de däremot snart klart för sig att läsning och skrivning är viktigare än teckning och målning” (Kåreland & Werkmäster 1985:12). I enlighet med vad Kåreland och Werkmäster (1985) hävdar summerar vi att bilden helt plötsligt har fått en annan funktion eftersom att man i skolan först och främst ska lära sig kommunicera med skriftspråket. Bilden hamnar lite i bakgrunden, den är inte lika behövd längre.

Gustafsson och Mellgren (2005:80) såg på de förskolor där de observerade den skriftspråkliga miljön att bildläsning, färgkodning och textanvändning används samtidigt. De är tveksamma till om pedagogerna är medvetna om detta så att de kan rikta uppmärksamheten mot att det går att skriftspråka på flera olika sätt. Detta borde vara något som skulle uppmärksammas med tanke på att forskningen visar att barn kommunicerar med olika språk. Gustafsson och Mellgren ”...instämmer med de forskare (Klerfelt, 2002; Lentz Taghuchi, 1998; Trageton, 2004; Nordin Hultman, 2004) som förordar mer kreativa och skapande processer i både förskola och skola” (Gustafsson & Mellgren 2005:82). Detta menar de är viktigt eftersom de anser att skapande av skrift ligger nära barns bildskapande. Mer kreativa processer skulle således gynna barns skriftspråkliga utveckling. ”Inom konst, design, musik- och filmindustrin är det ingen tvekan om att skapandet av produkter används för att kommunicera ett budskap till mottagaren”(Gustafsson & Mellgren 2005:82). Gustafsson och Mellgren (2005:82) menar att barnen därför måste få mycket större tillgång till dessa uttryckssätt så att de kan utveckla sin kreativa förmåga och sitt symboltänkande. Detta kan man tydligt koppla till vad som står i styrdokumentet under både svenskämnet och bildämnet där ett vidgat textbegrepp nämns. Det vidgade textbegreppet innefattar förutom det skrivna och talade texter även bilder.

Ekström och Isaksson (1997) beskriver hur sexåringen använder sig av kreativa processer för att kunna uttrycka sig: ”Sexåringen börjar kunna uttrycka abstrakta förhållanden med hjälp av språk och bildsymboler, genom ordlekar, fantasi och dramalekar, målning, teckning och formning, byggande mm. Man kan säga att de både uppfattar och uttrycker sig bildmässigt om omgivningen” (Ekström & Isaksson 1997:10). Ekström och Isaksson (1997:3) ställer sig frågan om vad som senare kommer att hända med barnets språkutveckling och kreativitet. Vilken betydelse tillmäts bilden för barns läs- och skrivutveckling? De yngre barnen verkar enligt ovanstående ha ett behov av att kommunicera på många olika sätt, inte bara med ord. Ekström och Isaksson (1997:14) menar att det finns en parallell mellan den språkliga utvecklingen och den bildskapande utvecklingen. Barn måste enligt Ekström och Isaksson (1997:16) möta många olika sorters bilder i barnböcker för att kunna lära sig bildkonventioner. Detta är viktigt för barnens utveckling. ”Sexåringens intresse för symboler, det skrivna ordet och ibland läsning gör att alla sorters texter nu blir intressanta. De ritar och skriver meddelanden till varandra och använder sina språkliga färdigheter på många olika sätt” (Ekström & Isaksson 1997:16). En fråga infinner sig, när barnen sedan kommer till

första skolåret, hur inbjuder då skolan till att kommunicera på fler sätt än genom skrift? Enligt Ekström och Isaksson (1997) är små barn många gånger duktiga på att uttrycka sig genom bildskapande och vi ställer oss frågande till hur får de chans att vidareutveckla detta? Dahlgren, Gustafsson, Mellgren, Olsson (1999) skriver i sin studie följande:

”Skillnaderna mellan skolan och förskolan börjar uppfattas av barnet från femårsåldern och blir särskilt markerad strax före skolstarten. Skolan har haft en stark kulturell ställning och en lång tradition. Skriftspråket har en central roll och åtföljs för många barn av att de upplever stora krav på prestationer. Samtidigt som barnet börjar relatera sig till skolan och >>allvaret som väntar där>> upptäcker de svårigheterna med skriftspråket” (Dahlgren m fl 1999:54).

För att undvika att barnen känner pressen inför mötet med skriftspråket borde det i enlighet med vad Klerfelt (2002) Lentz Taghuchi (1998) Trageton (2004) Nordin Hultman (2004) hävdar finnas mer utrymme av kreativa och skapande processer i skolan eftersom skapandet av skrift ligger nära barns bildskapande (Gustafsson & Mellgren 2005:82).

Barnbokens betydelse för barns läsutveckling

Som vi tidigare nämnt hävdar Kåreland och Werkmäster (1985) att när barnen börjar skolan får de klart för sig att skriftspråket är viktigare än bildspråket. ”Men bilderboken har inte alls spelat ut sin roll, när barnet börjar skolan. Tvärtom skulle den kunna användas betydligt oftare än som sker idag i skolan, även av lite äldre barn” (Kåreland & Werkmäster 1985:12). En aspekt som Hallberg (1993:6) lyfter fram känns särskilt viktig i sammanhanget, nämligen att de läseböcker som barnen möter i skolan har en språklig kompetensnivå som ligger under elevens normala, elevens språkliga uttrycksförmåga är mer avancerad än textens. Detta faktum gör att barnlitteraturen har en viktig funktion i skolan. Den kan fylla det behovet av att få läsa något med ”ett djupare innehåll”.

Hallberg (1993) menar att ”Barnboken och läsoplevelsen är en väg till språket” (Hallberg 1993:5). Vi menar att barnböcker är en väg till språket men inte bara till det verbala skriftspråket utan också en väg till det visuella språket. Genom att barn får ta del av barnböcker från tidig ålder får de möjligheten till att bli visuellt läskunniga, d v s att de får redskapen så att de kan läsa och tolka det visuella (Sparrman 2002:96). Ekström och Isaksson (1997) skriver om bildernas betydelse i barnböcker och hävdar hur viktigt det är att bild och text följs åt. En tom text kan aldrig föras framåt av fina bilder och slappa bilder kan aldrig räddas av en bra text. De måste fungera i ett samspel och turas om att föra berättelsen framåt (Ekström & Isaksson 1997:27). Detta är viktigt med tanke på barns visuella läskunnighet. Det barnet ser i bilden, det visuella, bör stämma med vad texten kommunicerar för en gynnsam språkutveckling.

Ekström och Isaksson (1997) hävdar att ”Den språkliga utvecklingen kan försvagas och försenas om den s k lingvistiska medvetenheten, som bl a omfattar förmågan att skilja mellan språkets innehåll och dess form, inte utvecklas hos barn i åldrarna två till fyra år”(Ekström & Isaksson 1997:39). Vidare skriver Ekström och Isaksson (1997) att det är viktigt att man börjar man läsa för barnet redan i ett tidigt skede och låter barnet leva i en rik språklig miljö eftersom det då blir lättare för barnet att kunna ta sig an skriftspråket (Ekström & Isaksson 1997:39). Enligt ovanstående kan man utrona att det är viktigt att läsa bilderböcker för barn, då barn ännu inte behärskar skriftspråket, eftersom barnet hör vad den vuxne läser och tittar själv på bilderna. Denna högläsning med bilderboken som medium blir således viktig för barnets utveckling och stimulerar barnet. ”De behöver få känna en stark gemenskap med en

vuxen och få tala om det man läst tillsammans” (Ekström & Isaksson 2000:46). Genom detta samtal som högläsning ger ökar enligt Ekström och Isaksson barnets ”...läslust, ordförrådet, språkförståelsen...”(1997:46). Enligt Ekström och Isaksson (1997:46) blir många barn rädda för att den vuxne skall sluta läsa för det då barnet tillslut själv behärskar skriftspråket. Detta visar på att barnet trots att det kan läsa självt, har ett behov av gemensam läsning och att samtalet kring barnboken är betydelsefull för barnets språkutveckling.

Visuell läskunnighet

Att vara visuellt läskunnig innebär att kunna läsa och tolka det visuella (Sparrman 2002:96). Sparrman nämner Kress och van Leeuwen (1996) som diskuterar hur bilder kommunicerar mening och hur visuell kunskap och visuell läskunnighet är något kulturspecifikt. ”En viktig poäng med Kress och van Leeuwens teorier är att de menar att meningen i en tidningsartikel kan skilja sig åt mellan text och bild. Bilden kanske sänder ut ett budskap, medan texten sänder ut ett annat” (Sparrman 2002:96). Sparrman (2002) menar att sett ur ett icke-verbalt läskunnigt barns perspektiv blir det här intressant. ”När ett enspråkigt svenskt barn inte kan läsa helheten blir en intressant frågeställning på vilket sett hon eller han uppfattar det visuella?” (Sparrman 2002:96). Vad ser barnet i bilden? Kan bilden tolkas på många olika vis så att den inte stämmer överens med texten? Med bakgrunden att ett barn kan vara enspråkigt, d v s endast visuellt läskunnigt, så infinner sig frågan hur ett barn uppfattar de första läseböckerna de stöter på i skolan. Kan bilderna förstås på flera olika sätt? Kan kulturtillhörighet spela in för barnets förståelse? Med tanke på att Kress och Van Leeuwen (1996) hävdar att visuell kunskap och visuell läskunnighet är kulturbundet så torde detta vara rimligt.

Begreppet visuell läskunnighet (visual literacy) slog igenom på 1990-talet bland annat i betydelsen att ha förmågan att både representera och skapa mening genom att läsa och skriva visuellt (Allen, 1994) (Sparrman 2002:97). John A. Walker och Sarah Chaplin (1997) menar att det är två helt skilda ting att vara visuellt läskunnig och litterärt läskunnig (Sparrman 2002:98). Sparrman skriver vidare om hur Walker och Chaplin exemplifierar med tv-tittande som nästan rutinmässigt anklagas för att skapa nedgång i läskunskaper bland barn. Sparrman hävdar att anklagelserna mot tevetittande visar att ”bildläsning” inte värderas lika högt som att läsa böcker och att ha förmågan att läsa bilder inte värderas lika högt som förmågan att kunna läsa ord (Sparrman 2002:98).

Bildens samspel med texten

Bilderboken är en unik konstform som kombinerar den verbala berättelsen med den visuella. Nikolajeva (2000) menar att bilderboken är ett syntetiskt medium, d v s att mottagaren (läsaren) ”måste sätta ihop den övergripande betydelsen av de olika kommunikationselementen” (Nikolajeva 2000:11). Om en vuxen är medläsare, vilket det ofta är, tar man som bilderboks författare ofta hänsyn till detta eftersom barnen inte själva kan läsa texten utan läser bilderna. Nikolajeva (2000:13) beskriver ”läsandet” av bilderboken som den hermeneutiska cirkeln, d v s vi läser den först som en helhet, vi går över till detaljerna och sedan till helheten igen. ”Vare sig vi startar med bild eller text skapas det förväntningar om den andra delen, vilket i sin tur skapar nya erfarenheter och nya förväntningar. Läsa pendlar mellan det verbala och det visuella, medan förståelsen blir djupare” (Nikolajeva 2000:13). Detta gör att barn gärna läser en bok om och om igen, de förstår något nytt för varje gång de läser den.

Enligt Nikolajeva (2000) finns det bl a en teoribildning som hjälper oss att förstå hur bilderboken kommunicerar och det är, ”receptionsestetiken med dess centrala begrepp **luckor**” (Nikolajeva 2000:13). Med det menas att antingen kan bilden fylla textens lucka (i informationen) eller tvärtom, d v s att texten fyller bildens lucka, eller så lämnar författaren luckor som inte ”fylls i” av bilderboken utan lämnas för att barnet själv ska få fantisera.

Enligt Nikolajeva (2000:22) finns en mängd kategorier, föreslagna av andra forskare som kan kategorisera bilderböcker. Vi har valt att redogöra för följande kategorier som vi senare prövar att använda för att analyser av samspel mellan bild och text.

Den **symmetriska bilderboken** består av två parallella berättelser, den visuella och den verbala, som i princip säger samma sak och därmed skapar redundans, d v s överflödiga information. Bilderna är gjorda så att handlingen kan förstås utan texten. Enligt Nikolajeva (2000:23) är Max-böckerna ett bra exempel på symmetri. Men de två kommunikationselementen, bild och text, kan aldrig vara helt symmetriska, t ex så kan bilden aldrig förmedla att ”den blå jackan är ny”. Men ju enklare ord och bild det är desto mer symmetriskt kan förhållandet se ut. Nikolajeva (2000:23-24) nämner Löfgren och Möller-Nielsens bok *Historien om någon* där orden berättar detsamma som bilderna men lämnar föga till fantasin. Nikolajeva (2000) nämner att redundans är det främsta tecknet på ett symmetriskt förhållande mellan bild och text. ”Man skulle kunna tro att redundansen är värdefull ur didaktisk synpunkt, men empiriska studier av perception visar att redundans alltid leder till att det allmänna intrycket minskar” (Nikolajeva 2000:25).

Den **kompletterande bilderboken** innebär att bilden och texten kompletterar varandra och fyller varandras luckor, d v s det texten inte talar om för oss talar bilden om och tvärtom, och det finns inte så mycket mer att fantisera om. Om texten lyder: ”där satt han” och bilden visar en pojke på en parkbänk så talar bilden om *var* han satt. Bilden av pojken på parkbänken kompenserar således textens otillräcklighet.

Den **expanderande** eller **förstärkande** bilderboken där bilden expanderar texten pekar enligt Nikolajeva (2000:27) på en händelse utan att man satt en direkt text till bilden. Varken bild eller text går att förstå utan varandra. Som t ex i *Till vildingarnas land*, på uppslag 2 lyder texten: ”på alla möjliga sätt”, här klarar sig inte texten utan bilden, läsaren behöver bilden för att förstå att Max *busar* på alla möjliga sätt.

I den **kontrapunktiska bilderboken** står bild och text i kontrapunkt till varandra. Man kan inte förstå bilden utan texten och inte texten utan bilden. Nikolajeva (2000:29) nämner t ex en kontrapunkt i *Min märkliga mamma* av Babette Cole. I denna bilderbok har man en saklig ton i texten som skapar en ironisk kontrapunkt till de roliga bilderna.

Nikolajeva (2000:36-38) tar upp flera olika typer av kontrapunkter, som **Kontrapunkt i tilltal** där barnen får luckor som de med sin fantasi kan fylla i både text och bild. Det kan t ex vara så att det finns en sidoberättelse som finns i bilden men som aldrig nämns i texten. Detta förekommer i Nordqvist (1986) *Rävjakten* i form av små fanatsifigurer som har sin egen berättelse i bilderna och således lämnas en lucka i texten för barnet att fylla i. **Kontrapunkt i personskildringen** är en kontrapunkt där personer som omnämns i texten inte finns med i bilden eller tvärtom. I *Till vildingarnas land* (Sendak, 1963) pratar mamman i texten men syns aldrig på bilderna. Det finns **Kontrapunkt i perspektiv** där berättelsen skiljer mellan vem som talar och vem som ser, det finns en klyfta mellan en vuxen berättarröst och barnets

synvinkel (Nikolajeva 2000:37). Det finns också **Kontrapunkt i tid och rum** där bild och text inte kan förmedla tid och rum på samma sätt, där texten är berättande är bilden avbildande. **Kontrapunkt i genre eller modalitet** innebär att historien är sann i texten men i bilderna förstår vi att det rör sig om fantasi. Texten talar ”sanning” men bilden visar en ”drömbild”. **Kontrapunkt i stil** är när bilden och texten kan ha olika ”stil”, d v s om texten är ironisk då är inte bilden det eller om texten är historisk så är bilden inte det. **Kontrapunkt av metafiktiv karaktär** är när texten säger något som inte går att direkt avbilda som t ex någons tankar eller känslor.

I den **motstridiga och ambivalenta bilderboken** kan man se att bild och text inte stämmer överens. Nikolajeva (2000:257) beskriver om ambivalens i *Resan till Ugri-La-Brek*. Texten förmedlar att barnen ska åka långt bort, flera hundra eller tusen kilometer, i själva verket och som bilden visar skall de bara ta sig över fotbollsplanen. Här talar bilden om något helt annat än texten.

Bild och text ur ett läsförståelseperspektiv

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001:16) diskuterar begreppet avläsning, hur det går till när man betraktar och läser en text. De menar att avläsning tidigare har betraktats som endast ögats registrering av texten och bokstäverna men att det handlar om något mer komplicerat än så. De hävdar att när vi läser är det resultatet av en tolkningsprocess i ett invecklat samspel mellan ögat och tänkandet, där tänkandet kommer först. De menar att avläsning omfattar både ögat och tänkandets verksamhet och att samspelet mellan dem är väsentligt. Allard m fl (2001:17) poängterar att om man utesluter tolkningsprocessen och ser avläsning som enbart ögats registrering av texten skulle det innebära att vi alltid läste av bokstav för bokstav. En van läsare läser inte av varje bokstav utan vi styrs av förförståelse och förväntan.

Eftersom avläsning i enlighet med Allard m fl (2001) styrs av tolkningsprocesser får det konsekvenser vid texter med bilder. De menar att en bild vid en text ger oss vissa föreställningar om vad som ska komma i texten. Om bilden rymmer med texten kan den fungera som ett stöd vid läsningen men om den inte gör det leder den läsaren på avvägar.

”Vi vuxna märker detta ganska lätt, korrigerar oss och koncentrerar oss fortsättningsvis på texten. Men för barn är situationen annorlunda. Fyra-femåringar ”läser” bilder och för sexåringen som redan lärt sig läsa är bilden fortfarande den viktigaste informationskällan. Det kan vara så under hela lågstadiet. Om bild och text inte stämmer ändrar barnen i den åldern texten, d v s läser av fel, men enbart i syfte att göra texten adekvat till bilden”(Allard m fl 2001:17).

Detta ställer krav på att de böcker som används i skolan vid läsutvecklingen har ett fungerande samspel mellan bild och text så att de fungerar som ett lässtöd. Detta bidrar till att barnen får en gynnsam och bra upplevelse av den tidiga läsutvecklingen.

Ekström och Isaksson (1997) menar att boken skall ha ett omslag som drar läsaren direkt in i texten och omslaget skall stämma med innehållet. Även inne i boken ska det finnas många och bra bilder som förstärker texten. ”Eller som en lärare har sagt: ”Illustrationerna bör fungera som ett slags isdubbar. De ska ge läsaren ordentligt fäste när denne kravlar sig igenom texten.” (Ekström & Isaksson 1997:55).

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001:46) tar upp problematiken i de läsläror som bygger på mekanisk avläsning, d v s där det går ut på att koda av bokstäverna korrekt utan någon förståelse i första hand. I en del läsläror är detta extremt utarbetat, orden som läsaren ska läsa är nonsensord som inte betyder något. Det handlar bara om att läsaren ska koda av korrekt utan sammanhang och förståelse (Allard m fl, 2001:47). Detta hävdar Allard m fl (2001:47) är verklighetsfrämmande för barn eftersom de aldrig tidigare stött på något liknande. Dessa läsläror har också bilder till texten men Allard m fl (2001) hävdar att de inte stämmer överens eftersom satserna ligger så långt ifrån barns sätt att "läsa" bilder (Allard m fl 2001:47). Som exempel ger de en bild där man kan se en nalle, en docka i en vagn, hink och två spadar. Texten till bilden lyder: "Vi ser en lek-sak" (Allard m fl 2001:47). I enlighet med vad Allard m fl (2001) hävdar kommer barnet troligtvis läsa "fel" eftersom det finns mer att avläsa i bilden än vad texten säger.

Allard m fl trycker på att betydelsen ska vara i fokus vid läsning "...när barn lär sig läsa blir 'läsa' för dem detsamma som 'förstå'" (Allard m fl 2001:49).

Inbjudande bilder

En illustration ska vara inbjudande för samtal, samtidigt som den ska fånga läsarens intresse. Om bilden är inbjudande öppnar den för att tala om det som finns i bilden och inte nämns i texten. Illustrationerna i bilderboken är viktiga för de förmedlar ett budskap till det lilla barnet som inte kan läsa text. Vid högläsning är samspelet mellan den vuxne och barnet betydelsefullt och att de pratar om bilden bidrar till att barnet utvecklar sitt ordförråd och lusten för att läsa (Ekström & Isaksson 2000:46).). Illustrationer som inte bara "avbildar" textens föremål, utan också gör någonting *mer* med bilden gör att det öppnar för diskussion kring bilden och låta tankarna fara iväg och barnet kan fantisera kring bilden.

Sparrman (2002:82) har i en studie på en förskola observerat att barn ofta "läste" och tolkade bilder i bilderböcker. Barnen skapade nya berättelser utifrån bilderna eller kommenterade hur något gestaltats, de diskuterade även bildernas trovärdighet. Sparrman tar upp ett exempel på hur en flicka gjorde en "tvärtomläsning" av en bok. Flickan kände till bokens innehåll men tolkade om bilderna och gjorde en ny berättelse (Sparrman 2002:83). Detta visar på hur barn använder sig av bilder och gör egna tolkningar, bilderna inbjuder till samtal, fantasi och berättelser.

Enligt Nikolajeva (2000:68) visar ofta omslagsbilden vad boken handlar om. Nikolajeva (2000) ger *Till vildingarnas land* som exempel. Hon menar att bilden på framsidan kan vara lite *för* avslöjande med tanke på att vildingarna dyker upp först lite senare i berättelsen, men den kan även väcka ett intresse att vilja öppna boken (Nikolajeva 2000:68). Även Ekström och Isaksson (1997) diskuterar bilderbokens omslag och de menar att omslaget ska dra läsaren rakt in i texten och att det måste stämma med det faktiska innehållet (Ekström & Isaksson 1997:55).

I bilderboken *Hur gick det sen?* (Jansson) visar bilderbokskonstnären på ett intressant grepp som ska locka läsaren. Jansson "...förstärker bläddrandets dramatik..." (Ekström & Isaksson 2000:28) genom att låta stansa ut vissa partier i illustrationen. Detta för att läsaren ska lockas att vända sida. I hålet som är utstansat får man se en del av illustrationen på nästa sida vilket gör att man kan ana vad som händer skall. Detta kompletteras av en mening som lyder: "vad tror du att det hände sen?" (Ekström & Isaksson 1997:28). Ett annat exempel på inbjudande

illustrationer finns i *Till vildingarnas land* (Sendak, 1963) där illustrationerna börjar med att vara mindre och inramade till att bli större inramade för att till slut ta över och fylla hela sidan, ”Därmed bjuds vi att ‘stiga in’ i bilden och följa med Max på hans äventyr” (Nikolajeva 2000:79), vilket ökar nyfikenheten och läslusten.

Summering

Med denna teoretiska genomgång vill vi belysa att barns läsande av bilder och texter sker i ett sammanhang och bilden har en given plats i barns läsutveckling. Som vi tidigare nämnt så hävdar flera forskare, bl a Dahlgren m fl (1999:47), Längsjö och Nilsson (2004:15) att barns läsutveckling startar i att betrakta bilder. Kåreland och Werkmäster (1985:12) poängterar att för barn är bildspråket lika naturligt som det talade språket. Allard, Rudqvist och Sundblad (2001:16) hävdar att avläsning styrs av inre tolkningsprocesser vilket betyder att barns erfarenheter präglar vad de ser i en bild eller text.

Sparrman (2002:96) presenterar begreppet *visuell läskunnighet*, som innebär att kunna läsa och tolka det visuella/bilden. Barn behöver redskap för att kunna förstå, sälla och kritiskt granska bilder. För detta tar vi stöd i styrdokumentet där man trycker på ett *vidgat textbegrepp* som innebär att svenskundervisningen skall innefatta förutom skrift även bild av olika slag. Att bearbeta texter behöver således inte alltid innebära det skrivna ordet utan kan även innefatta bildstudium. Nikolajeva (2000:11) förklarar detta med att bilderboken består av två olika kommunikationselement, den verbala och den visuella. Läsaren måste kunna tolka dessa element parallellt för att få en fullständig förståelse av berättelsen. Bilderbokens kommunikationselement kan fungera på olika sätt i dess samspel. Nikolajeva (2000) beskriver olika samspel mellan text och bild och vi har tagit fasta på fem olika kategorier (Nikolajeva 2000:22) som vi kommer att använda som analysmodell i vår empiriska undersökning.

Metod

Vår studie är dels en teoretisk genomgång som utgör en bakgrund för att utföra analyser i läromedel och bilderböcker och för att ge oss svar på våra frågeställningar.

Litteratursökning till teoriansknytningen

I ett tidigt skede undersökte vi om det var någon som tidigare skrivit examensarbete inom något område som liknade vårt. Vi sökte både på tidigare examensarbete som finns inlagt på Göteborgs universitets hemsida och gick till biblioteket på pedagogen för att gå igenom vilka arbeten som fanns arkiverade där. Vi sökte efter titlar och innehåll som berörde läsutveckling och läromedelsanalyser kopplat till bild och text. Till slut fann vi ett examensarbete som skrivits av Cederlund höstterminen 2004. Cederlunds studie syftade till att undersöka samspelet mellan text och bild i läseböcker och den matchade vårt syfte. Vi tittade i Cederlunds referenslista och sökte upp den litteratur som hon använt sig av. Vi fick dels tag på en del av de böcker som Cederlund använt och fann även annan litteratur när vi själva sökte på Gunda. Vi gick även igenom den litteraturen som ingick när vi läste svenska och bild och form och fann en del användbart material.

Det var inte helt enkelt att hitta litteratur på ämnet vilket tyder på att det verkar vara ett eftersatt forskningsområde. Det finns inte så mycket forskning kring just samspelet mellan bild och text med koppling till barns läsande. Det visade sig att det fanns mer litteratur kring bilderboken än vad det gjorde om bilder i läromedel. Många av de böckerna vi hittade var dessutom av gammalt datum. Vi har tagit stöd i Cederlunds (2004) uppsats och använt en del av hennes referenser eftersom hennes studie känns aktuell och relevant för vår studie. Vi har även tagit mycket stöd i Nikolajevas *Bilderbokens pusselbitar* (2000) eftersom vi fann att den innehöll mycket bra och användbara analysmodeller. Nikolajevas bok utgör en betydande roll för hela vår studie och det är den boken som vi mest använt oss av och hela tiden gått tillbaka till och bläddrat i. Även Ekströms och Isaksson (1997) *Bildglädje och läslust* har utgjort en bra grund för vår studie. När det gäller forskningsläget över barns läsning har vi använt oss av flera olika källor (Allard m fl 2001, Dahlgren m fl 1999, Ekström & Isaksson, 1997, Gustafsson & Mellgren 2005, Hallberg 1993, Kåreland & Werkmäster 1985, Längsjö & Nilsson 2004, Sparrman 2002, Söderberg 1988) och sammanfattat det vi funnit. Vi ägnade ungefär två och en halv vecka åt litteraturstudier. Den litteratur som vi presenterar och utgår ifrån i denna studie är den litteratur som vi ansett varit relevant för vårt syfte.

Avgränsningar

När det gäller teoriundersökning så upptäckte vi när vi läste att det finns mycket teoribildning kring bildanalys. Då en ren bildanalys inte är kopplad till textens innehåll, utan handlar mer om endast bilden så lämnade vi det därhän. Det skulle dock vara intressant att studera endast bilderna i en bildanalys i det material vi valt ut men det hör till ett annat syfte än vårt. Vi har därmed inte heller tittat på värderingar, såsom t ex genus, etnicitet och klass, i bilderna men det är tänkbart är att detta är något som är värt att ta upp vid ett annat tillfälle. Vår studie handlar om hur bilden kommunicerar i samspel med text. Vi har medvetet valt att avgränsa vår studie till att undersöka samspelet mellan bild och text och vad de kommunicerar, inte om hur barn skapar bilder för att kommunicera. Hur barn skapar och använder bilder för att kommunicera lägger vi åt sidan för eventuellt senare studier. Vi har avgränsat oss på så vis att vi kan uppfylla vårt syfte med studien.

Urval av material till läromedel- och bilderboksanalyserna

När vi skulle göra ett urval till vår läromedelsanalys begav vi oss till GR-utbildning för att undersöka vad det fanns för material att tillgå. Vi ägnade en dag till att noga göra vårt urval. Vi tittade på många olika läromedel inom läsundervisningen för att få ett grepp om utbudet. Slutligen bestämde vi oss för att titta på två olika läseböcker i den tidiga läsutvecklingen.

- Båda böckerna skulle innehålla ungefär lika mycket bild och text och inte vara alltför olika varandra i struktur.
- Vårt urval bestod av en äldre läsebok och en ny.

För att söka material till bilderboksanalysen gick vi tillbaka och tittade på vilka barnböcker som behandlades i kursen om barnlitteratur när vi läste svenska. Vi gick också till biblioteket för att få uppslag. Vi bläddrade och tittade i flera olika bilderböcker, både gamla och nya. Valet föll slutligen på en lite *äldre bilderbok* och en något *nyare bilderbok* som vi båda var bekanta med sedan tidigare. I boken *Bilderboken pusselbitar* (2000) diskuterar Nikolajeva olika bilderböcker, bl a skriver hon om Nordqvists spännande och annorlunda

miljöskildringar. Detta gjorde oss nyfikna och det ena valet av bilderbok föll således på Nordqvists Pettsson och Findus i *Rävjakten*. Den andra bilderboken vi valde för analys var Sendaks *Till vildingarnas land* och även denna nämner Nikolajeva (2000) och det väckte vår nyfikenhet.

Anledningen till att vi valt att analysera både läromedel, i form av läseböcker, och bilderböcker är att det är intressant att undersöka om det finns någon avsevärd skillnad mellan samspelet bild/text i de två olika kategorierna av böcker. Detta återkommer vi med i diskussionen.

En presentation av vårt urval

Vi kommer här att göra en presentation och en beskrivning av vårt urval. Vi inleder med att presentera de två läseböckerna och avslutar med att presentera de två bilderböckerna.

Stjärn-läseboken

Stjärn-läseboken är skriven av Storch (2004) och bilderna är illustrerade av Myrén. Boken är utgiven av förlaget Almqvist & Wiksell. Boken ingår i serien stjärnsvenska som består av elva olika nivåer. De olika nivåerna har ett flertal berättelser inom samma nivå och de är i form av små häften som står i boxar efter nivå. Stjärn-läseboken är en samlingsbok med nivå 1-4 där vi får följa Fanny och Filips familjer. Det är relativt korta berättelser som relaterar till barnens egen livsvärld.

Stjärn-läseboken kan användas som en vanlig läsebok för elever att läsa från början till slut. Boken är indelad i fyra nivåer, där nivå ett är allra enklast med ett eller något ord till nivå fyra som är svårast med lite längre meningar. Stjärn-läseboken lämpar sig bäst att använda i lärarledd läsning och skrivning. Längst bak finns en introduktionstext om Fanny och Filip.

Bilderna i boken är lika detaljerade hela boken igenom men texten blir svårare och svårare ju längre fram i boken man kommer. Bilderna är enkla, inte så detaljerade, de är färgglada och gjorda i collageteknik. Figurerna är inte naturalistiskt tecknade, d v s inte verklighetstroga utan mer av seriefigurskaraktär.

På bokens framsida ser vi Fanny och Filip simmandes i blått vatten. De håller i ballonger och presenter. Det är fyra ballonger och på ballongerna står de olika nivåerna.

Första läseboken, Anna, 7 år

Första Läseboken (Lindgren, Lindgren, Linde, Peterson, Hellsing, R., L., Lagercrantz 1982) är indelad i sex berättelser där varje berättelse har en författare (i en av berättelserna är de två) och en illustratör. Vi har valt ut den del i boken som Peterson skrivit och Wikland illustrerat.

Berättelsen inleds med en längre text som läraren skall läsa högt för barnen. Den inledande berättelsen introducerar Anna, hennes bror Ola, mamma och mammas vän Erik. Hennes mormor introduceras också liksom hennes vän Åsa. Denna inledande text som läraren skall läsa bygger upp en förförståelsen, barnet får här veta vilka det kommer att handla om fortsättningsvis.

Bilderna är färgglada med svarta, skarpa konturer. Figurerna är naturalistiskt tecknade även om de är förenklade. Illustratören har i del bilder fått fram sinnestämningar i Annas ansikte, när hon är arg eller är glad och skrattar. En del bilder är mycket detaljrika och därmed svårare att läsa/tolka, medan andra är enkla med färre detaljer. De detaljrika bilderna kan tänkas vara svåra att läsa/tolka samtidigt som de inbjuder till att titta lite längre och studera bilden. Bildernas utförande, storlek och placering varierar genom berättelsen. En del bilder är placerade över båda sidor på ett uppslag medan andra är placerade på en sida med tillhörande text.

Textens placering, liksom bildens, varierar. Texten består av korta meningar, ibland bara av två, tre ord. Ju längre man kommer i berättelsen desto längre blir texten. Det är flera små fristående berättelser, eller anekdoter, som i regel sträcker sig över en till två sidor. Det förekommer både dialog och berättande i texten. Text och bild upplevs inte aktuella i förhållande till barns erfarenheter och livsvillkor idag, det märks att den är utgiven 1982.

På bokens framsida finns en elefant med en pojke på ryggen läsandes en bok. Bakgrunden är starkt gul. Elefanten är placerad balanserad på titeln *Första läseboken*.

Till vildingarnas land

Till vildingarnas land är skriven och illustrerad av Sendak (1963). Det är en bilderbok som vänder sig till små barn och är en typisk ”högläsningsbok”. Med typisk högläsningsbok menar vi en bok som den vuxne läser tillsammans med barnet. Bilderna i boken är fantasibetonade och även den verbala berättelsen bygger på huvudpersonen Max fantasi. Bilderna i början av boken är naturalistiskt tecknade, ju längre i boken man kommer desto mer fantasifulla blir bilderna. Det är detaljer i bilderna som avser att läsaren skall förstå att det är fantasi, t ex att det i en bild växer stora träd inne i Max rum. Bilderna är akvareller med skissartad utseende. Färgerna är dova, från ljusa dova när det är dagtid till mörka dova när det är nattetid. Bildernas placering varierar, ibland ligger de över ett helt uppslag och ibland på bara ena sidan. Texten placering varierar på samma sätt, ibland på båda sidor och ibland bara på ena. Meningarna är korta med enkla ord och avslutas inte alltid på ett uppslag utan läsaren får vända blad för att fortsätta meningen. Det förekommer också bilduppslag i boken utan text och på sista sidan i boken finns text men ingen bild. Texten innehåller både berättande och dialog.

På bokens framsida sitter en ensam vilding under ett par palmer och en båt ligger vid strandkanten. Vildingen ser ut som ett monster men har människofötter, det är den som signalerar känslan av överklighet och fantasi i den annars ganska naturalistiskt målade bilden. Framsidan är tilltalande och lockande, den signalerar att något är tokigt och väcker lusten att börja bläddra i boken.

Rävjakten

Rävjakten är en de böcker som finns i serien om gubben Pettson och katten Findus. Författare och illustratör är Nordqvist och boken är utgiven 1986. Bilderna är akvareller med skarpa, svarta konturer. Bilderna gestaltar både inomhus- och utomhusmiljöer. Bilderna är ofta väldigt detaljrika och fantasifulla. I nästan alla bilder i boken finns små fantasifigurer som aldrig omnämns i texten. Även vissa föremål är intressant gestaltade, t ex har författaren

illustrerat en trädstam i form av en flöjt. Detta verkar vara en flört till barnen, bilderna sporrar fantasin och kan inbjuda till intressanta samtal och funderingar.

Språket i texten är varierande och inbjuder till högläsning eftersom det innehåller roliga ljudhärmingar och liknande. Texten innehåller både berättande och dialog. Textstyckena innehåller mycket text och är långa och är oftast placerade högst upp på sidorna. Bilderna är oftast placerade i nederkanten och sträcker sig upp mot ovankanten där textstycket ligger.

På bokens framsida ser vi Pettson, hållandet i en höna, och Findus ståendes mitt bland en massa raketer, smällare och hönor. Pettson håller ett finger framför munnen som han sade ”schh”. En räv står bakom en raket och sticker fram sitt huvud och tittar på Pettson. Längst ner på framsidan i bilden ligger en stubintråd med smällare på.

Text/bildanalys

När vi utförde våra analyser använde vi oss av den modell som Nikolajeva (2000:22) presenterar i sin bok *Bilderbokens pusselbitar*. Modellen består av nedanstående fem kategorier:

Symmetrisk bilderbok: Två parallella berättelser, en verbal och en visuell, som i princip säger samma sak och därmed skapar en redundans (överflödig information).

Kompletterande bilderbok: ord och bilder kompletterar varandra, fyller varandras luckor, kompenserar varandras otillräckligheter.

”Expanderande” eller ”förstärkande” bilderbok: bilderna förstärker och stödjer orden; den verbala berättelsen är starkt beroende av bilderna och går inte att förstå utan dem. Eventuellt kan förhållandet vara det omvända, att det är orden som förstärker bilderna.

”Kontrapunktisk” bilderbok: ord och bilder står i kontrapunktiskt förhållande till varandra, de ifrågasätter varandra på ett spännande och kreativt sätt; varken ord eller bilder är förståeliga utan varandra.

Motstridig eller ambivalent bilderbok: kontrapunkten övergår till konflikt, ord och bilder stämmer inte med varandra, det skapas förvirring och osäkerhet.

Genomförande av läromedel- och bilderboksanalyserna

När vi samlat vårt material till vår analys bestämde vi oss för att börja med att analysera de läseböcker vi valt och avsluta med bilderböckerna. Vi startade med *Stjärn-läseboken* och därefter *Första Läseboken*. När läsebokssanalyserna var klara utförde vi analyserna på bilderböckerna, först *Till vildingarnas land* och sist *Rävjakten*.

När vi utförde analyserna på läseböckerna började vi med att titta på bilderna, utan att titta på texten, för att se vad bilden kommunicerade. Därefter läste vi texten för att se om bilden och textens budskap stämde överens. För att se om texten var på något sätt beroende av bilden så läste den ena av oss texten för den andre utan att visa bilden. På så sätt fick vi veta om texten behövde bilden för att kunna förstås. Vi gick noga igenom hela boken och antecknade allt vi upptäckte under tiden. Som stöd för att kunna teoretisera det vi såg använde vi modellen enligt Nikolajeva (2000:22). Varje sida/ uppslag fördes in under respektive kategori. Vi avslutade analyserna med att beskriva böckernas estetik, såsom färgval och i vilken teknik bilderna var utförda i, om bilderna var naturalistiskt tecknade eller inte. Vi undersökte hur

bild och text var placerade på uppslagen/sidorna. Vi undersökte och beskrev också böckernas framsidor.

När läromedelsanalyserna var klara började vi utföra analyserna på de bilderböcker vi valt ut. Vi genomförde analyserna på samma sätt som vi gjorde i läseböckerna. Vi började med att titta på vad bilderna kommunicerade, utan att titta på texten. Vi försökte ”läsa” bilderna och förstå berättelsen. Därefter följde vi samma koncept som i tidigare analyser, den ena av oss läste texten för den andra utan att visa bilderna för att se om texten på något sätt hänvisade till bilderna. Slutligen granskade vi noga textens och bildens förhållande och förde in dem under respektive kategori. Vi avslutade analysen med att titta på bildernas estetiska aspekt, färger och teknik, om de var naturalistiskt tecknade eller inte. Vi tittade också på bilden och textens placering och hur framsidan var gestaltad.

När alla analyserna var utförda samlade vi materialet och gick noga igenom dem igen för att försäkra oss om att vi inte missat något. Vi hade hela tiden Nikolajevas (2000) analysmodell nära till hands för att jämföra våra resultat med de olika kategorierna så att de säkert stämde. Slutligen, efter mycket bearbetande, var analyserna sammanställda. Vi ägnade ungefär två veckor till analyserna.

Tillförlitlighet

När det gäller urvalet till teorigenomgången har vi valt det som varit relevant för vårt syfte. Då utbudet av tidigare forskning på området var begränsat, vilket tyder på att forskningen på området är eftersatt, var det svårt att finna relevant litteratur. Vi har varit hänvisade till det utbud som finns där mycket av litteraturen är av gammalt datum.

När vi valde metod till vår undersökning, att utföra analys på läromedel och bilderböcker, var vi noga med att vi skulle utgå från någon teoribildning kring detta. Nikolajevas (2000:22) modell upplevde vi som väl fungerande och kunde fungera som ett stöd för oss. Vi har kategoriserat våra resultat efter hur vi har tolkat analysmodellen. Nikolajevas modell har styrt oss när vi utfört analyserna och vi har kategoriserat resultaten efter den. När man betraktar en bild eller en text är det svårt som läsare att stänga ute sina personliga erfarenheter. Alla kan naturligtvis tolka och uppleva en bild eller en text på olika sätt beroende på kunskap, perspektiv och erfarenheter. Därför kan man tänka sig att våra personliga föreställningar påverkat resultaten. Vi har hela tiden varit medvetna om detta och har försökt skala bort ”det personliga seendet präglad av erfarenheter” och förhållit oss till det analysinstrument vi valt.

Vår undersökning är av kvalitativ karaktär och Stukát beskriver det så här: ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát 2005:32). Vi kan inte generalisera det resultat vi kommit fram till eftersom vi valt ett litet urval att undersöka. Vi vill istället ”...karaktärisera eller gestalta något” (Stukát 2005:32). Vi vill förstå och visa det samspelet mellan bild och text som finns i just det material vi valt ut.

Resultat

Nedan följer rena beskrivningar av vad vi sett i läromedelsböckerna och bilderböckerna vi analyserat. De bilagor vi tagit med täcker upp de fem olika kategorier av bilderböcker enligt

Nikolajevs (2000:22) modell. Under varje kategori presenteras först de bilagor vi valt ut från de fyra olika böckerna, för att ge tydliga exempel på de olika kategorierna. Därefter följer ytterligare beskrivningar av vad vi sett i böckerna under respektive kategori, med dessa följer inga bilagor utan istället hänvisar vi till respektive bok. I vissa uppslag/sidor förekommer fler än ett samspel mellan bild och text då har vi valt att presentera uppslaget under den kategori som är mest utmärkande.

Symmetriskt förhållande mellan text och bild

Första Läseboken (bilaga 1)

Rubriken till texten lyder: "Mormor har en affär". I bilden ser vi mormor som säljer blommor, vi ser olika sorters blommor och att Anna går runt och vattnar. Vi ser också att Anna har spillt vatten på golvet. Det vi ser i bilden nämns i texten. Denna bild kan fungera som ett lässtöd för barnet. Barnet får information från bilden som stämmer överens med texten. Detta är ett tydligt exempel på ett *symmetriskt förhållande* mellan bild och text.

Första Läseboken (s. 65)

På bilden ser vi en man som sitter i en polisbil. Rubriken till bilden lyder: "Erik är polis". Texten som därefter följer talar om att han åker polisbil. Det första textstycket på sidan har ett *symmetriskt* förhållande till bilden, bilden säger det som texten säger på ett tydligt sätt. Därefter går texten över till att handla om Eriks fritidsintressen och dessa finns inte återgivna i bilden. Bilden fungerar endast som lässtöd till det första textstycket. Resterande text hör inte hemma i bilden och det blir ett ambivalent förhållande mellan bild och text.

Stjärn-läseboken (s. 30, nivå 2)

Texten till bilden lyder: "Filip åker på en matta". Bilden säger i princip samma sak. Bilden, den visuella berättelsen och texten, den verbala berättelsen är *symmetriska*, d v s texten och bilden berättar i princip samma handling, upprepar varandra. Av bilden kan man dock även se att Filip åker i snön, det får vi inte veta i texten.

Stjärn-läseboken (s. 45, nivå 3)

Texten till bilden lyder: "Nu vet Fanny! Hon ska bjuda alla i klassen" (Denna sida relaterar till sidan 44 där Fanny funderade på vilka hon skulle bjuda på kalaset). Texten förmedlar vilka hon skall bjuda och bilden visar ett klassfoto. Här förstärks känslan av ambivalensen på föregående sida, det var ju frågan om vilka som skulle komma på kalaset. Bild och text är i ett *symmetriskt förhållande*.

Stjärn-läseboken (s. 88, nivå 4)

Bild och text *symmetriska*, texten talar om vad som visas på bilden. Både den verbala och den visuella berättelsen säger samma sak. Texten förmedlar att skolgården är mörk och öde, och att vinden är kall. Bilden återger den känslan.

Till vildingarnas land (uppslag 11)

Bilden löper över båda sidorna. På vänster sidan ser vi en vilding buga för Max som har en spira i sin hand. Under bilden lyder texten: "och gjorde honom till kung över alla vildingar", här är bilden och texten *symmetriska*, d v s att de i princip säger samma sak. På högersidan ser vi ett gäng vildingar som tittar på och texten lyder: "Och nu, ropade Max, nu börjar det stora oväsendet!". Detta kan vi ej se i bilden. Texten och bilden får därmed ett ambivalent förhållande. Däremot när vi vänder på sidan till nästa uppslag (uppslag 12) kommunicerar

bilden det texten på föregående sida kommunicerar. Först nu kan vi se att Max ropar och att alla vildingar börjar det stora oväsendet.

Till vildingarnas land (uppslag 16)

Bilden löper över hela uppslaget. På vänstra sidan sitter Max i sin båt och vinkar glatt hej då till vildingarna. På höger sida står vildingarna och visar sina hemska klor, tänder och ryter. Texten på höger sida säger också detta, alltså texten och bilden är *symmetriska*, d v s att de i princip säger samma sak. Texten på vänster sida är dock något ambivalent med bilden. Texten lyder: ”Men vildingarna ropade och skrek: ”Åk inte är du snäll – vi vill äta upp dig – vi tycker så mycket om dig.” Och Max sa: ”Nej!” Texten kan tyckas negativ men bilden av Max ger ett positivt intryck.

Till vildingarnas land (uppslag 18)

Bilden täcker hela högra sidan. Max har tagit av sig sin luva och ser nöjd ut. Han befinner sig i sitt eget rum och maten står på bordet och väntar på honom. Detta talar även texten om för oss på vänster sida, och för de som inte kan läsa förstår man att han har ”kommit hem”. Bild och text är *symmetriska*.

Kompletterande förhållande mellan text och bild

Första Läseboken (bilaga 2)

På uppslaget som följer finns en bild med Anna, Ola, mamma, Erik och mormor sittandes i en soffa. Bilden på uppslaget är *kompletterande* då den fyller textens lucka om *var* de är eftersom texten lyder: ”Här är...”. Vi får också genom bilden information om hur de ser ut vad de har för kläder o s v. Detta är något som inte texten återger. Dock så är texten längst ner på sidan 59 av *kontrapunktiskt, metafikativ karaktär*, d v s att den är svår att illustrera genom en bild eftersom den talar om ålder på personerna.

Rävjakten (bilaga 3)

I bilden ser vi Pettson och Findus i full färd med någonting. Bilden sträcker sig över hela uppslaget som en enda stor bild och skildrar inomhusmiljö. I bilden finns en massa verktyg så man förstår att han befinner sig i en snickarbod. Vi ser ett händelseförlopp i bilderna och förstår att Pettson skall bygga någonting. I början av texten står det: ”Pettson letade fram en liten vit ballong och en rulle ståltråd i skomakarlådan”. Vilket också sker i början av bildens händelseförlopp. Bilden gestaltar Pettson i olika perspektiv. Bilden är mycket detaljrik och allt vi ser i bilden återges inte i texten. Bilderna *kompletterar* texten och hjälper läsaren att förstå händelseförloppet. I bilden återfinns fantasifigurer, som genomgående finns med i boken, som utgör en slags sidoberättelse som inte omnämns i texten. Till exempel ser vi en liten figur som ligger under en liten byrå och mekar. Byrån har figuren lyft upp med hjälp en minidomkraft. På ett annat ställe i bilden ser vi sex små figurer i ett litet badkar som betraktare av händelsen. Det finns således *kontrapunkt i tilltal*, bilden ger oss information som inte återfinns i texten. Barnen får själva fylla i den luckan med hjälp av sin fantasi.

Första Läseboken (s. 60)

På bilden ser vi en stad som sträcker sig över ett uppslag. Bilden är mycket detaljrik och ger mycket information. Texten är beroende av bilden eftersom texten lyder: ”Här bor Anna. I det gula huset bor Anna med Ola och mamma och Erik”. Bilden behövs för att tala om *var* de bor. Texten till bilden är något förvirrande eftersom det finns flera gula hus och då undrar man som läsare vilket av de gula husen de bor i. Tittar man noga i bilden kan man se två mycket

små figurer stå och vinka vid ett av de gula husen och då förstår man vilket det är. Bilden är otydlig och ger inte omedelbart svaret på texten. Bilden är *kompletterande* till texten eftersom den fyller textens luckor. Det är mycket information i bilden som inte återges i texten.

Första Läseboken (s. 70)

Rubriken till texten lyder: ”Anna och Åsa går till skolan”. På bilden ser vi två flickor som står och väntar vid ett övergångsställe. Vi ser en bil, en buss, en cyklist och en lastbil som åker förbi på vägen. Detta nämns även i texten. I det första textstycket kan vi läsa: ”När Anna och Åsa ska gå till skolan får de stå länge och vänta”. Det finns en lucka i texten som bilden fyller. I bilden får vi veta *var* de står länge och väntar, nämligen vid övergångsstället. Detta gör att bilden och texten är i *kompletterande förhållande*.

Stjärn-läseboken (s. 36, nivå 2)

Texten lyder: ”Filip och Fanny rusar ut”. Men bilden säger något mer. Det är fler barn som också rusar ut från skolan. Texten kan inte klara sig utan bilden då vet vi inte varifrån de rusar ut. Texten har således en lucka, nämligen varifrån de rusar ut. Bilden fyller textens lucka och ger oss informationen om att de rusar ut från skolan. Bild och text är i ett *kompletterande förhållande*. Men vi ser också här en *kontrapunkt i personskildringen*, d v s att de är personer i bilden som inte återges i texten. Bilden berättar nämligen att det är flera barn som rusar ut ur skolan.

Stjärn-läseboken (s. 37, nivå 2)

Texten lyder: ”Fanny och Filip spelar kula”. Bild och text är i ett *kompletterande förhållande*, d v s att de fyller varandras luckor. Texten har en lucka, den talar inte om för oss var de befinner sig men det gör istället bilden. Det finns barn i bilden som ej nämns i texten, d v s *kontrapunkt i personskildringen*.

Stjärn-läseboken (s. 89, nivå 4)

Texten talar om att Filip är ensam, att han fryser och är trött, bilden visar detta. Men bilden talar också om för oss *var* Filip befinner sig, d v s bilden är *kompletterande* till texten. Bilden fyller textens lucka.

Rävjakten (första uppslaget, vänstra sidan)

På första uppslaget i boken finns två bilder, en på höger sida och en på vänster. Den vänstra bilden går över mitten på uppslaget och flyter ihop med bilden på högra sidan. Båda bilderna skildrar utomhusmiljö. På vänstra sidan ser vi gubben Pettson bärandes på en trädstam och en såg. På trädstammen sitter katten Findus. Vi ser ett landskap och i mitten av bilden en liten gård bestående av tre små röda hus. I bilden ser vi också små fantasiföremål, som t ex ett litet minituedass, randiga svampar och en liten trappa upp mot en trädstam. Man förstår av storleken på utedasset och trappan att de inte är till för Pettson eller Findus. Bild och text *kompletterar* varandra, fyller varandras luckor. Texten presenterar Pettson och Findus och beskriver deras gård och att den ligger mitt ute i landskapet, precis som i bilden. Men det finns något mer i bilden. Det som inte nämns i texten är de små underliga miniföremålen, det finns sidoberättelse i bilderna som inte omnämns i texten. Detta kan benämnas med *kontrapunkt i tilltal*, d v s att barnen får med sin fantasi fylla i de luckor som finns i texten. De får själva fundera ut vilka de små figurerna är eftersom de aldrig presenteras i texten.

Rävjakten (första uppslaget, högra sidan)

På högra sidan ser vi Pettson stå med en yxa i handen bredvid ett vedskjul. Katten Findus sitter uppe på Pettsons hatt. Mitt emot Pettson står en man med en hund i koppel och ett gevär

på axeln, båda ser ilskna ut. Hunden morrar åt ett vedträ som har fyra ben och ögon. I bilden förstår man att Pettson och mannen står och pratar med varandra och det är det som också sker i texten. Vad de pratar om framgår dock inte i bilden utan återfinns endast i texten. Texten och bilden *kompletterar varandra*, i bilden får vi veta t ex var de står och pratar och vad Pettson gör för tillfället, nämligen hugger ved. Den informationen får läsaren endast av bilden. Även i den här bilden finns det en sidoberättelse, att hunden morrar åt ett vedträ med fyra ben och ögon är inget som nämns i texten så även här finns *kontrapunkt i tilltal*.

Rävjakten (femte uppslaget, vänstra sidan)

På femte uppslaget finns två bilder som flyter i varandra. Den ena skildrar snickarboden och den andra ett sovrum. På vänstra sidan ser vi Pettson och Findus i snickarboden. Pettson står och tittar i en burk som om han letade efter något. Findus står på huvudet uppe på en pall, en pall som har skor på sina ben. Längst ner, längst fram i bilden ser vi en tavla på Pettson och Findus i full färd med att tända smällare. Detta är ett intressant grepp eftersom texten handlar om att de letar efter smällare. Det är en bild i bilden, på vad som skall hända längre fram i berättelsen. Bilden fungerar som en hjälp till att förstå den verbala berättelsen. Bild och text är i huvudsak i ett *kompletterande förhållande* till varandra. Även i denna bild finns en sidoberättelse med små fanatasifigurer, vems är den lilla hängmattan? Tillhör hängmattan den lilla figuren som sitter i verktygslådan? Detta är inget som omnämns i texten, detta innebär att läsaren själv får fantisera och fylla i luckor. Det finns således *kontrapunkt i tilltal* i bilderna.

Rävjakten (femte uppslaget, högra sidan)

På högra sidan ser vi smällare på en tråd som ramar in bilden. Pettson och Findus befinner sig dels vid ramen av smällare och dels mitt i bilden. Det är två händelser som gestaltas i bilden. Bilden gestaltar både inne- och utomhusmiljö. I inomhusmiljön ser vi Pettson ståendes på golvet i sovrummet med armarna utsträckta, kroppsspråket talar om att han är nöjd. Findus står uppe på sängen och tittar ner på stubintråden som ligger på golvet. Bredvid stubintråden ligger en ask tändstickor. I texten får vi veta att de lagt ut smällare runt gårdsplanen, in i hallen och in i sovrummet. Texten beskriver också att Pettson drog stubintråden fram till sängen och att han lade en ask tändstickor bredvid. Det är detta vi ser i bilden. Men vi ser även detaljer i bilden som inte återges i texten, t ex Pettsons alla glasögon på nattduksbordet. Allt som sägs i texten återges inte i bilden. Därför är bild och text i ett *kompletterande förhållande*, de fyller varandras luckor. I denna bild finns inga fantasifigurer.

”Expanderande” eller ”förstärkande” samspel mellan text och bild

Till vildingarnas land (bilaga 4)

Bilden är centrerad på höger sida. Max iklädd sin vargdräkt jagar med en gaffel sin hund nedför trappan. Texten befinner sig på vänster sida med budskapet: ”på alla möjliga sätt” och texten är bildberoende. Bilden är *expanderande*, d v s texten behöver bilden för att vi skall förstå på *vilka* sätt. Bilden talar om på vilka alla möjliga sätt han busar (att han busar fick läsaren vi reda på i föregående uppslag). Man kan inte förstå vad texten säger utan bilden.

Stjärn-läseboken (s. 4-5), nivå 1

På vänster sida (s.4) presenteras Fannys familj som består av mamma, pappa, två döttrar och en hund. Bildens färger säger oss att det är höst, vilket förutsätter att barnet vet att löven blir röda på hösten. Längst upp på sidan står det: ”Familj”. På bilden som täcker nästan hela sidan får vi se familjen ståendes vid sin grind och alla personerna på bilden är presenterade med namn bredvid sig, dock inte hundens namn Ludde. Först på höger sida (s.5) presenteras

hunden Ludde. Men namnet Ludde står inte precis bredvid hunden som namnen på personerna på bilden till vänster. Bägge texterna i uppslaget är bildberoende, d v s de kan inte klara sig utan bilden. Bilderna ger mer information till läsaren än vad texten gör. Orden behöver bilderna för förklaring. Det är ett *expanderande förhållande* mellan bild och text.

Stjärn-läseboken (s. 17, nivå 2)

Innan vi kommer till sidan 17 får vi veta att Filip och Fanny är glada för att de har hittat en tiokrona. Texten på sidan 17 lyder: ”Vad ska vi välja?”. På bilden ser vi att Fanny och Filip står framför en kiosk. Klubborna och godisburkarna ger information om att det är just en kiosk. Det är endast bilden som ger den informationen eftersom det inte nämns i texten. Texten pekar på en händelse, att de skall välja något, men texten fungerar inte utan bilden. Bild och text står i ett *expanderande förhållande*, där bilden expanderar texten.

Stjärn-läseboken (s. 82, nivå 4)

På tidigare sidor har vi fått veta att Fanny vill berätta något för Filip. Men det står ingenting om att hon skall ringa till Filip. På bilden ser vi att de talar med varandra i telefon men det står inget om detta i texten utan vi får veta det genom bilden. Bild och text är i ett *expanderande förhållande*.

”Kontrapunktiskt” förhållande mellan text och bild

Första Läseboken (bilaga 5)

Rubriken till texten lyder: ”Vem har bestämt?”. Berättelsen sträcker sig över ett uppslag. På vänstra sidan kan vi se en bild på en blå bil, en blå stol och en tall. Texten lyder: ”Vem har bestämt att blå heter blå och stol heter stol och bil heter bil och tall heter tall och inte gran?”. Här har texten en filosofisk karaktär, den handlar om funderingar. Det är endast föremålen som nämns i texten som finns på bilden, att det är Anna som funderar finns inte återgett i bilden. Texten fortsätter i samma stil på den vänstra sidan men här finns inte föremålen eller personerna som nämns i texten i bild. Bild och text står i ett *kontrapunktiskt förhållande av metafiktiv karaktär* eftersom det inte går att illustrera vad någon tänker. Det finns också en *kontrapunkt i personskildringen*, det vill säga att mamma nämns i texten men finns inte med i bilden. Längst ner på sidan finns en bild på Anna och det kan hjälpa till att förstå att det är Anna som funderar. Texten på båda sidor är bildberoende, den kan fungera utan bilder.

Till vildingarnas land (bilaga 6)

Bilden ligger över hela högra sidan. På bilden ser vi Max (iklädd sin vargdräkt) stå i sitt rum och i rummet börjar det att växa en skog. Max ansiktsuttryck är sådant att man tycker att Max ser lite ledsen och putt ut. På vänster sida ligger texten som en ensam rad: ”Samma kväll började det växa en skog i Max rum”. Bilden och texten är i ett *kontrapunktiskt förhållande i modalitet*, d v s att texten kan tala sanning men i bilden förstår läsaren att det är fantasi. Först här i berättelsen förstår man att det inte är ”sanning”. Texten behöver bilden för att förtydliga att det handlar om fantasi.

Första Läseboken (s. 61)

Bilden sträcker sig över hela uppslaget och är en fortsättning på ”Här bor Anna”. Vi ser en stad på bilden och texten talar om att mormor bor i ett annat hus i andra änden av staden (än vad Anna gör). Vi får inte information genom bilden *var* mormor bor, det är ett kontrapunktiskt tilltal och det betyder att det lämnas en lucka för läsaren att fylla i.

Till vildingarnas land (sista sidan)

Texten som ligger på vänster sida, ”och den är ännu varm” fungerar utan bild och *är* också utan bild. Texten har ett *kontrapunktiskt tilltal* eftersom det inte finns någon bild lämnas en lucka att fylla i för läsaren. Läsaren får själv fantisera utifrån texten.

Motstridigt eller ambivalent förhållande mellan text och bild

Första läseboken (bilaga 7)

Rubriken till texten lyder: ”Mamma kör bil”. I bilden ser vi en kvinna som står och vinkar bredvid en gul taxibil. I textstycket står det: ”Mamma kör bil. Det är hennes jobb. Hon är taxi-chaufför”. Det är ett *ambivalent förhållande* mellan bild och text eftersom mamma inte alls kör bil på bilden. Snarare kan bilden signalera att mamma skall *åka* taxi någonstans. Det ambivalenta förhållandet kan göra att läsaren blir osäker och förvirrad.

Stjärn-läseboken (bilaga 8)

I bilden ser vi Elin sittandes vid matbordet som är dukat för middag. Hon petar bland köttbullarna som ligger på bordet. Köttbullarna ligger i form av ett ”E”. Hon stödjer huvudet mot ena handen och ser drömmande ut. Texten talar om att ”Elin leker”. Bilden och texten säger inte samma sak, de är i konflikt med varandra. Det är ett *ambivalent förhållande* mellan bild och text. Detta skapar förvirring och osäkerhet hos läsaren.

Stjärn-läseboken (s. 44 nivå 3)

I bilden ser vi Fanny liggandes i sin säng och hon tänker på Filip, på hunden, på sin baddräkt och på en tårta. Att hon tänker illustreras av tankebubblor. Texten förmedlar hennes undran över vilka hon skall bjuda på sitt födelsedagskalas. Att det då finns en hund, en tårta och en baddräkt förutom Filip i tankebubblorna skapar förvirring eftersom man normalt sätt inte bjuder de tre förstnämnda på kalas. Bild och text har ett *ambivalent förhållande*. Det skapas förvirring och osäkerhet, ord och bild stämmer ej överens med varandra.

Första Läseboken (s. 62-63)

Rubrikerna till uppslaget lyder: ”Här är Anna” (vänstra sidan), ”Här är Åsa” (högra sidan). På bilden ser vi tre barn, Anna, Åsa och Ola. På vänstra sidan sitter Anna ner och tar av sig sina strumpor och ett par skor står bredvid henne. På högra sidan står Åsa och tittar på Anna och Ola ligger ner och läser en bok. Texten på vänstra sidan behandlar inte det man direkt ser i bilden. Texten nämner ingenting om att Anna tagit av sig sina strumpor och skor utan handlar om att hon har två ögon, två öron, en näsa och en mun. Vidare kan man läsa att hon har två händer, två fötter, tio tår och tio fingrar. Avslutningsvis står det i texten att hon håller en tumme i munnen när hon skall sova. Genom att det är Anna på bilden så kan läsaren förstå att det skall handla om Anna och på så sätt få förförståelse men sedan tar det stopp. Bilden har en illustrativ funktion, en utfyllnad snarare än en informationsbärare till texten. Texten på högra sidan har samma karaktär genom att det som står i texten inte finns återgett tydligt i bilden. Läsaren får ingen information via bilden vad texten handlar om, nämligen att Åsa hör dåligt. Texten är av kontrapunktisk, metafiktiv karaktär eftersom det är svårt att avbilda att Åsa hör dåligt. Båda texterna är bildoberoende, med undantag för rubrikerna, som direkt syftar till bilderna. Rubrikerna står i ett kompletterande förhållande till bilden, d v s fyller textens lucka och svarar på var Anna och Åsa är. Den övriga texten är i ett *ambivalent förhållande* till

bilden. Bild och text stämmer inte överens och detta gör att det kan förvirra läsaren som får olika information i bilden och i texten.

Sammanfattning av resultaten

Stjärn-läseboken (Storch 2004)

Av resultaten kan vi se att *Stjärn-läseboken* har flera olika förhållanden mellan bild och text och det är ganska jämnt fördelat mellan kategorierna, dock innehåller boken inte så många ambivalenta förhållanden mellan bild och text. Bilderna bjuder inte direkt in till några samtal eftersom det som står i texten ofta återfinns i bilden, men däremot fungerar bilderna som hjälp vid läsning. Vi hittade något exempel på vad vi tycker är ett ambivalent förhållande mellan bild och text och det är när Elin sitter vid matbordet och äter köttbullar med spagetti och hon pillar med köttbullarna. I texten står det att "Elin leker". Med ett vuxet perspektiv kan det uppfattas som att hon leker med maten men om ett barn skall ta stöd av bilden vid läsning kanske det blir "Elin äter" eftersom det är det bilden kommunicerar. Eftersom att boken är ny så handlar den om barns egen livsvärld i dag detta gör att barnen kan relatera till bokens innehåll och det kan ge en bra läsoplevelse.

Första Läseboken (Lindgren, Lindgren, Linde, Peterson, Hellsing, R., L., Lagercrantz 1982)

Av att titta på resultaten kan vi se att de flesta uppslag är symmetriska eller kompletterande i sitt förhållande mellan bild och text. Bild och text stämmer väl överens, eller att bilden berättar något mer utöver texten. Men det finns exempel på både kontrapunktiskt förhållande, som t ex i bilaga 4 där det både finns kontrapunkt av metafiktiv karaktär och kontrapunkt i personskildringen. Även exempel på tydlig ambivalens i förhållandet mellan bild och text finns som t ex i bilaga 6 där det står att "mamma kör bil" vilket hon inte alls gör i bilden. Om läsaren först tittar på bilden för att sedan gå till texten skapas förväntningar utifrån bilden om vad som skall komma i texten. Detta kan bidra till att läsaren blir förvirrad eftersom texten inte stämmer överens med bilden. Överlag lämnar inte bilden och texten särskilt många luckor för läsaren att fylla i. Vi kan se att bilderna är till hjälp vid läsning så länge de stämmer överens med bilden och förhållandet inte är ambivalent. Bilden och textens förhållande är symmetriska eller kompletterande, vilket kanske inte gör att läsoplevelsen blir särskilt stor. Boken är gammal och dagens barn kanske inte kan känna igen sig med den tidens händelser.

Till vildingarnas land (Sendak 1963)

Vi kan se att *Till vildingarnas land* pendlar från att ibland ha ett symmetriskt förhållande mellan bild och text, till ett expanderande förhållande, till att ha kontrapunktiskt förhållande. Men även ibland har bilden och texten ett ambivalent förhållande, som t ex på uppslag elva där texten på höger sida inte alls stämmer överens med bilden, som löper över hela uppslaget, medan texten på vänster sida är symmetrisk med bilden. *Till vildingarnas land* är "bilderböckernas bilderbok" enligt Nikolajeva (2000:47) och kanske är den det just p g a att den pendlar så i förhållandena mellan bild och text. Hela boken är oerhört bildbärande och bilderna inbjuder definitivt till samtal. Bilderna är fantasifulla och vi kan se att en av vildingarna har människofötter och vem som döljer sig bakom dräkten får vi aldrig veta. Är det den från berättelsen frånvarande pappan eller är det mamman? De barn som ännu inte behärskar att läsa har en stor möjlighet att diskutera innehållet i bilderna med den vuxne medläsaren. Barn som behärskar att läsa kan definitivt ta stöd i bilden vid läsning eftersom de är berättande bilder. *Till vildingarnas land* är en av de första bilderböckerna som i samverkan mellan ord och bild skildrar ett barns inre liv: tankar, rädslan, önskemål, fantasier – ett radikalt nytt sätt att använda bilderboksmediet till mera än att bara återge ett yttre

handlingsförlopp” (Nikolajeva 2000:47). Detta om något borde ge en bra läsoplevelse, och vilja att läsa mer.

Rävjakten (Nordqvist 1986)

Resultaten av analysen i *Rävjakten* pekar på att förhållandet mellan bild och text är kompletterande, d v s bild och text fyller varandras luckor. Man kan även se exempel på kontrapunkt i tilltal då det i de flesta bilder, utöver huvudhandlingen om Pettsson och Findus, pågår en parallell handling som inte nämns i texten. Det är små figurer som lever sitt eget liv i huvudhandlingen men som varken gubben Pettson eller katten Findus tar någon notis om. Bilderna berättar mycket mer än texten med alla dess detaljer och detta är ett bra drag för att inbjuda till samtal kring bilderna. Den parallella handlingen med de små figurerna lever sitt eget liv men tittar på när gubben Pettsson och katten Findus håller på med olika saker. Fantasifigurerna betraktar berättelsen precis som läsaren. Det kan möjligen så för att vi som läsare skall känna oss som en av dem. Bilderna fungerar som hjälp vid läsning då det som står i texten finns med på bilderna. Läsaren blir nyfiken av de detaljerade bilderna och det ger en bra läsoplevelse, bilderna är spännande med oväntade inslag som gör att man vill stanna upp och titta. Detta gör också att man vill läsa berättelsen fler gånger och varje gång hittar man något nytt.

Diskussion kring resultaten

Våra resultat pekar på att det finns en stor variation i samspelet mellan bild och text. Det kan variera inom en och samma bok men det kan också variera inom en och samma bild och text. Vi har kommit fram till att man inte kan säga att en bild och dess text, med enstaka undantag, enbart befinner sig inom en kategori. Det kan finnas mer en typ av samspel inom en och samma sida/uppslag i en bok. Våra resultat visar exempel på detta. I en kompletterande bild, exempelvis i bilaga 2, kan det också finnas en kontrapunkt. Detta visar Nordqvist (1986) tydliga exempel på i *Rävjakten* där bilderna är kompletterande men det finns också ett annat samspel mellan bild och text, nämligen kontrapunkt i tilltal. Närmast genomgående i boken finns det små figurer i en sidoberättelse i bilderna som aldrig omnämns i texten (se bilaga 3). Vi har också kommit fram till att det inom en och samma sida kan förekomma både symmetriskt och ambivalent förhållande mellan bild och text (Se Första läseboken sid 65). Detta gör att läsaren bara till en viss del kan ta hjälp av bilden vid läsning medan det ambivalenta förhållandet gör att läsaren tappar stödet vid läsning.

Eftersom våra resultat pekar på att det kan förekomma en sådan stor variation drar vi slutsatsen att inget kan vara ”svart eller vitt”. En bild och text kan inte kommunicera precis samma budskap eftersom de har olika tilltal, tolkas och förstås på olika sätt. Petterson (1991) har uttryckt att ”Läsaren (tittaren) har alltid mycket större frihet inför ett visuellt meddelande än inför ett verbalt meddelande” (Petterson 1991:80).

Bilder kan tolkas på många olika vis beroende på vem som tittar. De referenser och erfarenheter läsaren har gör att en bild kan tolkas och upplevas på många olika sätt. Detta märkte vi när vi utförde analyserna, eftersom vi två har olika erfarenheter och referenser kunde vi uppleva och se olika saker i en bild. Detta gör att våra erfarenheter också har präglat resultatet eftersom vi har utifrån våra referenser gjort tolkningar av samspelet bild och text och tolkat dem utifrån de olika kategorierna.

Våra resultat visar att det kompletterande- och det kontrapunktiska förhållandet mellan bild och text var mest förekommande. Därefter kom det symmetriska förhållandet följt av det ambivalenta förhållandet mellan bild och text. Minst förekommande var det expanderande förhållandet mellan bild och text. Intressant att notera är att de båda läseböckerna visade exempel på ambivalent förhållande mellan bild och text. Eftersom det ambivalenta förhållandet inte hjälper läsaren utan snarare stjälper läsaren är det viktigt att lyfta att detta faktiskt förekom i de läromedel vi valt att analysera. Bild och text i läromedel skall fungera i ett bra samspel så att det hjälper barnet i sin läsutveckling.

Innan vi utförde analyserna hade vi en föreställning om att de samspel där bild och text kommunicerar precis samma sak skulle vara det som fungerade bäst vid barns läsutveckling. Efter vi utfört analyserna och fick ett resultat menar vi att de förhållanden där bild och text kommunicerar i princip samma sak bör fungera som stöd vid läsning men det är inte alltid dessa förhållanden som inbjuder till en fördjupad och bra läsupplevelse. De samspel som inbjuder till samtal och fördjupad läsupplevelse verkar snarare vara de som lämnar luckor för läsaren att fylla i. Text i Nordqvist (1986) *Rävjakten* där barnet själv får fundera och samtala med en vuxen medläsare om de små fantasifigurerna. Texten lämnar en lucka, d v s talar inte om vilka de små figurerna är och detta tror vi inbjuder till fantasi och nyfikenhet. Detsamma gäller *Till vildingarnas land* (Sendak 1963) då vi menar att bilderna och samspelet mellan texten och bilderna inbjuder till barnets egen fantasi.

Avslutningsvis kan vi konstatera att det är svårt att avgöra vilka bild- och text förhållanden som fungerar bäst vid läsutveckling. Vi menar att detta beror på vem som läser eller betraktar bilderna. Det handlar också om vad som skall uppnås, en god och fördjupad läsupplevelse eller korrekt läsning av texten? Det som fungerar för ett barn kan vara helt fel för ett annat. Därför är det viktigt för oss som lärare att vi registrerar vad som fungerar för vem så att vi kan anpassa vårt material och vår undervisning efter barnets bästa.

Sammanfattande diskussion

När vi diskuterar huruvida våra resultat av studien är giltiga är det viktigt att lyfta och diskutera några aspekter. Det var svårt att hitta litteratur och tidigare forskning inom vårt område och en del av den litteratur vi fann var av gammalt datum. Det visade sig också när vi sökte litteratur att det fanns en del undersökningar gjorda på samspelet mellan bild och text i bilderböcker men undersökningar utförda på läromedel var svårare, om nästan omöjliga att hitta. Av detta kan vi dra en slutsats, nämligen att det verkar som om läromedel har låg status och inte uppmärksammas. Detta är anmärkningsvärt eftersom läromedelsböcker är ett material som alla någon gång måste läsa. För vissa är läromedelsböcker de enda böckerna de någonsin kommer att läsa. Elever i skolan är många gånger direkt hänvisade till de läromedel som finns. Då menar vi att det är av yttersta vikt att dessa också fungerar på ett bra sätt och att de behöver granskas.

Eftersom mycket av litteraturen var av gammalt datum infinner sig frågan huruvida en del av den forskningen vi läst är aktuell idag. Detta menar vi är viktigt att medvetandegöra. Eftersom det var svårt att hitta aktuell litteratur visar det på att forskning kring samspelet bild och text verkar vara ett eftersatt forskningsområde. Detta menar vi är en intressant iakttagelse eftersom det i vårt samhälle idag finns ett enormt bildflöde där bild och text samspelar i syfte att föra ut olika budskap.

När vi utförde analyserna använde vi oss av en analysmodell med fem kategorier enligt Nikolajeva (2000:22) och det är värt att nämna att Nikolajeva (2000) sammanställt kategorierna som är föreslagna av andra forskare. Detta innebär att vi har tolkat något som Nikolajeva har tolkat. Eftersom vi hela tiden har försökt hålla ett kritiskt öga på det vi genomfört och reflekterat mycket över våra resultat och oss själva som mätinstrument, har vi också strävat efter att uppnå största möjliga giltighet.

Vi menar därmed också att vi uppnått vårt syfte med studien. Vi har fått en god inblick i tidigare forskning om bildens betydelse vid barns tidiga läsning. Vi har genom tidigare forskning tillägnat oss en teoribildning kring hur samspelet mellan bild och text kan fungera. Med teoribildning i bakgrunden utförde vi sedan analys på läseböcker och bilderböcker där vi således också fick svaret på våra frågeställningar. Vi behöver hjälpa barnen att bli bildmedvetna och att bli visuellt läskunniga. Vi har genom denna studie fått de redskap och den teoribildning som kan behövas för att förstå hur man kan tolka och uppleva bilder vilket ingår i vårt uppdrag som lärare. I första hand har vi själva blivit uppmärksamma och har som mål att i framtidens lärargärning sprida detta vidare.

Vi ser vidare möjlighet att fortsätta det arbete vi utfört. För att undersöka hur samspelet mellan bild och text fungerar, hur bilderna kan vara till hjälp vid läsning och om de inbjuder till en rik läsoplevelse och samtal skulle nästa steg i undersökningen kunna vara att observera och intervju barn om hur de läser och om de tar stöd av bilder i böcker. I en sådan undersökning skulle man få barnens syn på samspelet bild och text, d v s att barnen kunde fungera som mätinstrument istället för att vi fungerar som det.

Bilden i ett vidgat textbegrepp

Att vara visuellt läskunnig, speciellt i dagens mediasamhälle, är ett måste. Det är sällan så att bild eller text uppträder ensamt, utan kombineras nästan alltid. Vi utsätts dagligen för tusentals samspel mellan bild och text i t ex både reklam och tv. Därför är det av stor vikt att kunna läsa och tolka det visuella. Det är som Nikolajeva (2000:11) skriver att mottagaren måste sätta ihop den övergripande betydelsen av de olika kommunikationselementen, d v s både bilden och texten, för att de tillsammans kommunicerar något. Petterson (1991:70) hävdar dock att bild och text är helt olika språk men att de kan komplettera varandra. Därför måste vi också kunna tolka och förstå deras olika språk för att både tolka dem var och en för sig men som vi nämnde inledningsvis framförallt tillsammans. I vår undersökning om bildens och textens samspel i läromedel och bilderböcker fick vi reda på vilka olika sätt bild och text kan samspele och att det *har* en betydelse för vår förståelse.

Texten kan ha sitt eget språk och bilden ha sitt, därför kan de båda elementen sända ut skilda budskap. Ett barn som ännu inte behärskar skriftspråket tittar på den tillhörande bilden om det finns en, och tar in den information som bilden ger. Enligt Allard m fl (2001:17) har vi vissa föreställningar om vad texten skall handla om p g a att vi först tar in informationen som finns i bilden, och om bilden rimmar illa med texten fungerar den inte som ett bra lässtöd. Därför är det av stor vikt att vi som lärare ger barnen de redskap de behöver för att kunna granska och tolka bilder liksom text. Att medvetandegöra för barnen att bilden är ett språk *lika* starkt som något annat, d v s att bilden kan likväl som texten ge uttryck för något, är viktigt att vi lärare förmedlar. Detta kan vi särskilt se i *Till vildingarnas land* (Sendak 1963) där vi på uppslag 12 ser hur Max och vildingarna skriker och tittar på månen, på uppslag 13 ser vi hur de hänger i träden och på uppslag 14 ser vi hur Max får rida på en av vildingarna. På dessa

uppslag finns ingen text utan bara bilder som täcker hela sidan. Bilderna berättar för oss på vilket sätt de för "det stora oväsendet". Här kan man tydligt se att bilden kommunicerar något och klarar sig alldeles utmärkt utan text. Barnet klarar på ett utmärkt sätt att "läsa" bildspråket.

Barn lär sig bildspråket före skriftspråket och som Kåreland och Werkmäster (1985:12) hävdar att för barn är bildspråket lika naturligt som det verbala. Det är ett av de första språk som de "språkar" med. Vi ställer oss undrande till varför bilden är så stark som kommunikationsmedel i förskolan för att bli undervärderad och åsidosatt när barnet kommer till grundskolan, där barnet inte alls får kommunicera med bilden på samma sätt? Vi anser att det är viktigt att bilden får ta en naturlig del av undervisningen och att barnen får möjlighet att uttrycka sig via bildspråket under hela skolgången. För att klara sig ute i samhället måste de kunna "bildspråka".

Vi anser också att det vore ultimatum att använd bilderböcker som ett komplement till skolans mer traditionella läseböcker i undervisningen. I den undersökning vi gjort har vi sett att i de två läromedel vi undersökt, har bilden och texten överlag ett symmetriskt eller kompletterande förhållande vilket gör att varken texten eller bilden lämnar några "luckor" för barnet att fylla i, däremot kan barnet i bilderna ta stöd vid läsning. Men i bilderböckerna kan vi se olika förhållanden mellan bild och text och vi kan se att de lämnar fler "luckor" för barnen att fylla i med sin egen fantasi. Detta tror vi fördjupar läsupplevelsen och därmed tror vi att det bidrar till skolboksbruk, dvs att barnen blir sporrade till att läsa fler böcker, vilket leder till läsutveckling. Om ingen fördjupad läsupplevelse upplevs kan det tvärtom bidra till minskad läsning tror vi.

Vi menar att det sociokulturella perspektivet på lärande är viktigt i sammanhanget när barn skall utveckla förmågan att använda olika uttrycksformer. När man som lärare läser och pratar om en boks innehåll, såväl bild som text, tillsammans med barnen utvecklas förmågan att "språka". Vi har tidigare hävdat att vi i skolan behöver samtala kring bilder och detta, tror vi, kan vara utvecklande att göra tillsammans. I framförallt bilderboken har vi sett att bild och text lämnar "luckor" och därmed inbjuder de till samtal mellan den vuxne och barnet. Vi tar starkt stöd av och håller med om vad Säljö uttryckt "Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande" (Säljö 2005:33). När barn skall lära sig läsa, bild och text, är det viktigt att samtala med varandra eftersom det då öppnas möjligheter att också lära av varandra.

Det är viktigt att eleverna får tillgång till läromedel av god kvalitet. Detta bör förutom rektorn även vi som lärare ansvara för och se till att de får. Genom att bli uppmärksamma på hur man kan granska läromedlen och bli medveten om att innehållet i läromedlen kan variera, har vi större chans att ge eleverna läromedel av så god kvalitet som möjligt. Eftersom kommunerna ofta har dåligt med pengar väljer man att ha samma läromedel år efter år, detta gör att böckerna blir inte bara slitna och tråkiga utan också att de inte följer med i tiden. Det innebär att innehållet i böckerna blir tråkigt och för dagens elever irrelevant. Detta kan minska läslusten och därmed blir läsningen lidande. När vi gjorde vår undersökning kunde vi t ex se i *Första läseboken* (1982) att både bilderna och texten handlar om det samhälle vi levde i då. Skulle vi använda den i dag i skolan, tror vi, att innehållet uppfattas som närmast tråkigt och något barnsligt, då unga idag är mycket "äldre" i sitt sinne än vad man var då. Vi tror att det är viktigt att inte enbart använda skolans läromedel utan också ta in barnböcker av olika slag i undervisningen.

Petterson (1991:12) hävdar att när läromedel recenserar, är det texten som man fokuserar på och att oftast bilden uteblir. Detta är anmärkningsvärt då bilderna i läromedel skall fungera som stöd vid läsning och förklara innehåll. Därför måste vi granska dessa förhållanden så att vi inte använder läromedel där bild och text är ambivalenta eftersom de då inte hjälper till vid läsning, effekt blir snarare den motsatta. Bilden har en funktion och finns inte bara där för att det skall se ”fint ut”. Detta måste vi också förmedla till barnen, att de kan ta stöd i bilderna eller hämta information därifrån. Många barn glömmar detta när de kommer till skolan för att de blir så koncentrerade på skriften. Det verkar som om skolan fortfarande tycker att ord är viktigare än bilder. Detta menar vi är vanskligt eftersom vi måste se till att våra barn får utveckla sitt visuella seende eftersom vi lever i ett samhälle där vi dagligen utsätts för påverkan genom bilder med text. På något sätt genomsyrar det hela vårt samhälle att skriften är viktigare än bilden, detta till trots att bilder idag används i lika stor utsträckning som skrift för att kommunicera budskap. Vi ser inte så ofta barn sitta och pussla idag men vi ser däremot många som sitter med tv-spel och dataspel. Samhället har förändrats och det måste även vår syn på bilder annars finns en risk att vi får en blindskola för seende. Vi ser bilder överallt, vi kan således inte vara blinda inför dem.

Det har skett en förändring. Man har inför *ett vidgat textbegrepp* i kursplanen för svenska där undervisningen skall innefatta förutom det skrivna ordet också bild av olika slag. Kursplanen har gått i rätt riktning och följer samhällets utveckling. Frågan är hur det efterlevs i skolan? Vi tror att synen på skriftspråk som högst i rang ligger djupt rotat i skolans/samhällets kultur och att det kan ta tid för ett nytt synsätt att efterlevas. Men vi måste, som vi nämnt flera gånger, bli visuellt läskunniga för att kunna klara oss i dagens mediasamhälle. För detta tar vi stöd i Lpo 94 där man kan läsa bl a att ”Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt”. Vi menar att det till stor del ligger på oss som lärare att uppmärksamma detta och ge våra elever de redskap och de kunskaper de behöver för att kunna verka i samhällslivet.

Vi kan konstatera att vi som lärare skall välja lämpligt material till våra elever som inbjuder till en intressant, spännande och stimulerande läromiljö. Vi skall veta vad det är för material vi sätter i händerna på våra elever genom att vi själva granskat materialet och dess innehåll så att det uppfyller de behov som behöver fyllas. Vi som lärare skall vara medvetna om att både bild och text är kommunikationsmedel och att de fungerar i ett samspel. Viktigt att återigen poängtera är att bilden har en funktion, den finns inte bara i böckerna som dekoration.

Det finns tydliga paralleller mellan vårt skriftspråk och bildspråk, båda är ett sätt för att kommunicera något, båda är språk. Därför menar vi att det skall vara en medveten handling av läraren när man på olika sätt arbetar med bilder i skolan. Vi vet att små barn har en förmåga att ”läsa” bilder och skapa bilder som de vill berätta något med, detta skall därför inte undervärderas. Vi menar att synen på bilder i skolan behöver förändras. Att skapa bilder eller att betrakta bilder bör få eget utrymme och inte bara något man gör när man får en stund över. Precis som Gustafsson och Mellgren (2005:82) hävdar vill vi trycka på att barns bildspråkande och barns skriftspråkande ligger väldigt nära varandra och då skall vi som lärare se möjligheterna med detta i barns språkutveckling.

Referenslista

- Allard, Birgitta, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (1993) och (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ekström, Susanna & Isaksson, Britt (1997). *Bildglädje och läslust*. Stockholm: En bok för alla AB
- Fridell, Lena, Lindgren – Fridell, Marita, Cavallius, Gustaf, Rossholm, Margareta, Hammar, Ulla, Josefsson, Birgitta, Stjärne, Kerstin & Nordström, Gert Z (1977). *Bilden i barnboken*. Göteborg: Stegelands
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2005). *Barns skriftspråkande –att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis
- Hallberg, Kristin (1993). *Litteratur läsning*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Kåreland, Lena & Werkmäster, Barbro (1985). *Möte med bilderboken*. Malmö: Liber Förlag
- Lindgren, Astrid, Lindgren, Barbro, Linde, Gunnel, Peterson, Hans, Helsing, Lennart, Lagercrantz, Rose & Leo (1982). *Första Läseboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel AB
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (IPD-rapport, Nr 2004:05). *Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagog och didaktik
- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur
- Nordqvist, Sven (1986). *Rävjakten*. Stockholm: Bokförlaget Opal AB
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis
- Pettersson, Rune (1991). *Bilder i läromedel*. Tullinge: Institutet för infologi
- Sendak, Maurice (1963). *Till vildingarnas land*. Stockholm: BonnierCarlsen
- Sparrman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv –Bilder, medier och praktiker*. Linköping: Tema barn, universitetet
- Storch, Åsa (2004). *Stjärn-läseboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Styrdokument

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier, Grundskolan. Kursplan för svenska*. Stockholm: Skolverket och Fritzes

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier, Grundskolan. Kursplan för bild*. Stockholm: Skolverket och Fritzes

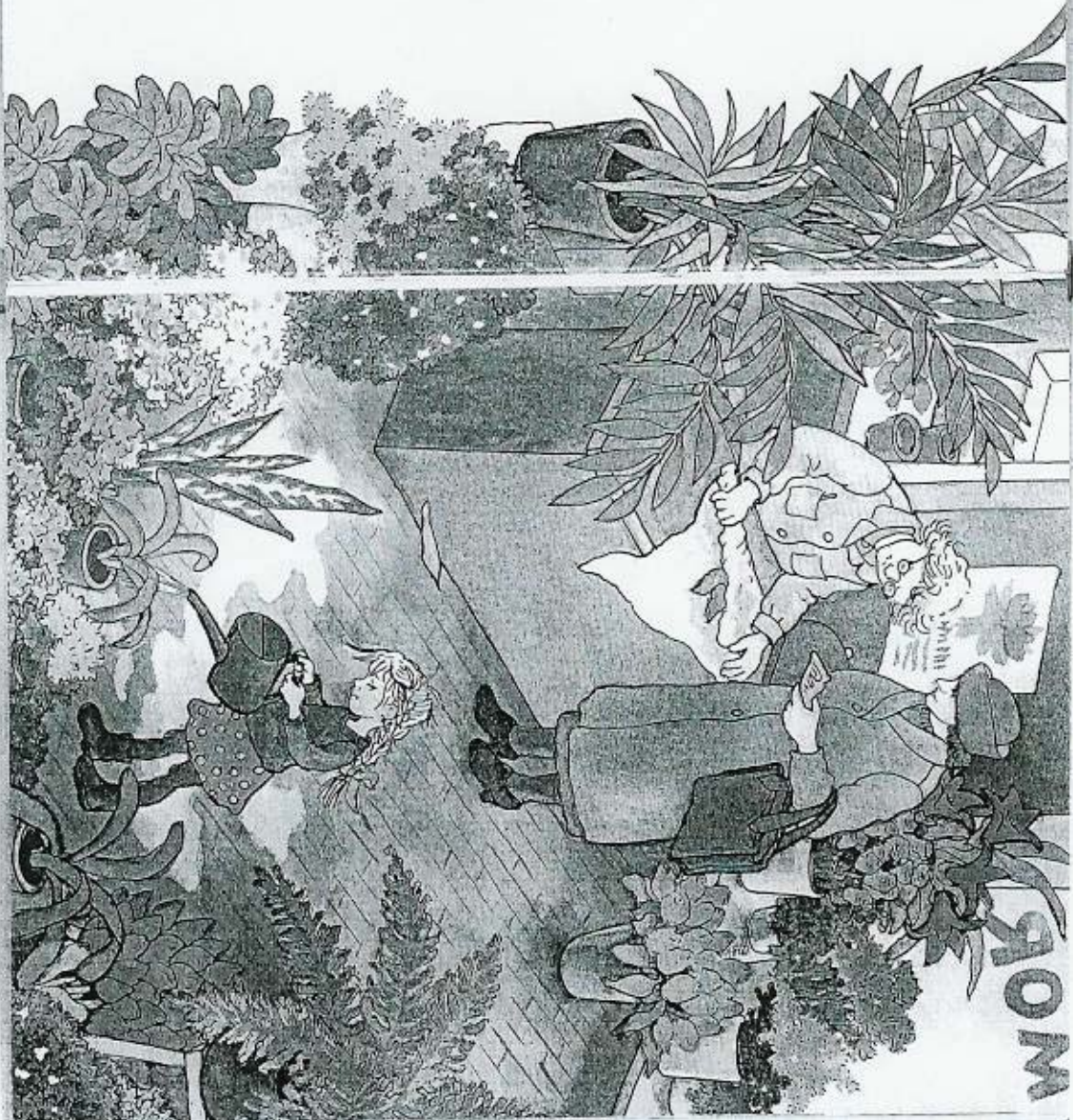
Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98

Internetsida

<http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917> (060529)

Mormor har en affär.
Mormor har en affär.
Där säljer hon
rosor, tulpaner, kaktusar
och andra blommor.
Det luktar så gott
i mormors affär.
Anna hjälper mormor
att vattna alla blommorna.
Det gör inget om hon spiller
för golvet är av rött tegel.



Här är Anna.
Här är Ola.
Här är mamma.
Här är Erik.



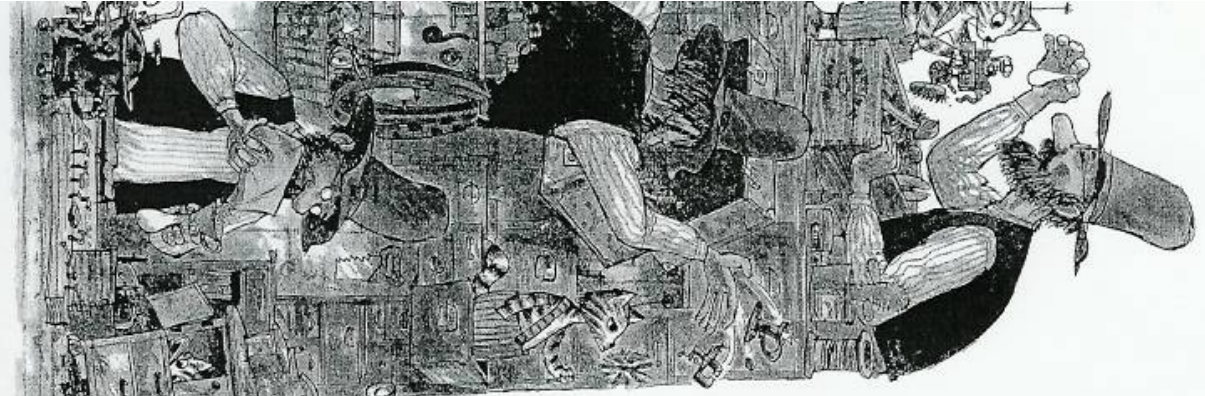
58

Och här är mormor.



Anna är 7 år.
Ola är 10 år.
Mamma är 30 år.
Erik är 35 år.
Mormor är 60 år.

59



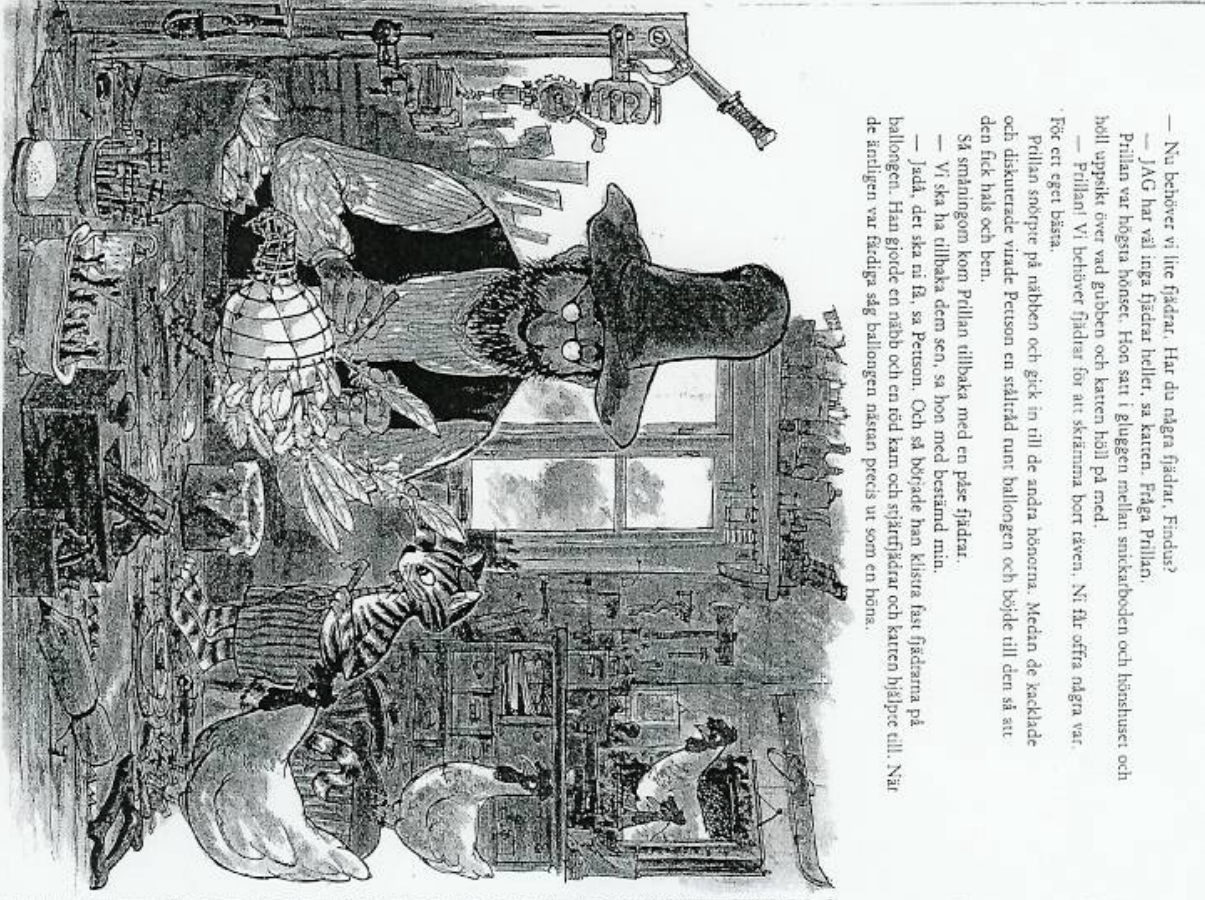
I smickarboden fanns allt som behövdes för att skrämma en älv. Petron letrade fram en liten vit ballong och en rulle ståltråd i skomakarlädan. Sen började han söka i en gammal väska som stod i hyllan.

— Var är Pepparn, Findus, sa han barskt. Den ska ligga här och ingen annan älskar.

Jag har ordning på mina grejer det vet du.

— Pepparn har väl aldrig legat i den väskan, så vitt jag vet, sa Findus lugnt. Den ligger ju alltid i cykelkorgen, det borde du väl veta vid det här laget.

— Ja, just det, det stämmer precis, sa Petron och plockade upp en stor påse peppar ur cykelkorgen. Han tådade hallongen på en tratt och hällde i så mycket peppar som fick plats. Sedan blåste han upp hallongen så den nästan exploderade.



— Nu behöver vi lite fjädrar. Har du några fjädrar, Findus?

— Jag har väl inga fjädrar heller, sa katten. Fråga Prillan. Prillan var högsta hönset. Hon satt i gluggen mellan smickarboden och hönshuset och höll uppsikt över vad gubben och katten höll på med.

— Prillan! Vi behöver fjädrar för att skrämma bort ävnen. Ni får offra några var.

För ett eget bästa.

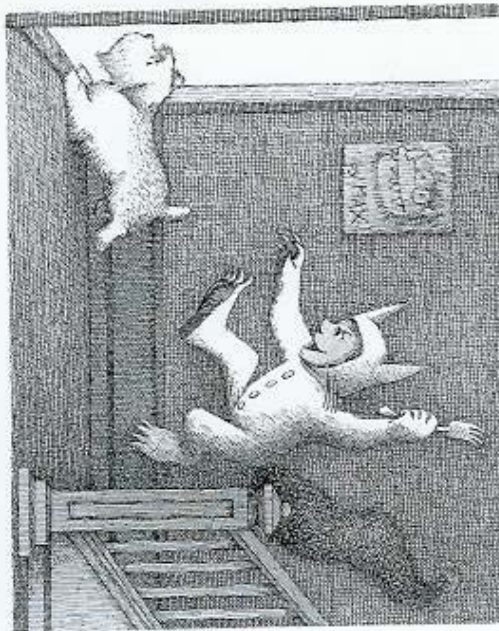
Prillan snöbjörp på näbben och gick in till de andra hönorna. Medan de kacklade och diskuterade vidare Petron en ståltråd runt ballongen och böjde till den så att den fick hals och ben.

Så småtningom kom Prillan tillbaka med en påse fjädrar.

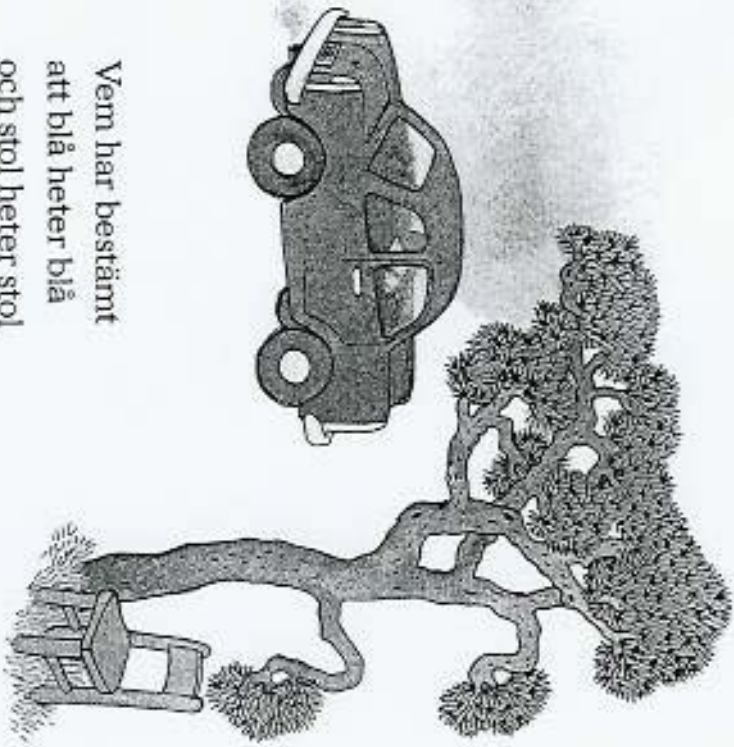
— Vi ska ha tillbaka dem sen, sa hon med bestämmd min.

— Jada, det ska ni få, sa Petron. Och så började han klustra fast fjädrarna på ballongen. Han gjorde en näbb och en röd kam och sifanfjädrar och katten hjälpte till. När de ärligen var färdiga såg hallongen nästan precis ut som en höna.

på alla möjliga sätt



Vem har bestämt?



Vem har bestämt
att blå heter blå
och stol heter stol
och bil heter bil
och tall heter tall
och inte gran?

Vem har bestämt

att jul heter jul
och sommar heter sommar
och höst heter höst
och lök heter lök
och inte jordgubbe?

Vem har bestämt

att Åsa heter Åsa
och Ola heter Ola
och Anna heter Anna
och inte häst?

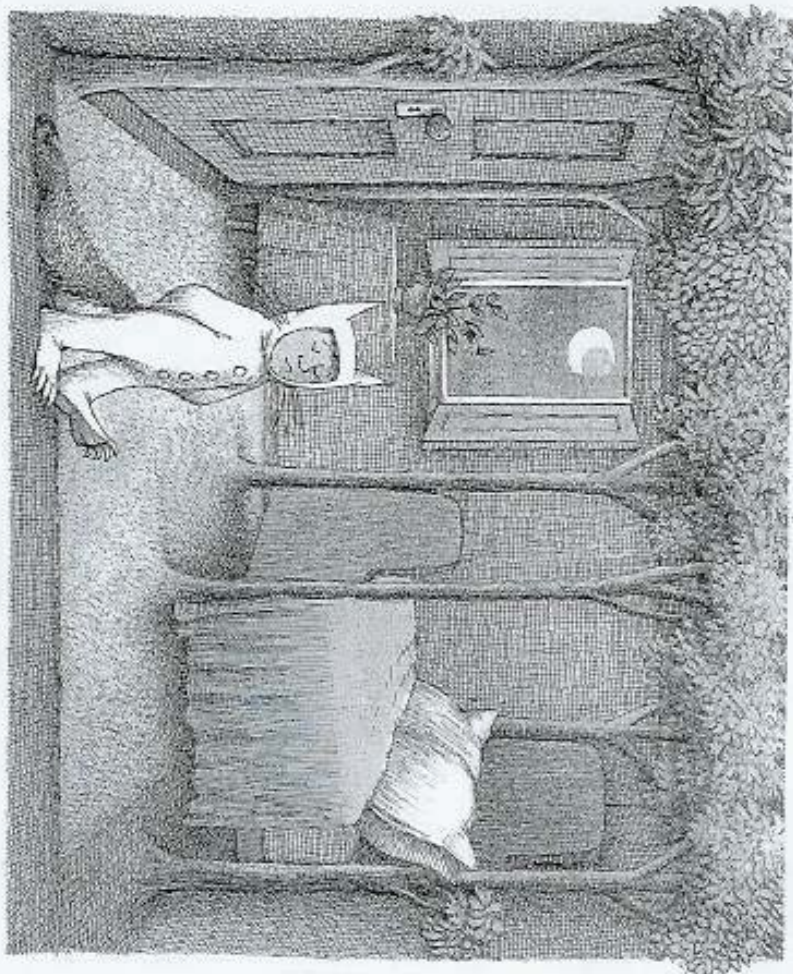
– Det gjorde jag, säger mamma.

Det var jag som bestämde
att du skulle heta Anna.



Island förstår mamma ingenting.

Samma kväll började det växa en skog i Max rum



Mamma kör bil
Mamma kör bil.
Det är hennes jobb.
Hon är taxi-chaufför.



Elin leker.

