

# Bild som text i läs- och skrivkontext

Carin Jonsson  
Umeå universitet

## Abstract

Barnet hanterar världen genom ett filter av ”texter” där medierings- och tolkningsmöjligheterna ligger invävda i erfarenhet och språkbruk. Bilder utgör inte på samma sätt som skriftspråk ett system av överenskomna tecken med formella regler, men de används ofta i samband med skriftspråklärande, just som ”text”. Bilden kan då fungera som ett sinnligt och intellektuellt stöd för lärande samt som ett uttryck för och en följd av just lärande. Nedanstående text handlar om potentialen i bildens tilltal och kommunicerande retorik i samband med läs- och skrivundervisning och lärande. Barnet som kommer till skolan kan både klara av att rita ord och skriva bilder samtidigt som det lär sig tänka på skriftens villkor. Barnets berättande i bild och ord kan förklaras som ett uttryck för erövrade förståelser som barnet tillskriver mening. Läraren har att tillvarata potentialen i det språkliga mötet mellan barnet självt, produkten av dess ansträngningar och den undervisningspraktik där barnet ingår.

## Bakgrund

Vi befinner oss i en mediekultur som, oavsett hur vi förhåller oss, påverkar och förändrar såväl framställnings- som presentationsformer. De intermediala kommunikationsmönster som läraren förutsätts hantera, är redan bekanta för, och möjligen också i viss mån internaliserade hos de barn som kommer till skolan för att lära sig och ytterligare fördjupa sina kunskaper och färdigheter i läsning och skrivning. Pedagogen Esko Mäkelä skriver: ”Det tycks som att unga människor, the digital natives, obekymrat rör sig i det stora utbud av medieringar som har blivit kännetecknet för vår tid” (2008, s. 100). I nämnda agenda aktualiseras ett vidgat textbegrepp redan genom mötet med olika mediers uttryck och innehåll (Jonsson, 2006, 2008a).

In the new landscapes of communication, with the dominance of the new media, and with the 'old' media (the book for instance) being reshaped by the forms of the new media, the demands on readers, and the demands of reading, will if anything be greater, and they will certainly be different. That constitutes the new agenda for thinking about reading (Kress, 2003, s. 167 i Jonsson, 2006).

Den ursprungliga betydelsen av text avser väv eller flätverk. I vardagspråk menar vi ofta ett skriftspråkligt yttrande när vi talar om text, med ett vidgat text- och språkbegrepp kan omfatta fler teckensystem än de tal- och skriftspråkliga.

Att i begreppet text också innefatta budskap som medieras på annat sätt än genom det skrivna ordet brukar ibland benämnas 'det vidgade textbegreppet'. /.../ Att i begreppet språk också innefatta icke-verbala språk brukar ibland benämnas 'det vidgade språkbegreppet' (Myndigheten för skolutveckling, 2003-12-03, s 15 i Jonsson, 2006. Jämför Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 8).

Utifrån mitt syfte att ge kunskaper om bildens potentiella bärkraft i barns läs- och skrivlärande har jag i studien *Läsningens och skrivandets bilder – En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling* beskrivit och tolkat de perspektiv som dominerar fältet (Jonsson, 2006). Genom att hantera bilder, som ett verksamt undervisningsinnehåll och ett studieobjekt i sig, har jag kunnat ge exempel på när och hur och varför bilder kan förekomma i läs- och skrivsammanhang. Genom mina läsningar tycker jag mig ha ett tillräckligt väl berett underlag att stå på, för att mina resultat, med hänvisning till pedagogiska överspridningseffekter, även kan ses som en bas för fortsatt dialog kring aspekter undervisning och lärande i samband med barns skriftspråkstillägnande.

Genom statliga direktiv framskrivs betydelsen av att läs- och skrivinläring måste ske på en kommunikativ grund. Ett flertal läsforskare understödjer kravet på att ett meningsbärande innehåll, framförallt till en början, måste dominera över formell färdighetsträning (Jonsson, 2006). Undervisningen i läsning och skrivning kan med detta verka för att fungera både som ett mål och medel för att barnen utvecklar kunskaper och färdigheter för att kunna tala och lyssna, läsa och skriva. Under läs- och skrivprocessen använder sig barnet av egenproducerade bilder och texter för att kommunicera verkliga eller föreställda händelser. Den aktiva transformering som föregår dessa ”kommunikativa vinkningar” och dess synbara resultat, visar på potentialen i barnets öppenhet inför visuella och verbala medieringsformer (Jonsson, 2006, 2008a).

Via redovisade forskningsresultat i statliga utredningar och rapporter på såväl nationell som internationell nivå är budskapet entydigt: det finns inte *en* metod för att lära barnen läsa (Jonsson, 2006). Myndigheten för skolutveckling hävdar, med hänvisning till aktuell forskning, att en gynnsam läsundervisning utmärks av att den ämneskompetenta läraren kan hantera och motivera sina val av olika metoder. Läs- och skrivundervisningen kan då ske i termer av balanserade program där färdighetsträningen via språkliga samspel utgör en meningsskapande helhet med hänvisning till barnens erfarenheter (2007). En didaktisk konsekvens av att läsinläring hanteras som en meningsskapande socialiseringsprocess är att barnet erbjuds möjligheten i att ta avstamp i det som det redan vet. Detta i sin tur har sin grund i antagandet om att skrivet språk får mening och blir förståeligt när det kan relateras till, och modifieras genom det som för barnet redan är känt. Premissen bygger också på att barnen som kommer till skolan redan har insett och anammat att orden i samtalet står för idéer som kan uttryckas (Jonsson, 2006, 2007).

Barn har, som medlemmar i en skriftspråklig diskurs, redan innan de lärt sig att hantera skrivtecknen, uppfattningar om de skrivna tecknens symboliska innebörd. Vad som senare sker eller inte sker i undervisningen får under alla omständigheter fortsatta konsekvenser för barnet. Kress skriver med anledning av barnets reaktioner som svar på dess (undervisnings)erfarenhet. ”Barns inställning till och intresse av att producera tecken kan spänna från total ’medgörlighet’ till markant ’motstånd’, och kan på så vis vara solidariskt eller nedbrytande i förhållande till den existerande ordningen” (Kress, 2000 i Jonsson, 2006).

Det tycks alltså vara belagt att de flesta barn behöver någon form av guidning för att själva kunna lista ut, och bli funktionellt och formellt medvetna om, vad det hela går ut på. Tydligt framgår vikten av att barnet erbjuds naturliga lärsituationer med rikliga tillfällen till samtal och skriftspråksmöten där färdighetstränande mo-

ment, litteraturmöten och skrivande utgör bärande delar i ett stimulerande och utvecklande lärande (Jonsson, 2006, Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Sannolikt får skolbarn i Sverige en läsundervisning som omfattar såväl bokstavskänedom som avkodningsprinciper. Frågan handlar då snarare om i vilken ordning, i vilket/vilka sammanhang och på vilka grunder som läraren hämtar argument för sina handlingar. Via statliga direktiv ges tydliga signaler om att läraren förväntas skapa förutsättningar för en god läsutveckling. Dels genom tydlighet, struktur och meningsfullhet, dels genom att läraren ska utgå från och tillvarata barnens sociala och kulturella bagage: deras språk, erfarenheter och intressen. Det föregående kan sägas handla om lärarens stödstrukturer för undervisning, det senare handlar om barnets stödstrukturer för lärande. Den planmässighet och struktur som följer av dessa antaganden, definierar också lärarens kompetens. Denna kan då uttryckas i termer av att *läraren ska kunna se och skapa progression, ordna, inordna och rätta till* (Jonsson, 2006).

## Läsning och skrivning – olika diskurser på samma mynt

På en mer allmän och övergripande nivå tycks det som om läsning och skrivning omfattas av en gemensam grundsyn där den kommunikativa språkliga och skriftspråkliga aktiviteten förklaras som en grundläggande aktivitet av central betydelse. Läsning har visserligen i mycket kommit att handla om *prevention*. Läraren ska, genom diagnostisering och upptäckt i ett tidigt skede, ha redskap för att kunna kartlägga den enskilda elevens, men också gruppens, kunskaper och färdigheter. Skrivdiskursen däremot utmärks snarare av fokus på *intervention*. Läraren ska genom dialog och interaktion utnyttja och tillvarata barnets och gruppens utvecklingspotential. Det tycks som om läsdiskursens förklaringar kring såväl *aktiviteten* som *villkoren för aktiviteten* och *resultatet av aktiviteten* skriver fram att kravet på lärarens kompetens är odiskutabel. Inom skrivdiskursen diskuteras lärarens kompetens i avtagande grad med att barnets kompetens i motsvarande grad skrivs fram.

Skrivande tycks på ett annat sätt än läsning hanteras som ett uttryck för en lekfull lärprocess där barnet genom upptäckt, snarare än instruktion, lär sig att uppfatta skriftkoden. Det tycks som om skrivandet i hög grad, trots den konkreta produkten, likväl hanteras som en lärprocess. Barnets skrivförsök betraktas och behandlas ofta som ett konkret uttryck för barnets egen förmåga till igenkänning och hypotestestning. Barnens tidiga skrivförsök med ständiga avvikelser från skriftspråksnormen behandlas snarare som ett naturligt moment än som ett problem eller ett uttryck för att barnet brister i precision. Det visar sig vidare att barns skrivande har en vag forskningsmässig uppbackning vad gäller de tidigare skolåren och

betraktas inte på samma sätt som läsning som en inmutad skolaktivitet. Här anges färre uppmaningar och varningar till vaksamhet än vad som förekommer i samband med läsning. Detta gäller alltså oavsett om vi nu talar om skrivning enbart som skriftspråkförberedande aktivitet eller som en del av skolans skriftspråksundervisning. Skrivande förklaras som en aktivitet och en produkt som hör samman med *barnets förmåga, eller låt säga kompetens i betydelsen autonomi, att skapa progression, ordna, inordna och rätta till*. Ritandet hanteras då som en parallell aktivitet där bilden fungerar som ett stöd eller en illustration till skriftspråket.

Trots nämnda olikheter tycks det som om även skrivfältet famnas av idén om konsensus kring balanserade läsprogram. Detta samtidigt som kunskapsområdet kring läsning respektive skrivande bidrar med olika aspekter av vad en balanserad läs- och skrivdidaktik bör innefatta. Läsforskningens starkaste bidrag är framförallt förklaringar till vad läsning *är*. Av detta följer också förklaringar till hur undervisningen bör gå till utifrån parallella orsaksförklaringar till varför det kan uppstå en diskrepans mellan undervisningsinsats och det faktiska utfallet. Skrivforskningens främsta bidrag är den kommunikativa aspekten av skriftspråklighet med betoning av ett meningsbärande innehåll och interaktion (Jonsson, 2006).

## Undervisning och lärande som medierad ”text”

Barnet äger kulturella koder som det för med sig in i klassrummet. Det läraren uppfattar i mötet med barnet, och i mötet med resultaten av barnets handlingar, kan delvis ses som ett svar på en specifik undervisnings- och skolkultur. Begreppet *kultur* använder jag här i betydelsen av ett gemensamt meningsbärande system av överförda, *medierade* tecken som gör det möjligt för individen, att översätta sina behov och önsningar och göra dem kommunicerbara och begripliga också för andra. Dessa meddelanden utgör tillsammans, i vid mening, en gemensam ”text” som kan förstås av den som igenkänner och kan tolka den. *Texten* refererar till hur det kommunicerade meddelandet är sammansatt och konstruerat, form eller uttryck. *Meddelandet* i sig återger en önskan att kommunicera något, innehåll.

För att förklara något om förhållandet mellan individen och den så kallade verkligheten används här de semiotiska begreppen *mediering* och *medierad aktivitet*. Med mediering avses de meningsskapande handlingar via kulturella verktyg eller kanaler genom vilka vi kommunicerar. Genom mediering förmedlas och tolkas något interaktivt och intertextuellt via något annat. Den härigenom delade sociala och kulturella verkligheten kan sägas vara medierad i dubbel mening, materiellt genom kropp, text och artefakter. Men även immateriellt, genom socialt utvecklade och organiserade teckensystem som organiseras socialt i form av intuitiv förmedlaren-

het och tolkning. Individen kan genom detta sägas erfaras den diskursivt medierade verkligheten genom språket, dels med hjälp av olika materiella verktyg men också genom personlig accepterad och internaliserad vetenskap och vetenskap som i sig är möjlig att artikulera i en situation till exempel en undervisningskontext.

När vi talar om kontext och kontextualisering av text, tänker vi oss ofta att texten är det som *förklaras* och att kontexten är det som *förklarar*. Detta utesluter inte att också kontexten i sig kan kräva en förklaring. Kontexter konstrueras inom sociala och kulturella system som saknar såväl neutral som direkt naturlig grund. Dessa system i vilka betydelser uppstår, är såväl dynamiska som föränderliga och kan därför i sig ses som tolkningsbara intertexter beroende av perspektiv och sammanhang. Som redan nämnts finns alltid ett tolkande inslag i all teckenproduktion oavsett om vi uppfattar att vi tolkar eller inte. En intertextuell tolkning kräver alltid ett uppmärksamhetsskifte mellan *hur* något uttrycks, medieras, och *vad* som uttrycks, medieras i exempelvis en undervisningskontext (Danesi & Perron, 1999; Jonsson, 2006, 2008b; Rose, 2001; Wertsch, 1998).

## Allt har en början

Vid skolstarten ska barnet förutom att lära sig specifika skolfärdigheter som att läsa och skriva, också lära sig vad det innebär att gå i skolan. Det ska lära sig om sig själv, sin roll och vad som förväntas i förhållande till lärarna och kamraterna. Barnet handlar utifrån sina tolkningar av situationen. Av detta följer att barnet självt, för att kunna handla, måste kunna konstruera och hantera relevanta strukturer och strategier för att dels kunna tolka och hantera skolkontexten, dels den specifika situationen. Vid mötet med ett problem eller en uppgift konfronteras barnet på så sätt i realiteten med åtminstone två frågor att lösa: själva lösningen och lösningen i sitt sammanhang. Vilka ramar är det som gäller i den kontext där uppgiften ska lösas? Det är alltså inte nog att barnet behärskar verkliga strukturer i ett kognitivt och socialt vakuum. Det måste också anamma, förstå och begripa de bakomliggande metakontrakt, samspelsrutiner och "situationsramar" som i själva verket slutligen avgör omfattningen av barnets handlingsberedskap och kompetens. Alltså, min utgångspunkt är att barnet som börjar skolan uppövar en viss handlingsberedskap som samtidigt blir ett svar på den ordning som det igenkänner i den sammansatta skolkontexten (Jonsson, 2006, 2008b).

I Birgitta Kullbergs etnografiska studie angående barns attityder till läsning och skrivning, framgår att såväl barnens egna bilder som bilder och texter i böcker är viktiga för barnens språk- och skriftspråksutveckling. Studien visar att det kan vara fruktbart att låta barnen möta och inspireras av texter innehållande bilder som

stödande inslag i den skrivna texten. På så sätt, menar hon, kan barnen ta hjälp av ett visualiserat innehåll i kombination med konventionella avkodningsstatetgier för att läsa och förstå. Läraren och metodutvecklaren Ulrika Leimar visade tidigt på bilders betydelse som länkar för förståelse i läs- och skrivsammanhang (1974). Hon ger exempel på hur barnets bilder kan ha positiva återverkningar bland annat på läs beteende och på läsfärdighet. Författaren är bland annat inne på ett resonemang kring överspridningsprocesser i termer av överföring och återkoppling, det vill säga, barnet lär sig något genom att det gör något annat. Det för barnet redan bekanta, uttryckt som bild, kan användas för att förklara något nytt inom ett för barnet mindre bekant medium, exempelvis läsning. Eller som läs- och skrivforskaren Marie Clay skriver: "Each learner starts with what he or she already knows and uses that to support what has to be learnt next" (2002, s. 10).

Det finns ett antal svenska och internationella studier där forskare använt sig av barns teckningar för att förstå deras konstruktioner av läsning. Dessa författare utgår från att barnen genom sina bilder transformerar vad de vet. Läsforskaren Ria Heilä-Ylikallio menar att ett sätt att diagnostisera barnets skriftspråksutveckling är att just låta barnet teckna och berätta om sin bild för att på så sätt komma åt språkliga och kognitiva aspekter i relation till upplevelse, färdighet, kunskap och medvetenhet (1997).

Pedagogerna Elisabet Ahlner Malmström, Christina Björn, Ulla Löfstedt och Barbro Widebäck har analyserat barns berättande i bild och text i förskola och/eller skola. Ahlner Malmström redovisar, via barnens bildarbete i förskolan, argument för en breddad läskunnighet på bildens villkor (1998). Björn identifierar textuella kategorier ur bild- och textmaterial (1997). Löfstedt (2001) beskriver och analyserar bildspråkliga lärprocesser i en institutionell kontext. Widebäck (1998) söker i sin undersökning om läs- och skrivförberedande aktiviteter i förskolan, samband mellan barns förmåga att uttrycka sig i bilder och deras fortsatta läs- och skrivutveckling. Nämda författare utgår från att barns konstruktioner av mening, kunskaper och förståelser visar sig via deras bilder och texter. Elevproducerade bilder och texter hanteras med detta som en grund för lärarens handlingsberedskap inför barnets fortsatta kunskaps- och färdighetsutveckling.

Barnets erfarenheter innefattar både språkbruk och betydelseproduktion. Dessvärre innebär det inte per automatik, att den språkligt artikulerade meningen alltid är fullt ut tillgänglig eller begriplig för den som lyssnar, läser eller betraktar. Det som sägs och berättas, oavsett i vilket medium, måste tolkas och kan följaktligen också missförstås. Pedagogen Bente Hagtvat (1997) skriver om betydelsen av äga verksamma tolkningsramar för att ömsesidigt kunna förstå varandra. När ett

barn kommunicerar i skrift måste det kunna förmedla vad det vill berätta. Läraren måste samtidigt ha kunskaper och äga nödvändig bakgrundsinformation för att förstå textens avsedda betydelse och didaktiskt kunna tillvarata situationen. Med hänvisning till ett vidgat textbegrepp kan resonemanget direkt överföras till att även handla om barns berättande via bilder. Med andra ord, även ”läsning” av barns bilder och texter i samverkan tycks kräva vidgade tolkningsramar med hänvisning till en vidgad textkompetens (Jonsson, 2006).

Som framgått reagerar barnet på, och transformerar, det kulturella material som ges företräde i den kulturella struktur där barnet ingår. Det enskilda barnets representationssystem är i den meningen ytterst ett svar på de sammanhang med vilka barnet interagerar. ”Meddelanden” kan kräva olika grad av tolkningsinsats beroende på genomskinligheten i själva meddelandet/tecknet. Tolkningen avgörs då av tolkarens referenser, kunskaper och färdigheter samt graden av intresse. Så kan exempelvis den svårlästa bilden eller texten uppfattas som obegriplig just för att tolkaren, barnet eller läraren saknar verktyg för att kunna läsa bilden/texten. En annan förklaring kan vara att sammanhanget, som också utgör en del av meddelandet, förbises (Jonsson, 2006, 2008a, 2008b).

Barnets utveckling mot en ökad självständighet följer av barnets möjligheter att förstå och begripa sin omvärld genom språkliga handlingar/händelser. Den imiterade eller reproduktiva språkhandlingen hör enligt Lev Vygotskij intimt samman med minnet och förmågan att kunna föreställa sig något som något för att sedan i en kreativ process meningsfullt kunna återanvända den tolkade betydelsen i ett annat sammanhang (1934/2001). Vygotskij avser en såväl språklig som mental rekonstruerande process som inte får sammanblandas med ett oreflekterat kopierande. Utgångspunkten är att barnet konstruktivt och pragmatiskt reagerar och agerar i relation till det kulturellt och socialt åtkomliga och accepterade även i undervisningssituationen. Detta indikerar i sig ett pedagogiskt ansvar för konsekvenserna av de olika didaktiska erbjudanden som barnet klart eller mer vagt uttalat har att förhålla sig till.

I läs- och skrivsammanhang hanteras barnens bilder ofta som ”naturliga” inslag för att på ett mer lustfyllt sätt kunna erbjuda barnet möjlighet att illustrera eller återge ett berättat innehåll eller en skriven text författad av en barnboks- eller läromedelsförfattare eller av barnet självt. Bilder finns då med utifrån en föreställning om betydelsen av fantasifull avkoppling när barnet läser, tolkar och förstår andras bilder och självt skapar sina egna bilder. I den meningen skulle vi kunna säga att barnet förutsätts ha en viss informell kompetens som innefattar både kunskaper om bilder och färdigheter i att framställa bilder. Bilder tillskrivs då oftast en språklig



funktion för att illustrera och komplettera den skrivna texten, men också för att skapa ett lekfullt inslag. Bilder som förekommer i traditionella läsläror används företrädesvis för att befästa bokstavsnamn, bokstavsform och bokstavsljud. Bilder i nämnda läsläror, liksom i diagnoser, är tänkta att uppfattas och tolkas på ett entydigt sätt, detta trots att vi vet att bilder är tolkningsbara och mångtydiga. Detta bör inte uppfattas som att bilder *är* fundamentalt problematiska i lässammanhang, men de *kan bli* problematiska beroende på hur de används (Jonsson, 2006).

Bilderboksforskarna Ulla Rhedin och Maria Nikolajeva erbjuder verksamma begrepp för analys av bland annat illustrerande/symmetriska eller expanderande/förstärkande bild/textinteraktioner i bilderboken som ett estetiskt objekt (Nikolajeva, 2000; Rhedin, 1992/2001). I exemplen här nedan tillämpar jag författarnas begrepp för att kunna hantera bild/textinteraktioner i en pedagogisk kontext för att ge exempel på hur de används eller kan användas i samband med läs- och skrivlärande och undervisning.

## Bilden som parallell och upprepad text

Det är känt att problem kan uppstå när det finns en ambition att skapa en entydig förbindelse mellan ett tänkt ord och en bild. Principen har sitt ursprung i ABC-bokens konception som utformats för att sammanbinda bild/ord för befästade av bokstavsnamn, bokstavsljud och bokstavsform. Barnet förväntas associera till korrekt bildobjekt för att därefter auditivt uppfatta det initiala ljudet i det avsedda ordet. Det avbildade objektet refererar i förlängningen därmed till ett ord som står för ett begrepp. Bilden ska uppfattas som något i sig självt samtidigt som det också pekar mot något annat. Bekymmer kan uppstå om de begrepp som barnet då möter, inte ingår i barnets referensram. För de barn som verkligen har referenser till begreppen kvarstår ändå risken, eller möjligheten, att barnet gör olika tolkningar som i sin tur påverkar begreppsanvändningen. Oberoende av hur barnet spontant kan tänkas tolka bilden/bilderna finns likväl endast ett rätt svar (Jonsson, 2006).

Pedagogikforskaren Dagrun Skjelbred (2000) menar att ABC-bokens konventionella upplägg implicit markerar en arbetsgång där progressionen redan från början är klar. Principen är att läsinläring ska ske i en given ordning från det enkla till det komplicerade och att denna ordning är på förhand given. Denna grundstruktur bekräftar särskilt föreställningen om att det som barnet upplever som enkelt och tillgängligt i samband med skriftspråkstillägnet hör samman med kriterier som exempelvis berör enskilda bokstavsljud, stavning och ordlängd. Pedagogen Perry Nodelman (2001) aktualiserar problemet med att en uppgifts relevans bör kunna diskuteras om det är så att instruktionen som förgår handlingen i sig förutsätter

kunskaper som barnet ännu inte äger men underförstått förväntas lära sig genom att just lösa uppgiften. Av resonemanget följer att det barn som verkligen uppfattar instruktionen, och klarar av att hantera uppgiften som handlar om att exempelvis kombinera bild med bokstavsljud och korrekt ordbetydelse, möjligen inte längre är i behov av att lösa den.

En allvarlig kritik mot bilder i samband med läsning har kommit att handla om att yttre bilder, illustrationer, ökar risken för att barnet gissar, detta underförstått att gissningen skadar läsprocessen. Läsningen kan störas av textillustrationer på så sätt att gissande "ungefärläsare" faller för frestelsen att i alltför hög grad stödja sig på textinnehåll i kombination med ledande bilder. Vid användning av bilder, i läsinlärningssammanhang, tycks det således vara direkt avgörande vilken funktion bilderna är tänkta att ha och vidare som en konsekvens av detta, vilka frågor som ställs till bilden/bilderna i förhållande till den skrivna texten. Även läsdiagnoser konstrueras i allmänhet utifrån principen att den lästa texten och bilden kan knytas till en gemensam och därmed innehållsligt parallell representation. Alltså, att det måste råda ett givet ett till ett förhållande mellan bild och text. Antagandet förutsätter, liksom för den traditionella läsläran, att bilder både kan och måste uppfattas entydigt och semantiskt korrekt i förhållande till texten (Jonsson, 2006).

## Expanderande läsebokskoncept

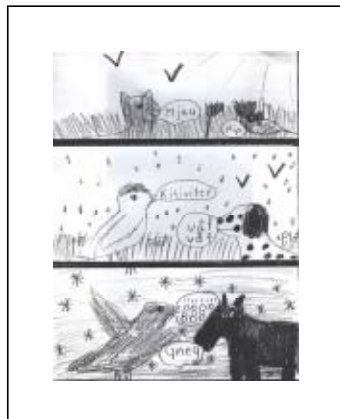
Pedagogen Don Holdaways (1979) metodiska upplägg för tidig läsning har inspirerat såväl lärare som forskare. För svensk vidkommande kan nämnas pedagogen Caroline Liberg (Björk & Liberg & Sandberg, 1995; Björk & Liberg 1996/1999). Holdaway utgår från principer som hör samman med delad läsoplevelse, undersökning och upptäckt. Texter och bilder ska primärt anpassas för att kunna erbjuda barnen lässtimulerande samtal och diskussioner. Förebilden är den idealt föreställda högläsningstunden i hemmet som didaktiseras och förs in i förskolans och skolans verksamhet. Arbetet med böckerna ska, enligt nämnda tradition utmärkas av rikliga tillfällen till repetition genom visuell och auditiv igenkänning av såväl bild som text. Igenkänningen är avgörande då utgångspunkten är att innehållet redan ska vara känt när barnet läser själv. Bild och textrelationen förutsätter i sig en dialog, eller för att använda Rhedins och Nikolajevas terminologi, en dynamisk och expanderande narration med likheter i den förstärkande och genuina bilderbokens koncept. Ingången med läsmetodiskt underbyggda krav på struktur kan här beskrivas i termer av innehåll, tolkning och förståelse. Kunskaper om bokstäver/bokstavsljud och avkodningsprinciper hanteras som en naturlig del av de språk-, läs- och skriv-

aktiviteter som erbjuds via läsestunden och innehållet i den specifika boken (Jonsson, 2006; Winch, Johnston & March, 2006).

## Barns expanderande bild-textkonceptioner

Här nedan ges slutligen två empiriska exempel på vad jag hanterar som uttryck för barnets verbalvisuella medvetenhet och kommunikativa förmåga som kan innefattas i begreppet kulturell anpassning (Jonsson, 2006). Barnet självt realiserar bild/textberättande som äger likheter med principerna för expanderande narration med genuina inslag som speglar såväl skriftspråksupptäckter som erfarenhetsgrundad berättarglädje.

Barnet använder sig av bilden med omedelbar hänvisning till de olika djuren. Med experimentellt eller upptäckande skrivande meddelar hon vidare att djuren samtalar och hur det samtalet låter. Vad djuren samtalar om framgår inte (Jonsson 2006, 2008a).



*Figur 1.* Djuren samtalar (Kitiviter ... våf, våf).

Exemplet här ovan visar på barnets förmåga att kombinera sitt intresse för att teckna och måla med ännu begränsade skriftspråksfärdigheter. De olika djuren här ovan talar med varandra. Som betraktare kommunicerar jag med bilden. Barnet kan genom att låta djuren föra en dialog, utnyttja möjligheten att genom upptäckande stavning pröva sig in i skriftspråkligheten. Omedvetet, får antas, tilldelas syn och hörsel ett samtidigt och expanderande utrymme. Barnet använder bildytan också som ett rum eller en yta för texten. Bilden och texten tillsammans skapar på så sätt en scen för möten. Bilden har en omedelbar referens till det den avser att aktualisera.

sera hos läsaren och ordets referens är meddelbar trots barnets icke konventionella stavning. Genom att tillämpa möjligheten att kombinera *konvention och upptäckt*, lyckas barnet på närmast experimentell väg återge ett tänkt samtal mellan två pratande djur. Samtalet formas dels utifrån barnets uppfattning om hur djuren låter när de talar, dels utifrån barnets förmåga att via ljudanalys och syntes återge samtalet.

Det är barnet självt som formulerar aktörernas dialog i situationen. Hon gör detta genom att föreställa sig djurens ”tal” utifrån hennes uppfattning om deras läten, för att vidare översätta sin sinneserfarenhet till både ikoniska och konventionella tecken. Eftersom dialogen bygger på djurens språk så förstår vi inte vad djuren säger, men likväl kan barnen föreställa sig och vidare inspireras till att resonera om vad de uppfattar att djurens samtal handlar om (Jonsson 2006, 2008a).

## Kulturell läs- och skrivefärdighet

En flicka arbetat med bokstaven *Pp* i sin läspärm, där också andra arbetsuppgifter ingår. Lyfter vi ut de olika berättelser som barnet har ritat/skrivit skulle vi också kunna hävda att de tillsammans utgör exempel på vad vi benämner barnets egen läslära. Frågan är hur ”egen” läsläran är utifrån antaganden om intertextualitet och kulturell anpassning. Rimligen har barnet referenser som sträcker sig långt bortom det direkta medvetandets gränser. Barnet har mött och fångat intryck via möten med: berättelser, sagor, bilderböcker, sånger, lekar, TV-program, serietidningar och skolböcker som indirekt kan sägas ha medverkat till den bild som visas här nedan. Prinsessan och prinsen tar plats på scenen.



Figur 2. Prinsessan pussar prinsen.

Bilden är hämtad ur ett skolbarns arbetspärm med läsning och skrivning under det första skolåret (Jonsson, 2006, 2008a). I bildens mitt återfinns två personer med krona, prinsessan och prinsen. Rubriksättningen bekräftar att det är en prins och en prinsessa som vi ser. Paret uttrycker vidare det som den underliggande texten tydligt förklarar: Båda pussas samtidigt. Ett kraftigt streck visar hur prinsens och prinsessans munnar möts. Prinsessans krona liknar en fransk lilja, prinsens krona ger associationer till en borg eller ett fort. Det ges inga signaler via klädseln som ytterligare förstärker intrycket av den påtalade kungliga börd. Paret har närmast identiska långbyxor och tröjor. Prinsessan har ett midjelångt hår som enda bidrag för att möjligen tydliggöra hennes könsidentitet.

Paret står strategiskt på en gång eller väg som inåt/bakåt ansluter till två slott. Utåt/framåt finns ytterligare symmetriskt lagda anslutningsmöjligheter mot något som kan uppfattas som utkanten av en park eller trädgård. Detta intryck förstärks av att blommor översällar bildens centrum och närmast omsluter paret. Över bilden har barnet placerat en jättelik sol som också får bilda ram för rubriksättning. Rubriken är identisk med brödtextens inledande textrad.

Bilden ger ett statiskt intryck, vilket dock delvis upphävs av den förklarande texten som samtidigt uttrycker rörelse genom signalord som handlar om initiativ, gensvar och parallellitet. Barnets beskrivning skapar en rörelse som indirekt visar att barnet är medvetet om att bild och text tillsammans kan fungera som ett förstärkt berättande. Troligen är dock den, utifrån min tolkning, humoristiska effekten av hur pussandet fortgår något som barnet självt inte avsett. Rimligen är det snarare en konsekvens av att barnet strävar efter att kunna använda ord, som här innebär upprepning, för att använda ord med Pp som initialt ljud. Trots att konceptet följer ABC-bokens utgångspunkt att utgå från ett specifikt bokstavsljud, har barnet lyckats skapa en expanderande relation som varken inkräktar på eller banaliserar bildens och textens uttryck och innehåll. Ur ett uttalat allmändidaktiskt perspektiv skapar bilden dessutom ett underlag för samtal kring exempelvis mänskliga roller och konstruktioner. Barnet har rimligen inte strävat efter att konstruera en berättelse som knyter an till erfarenheter, kunskaper och färdigheter, men berättelsen uttrycker likväl något om just detta. Barnet visar potentialen i den kompetens som omfattar barnets egen upplevelse som handlar om att kunna och vilja handla och delta i en aktivitet, att tillägna sig och reflektera kring ett lärostoff i en specifik lärandesituation (Jonsson, 2006, 2008a).

## Potentiella textmöten via tillämpning av ett vidgat text- och språkbegrepp

Via uppmärksamhet på bilden i läs- och skrivsammanhang har jag kunnat visa på att kompetensbegreppet med fokus på kunskaper *om* och färdigheter *i* kan diskuteras ur både ett undervisnings- och ett lärandeperspektiv. Visuellt språk tillskrivs huvudsakligen en ytlig och övergående erfarenhetspedagogisk funktion i läs- och skrivsammanhang. Kunskaper om och färdigheter i bildanvändning ligger inte direkt inom ramen för diskursens uttryckta kompetensområde. Beroende på vad vi avser med bilders användning i såväl läs- som skrivsammanhang kan detta antingen tolkas som en försvårande omständighet eller en resurs. Utgår vi från att det visuella språket, i olika bildmöten, där barnen läser, ritar, berättar och skriver kan stimulera och förstärka skriftspråkprocessen ställer det också krav på läraren att vara kompetent i alternativa medieringar (Mäkelä, 2008).

Barnet betraktas i informell mening som en kompetent bildanvändare. Det vill säga barnet förväntas kunna förstå, tolka och själv använda bilder i olika undervisningssammanhang där det egentliga syftet är att träna läsning eller skrivning. I de empiriska exempel som här lagts fram visas också att barn kan visa på en tämligen välintegrerad dialogisk tillämpning av ikoniska och konventionella tecken. Bilderna som här redovisats utmärks av att de alla innehåller inslag som, tillsammans med barnen kan diskuteras i termer av metafiction, förstärkning, emotiv laddning, relevans och språklig och idémässig association. I barnets tillämpning av bild- och textrelationers överskridande funktioner tycks det som om intentionen är överordnad konventionen (Jonsson, 2006, 2008a).

Jag har här *prövat* bildens funktion som ett verksamt kommunikativt medium i barns berättande i ord och bild och i bild och ord. Härigenom har jag kunnat visa på att barn har informella och personliga kunskaper och färdigheter som innefattar förmågan att kunna uttrycka sig förståeligt via, ett för barnet, verksamt samnyttjande av bild- och textmediet. Genom exemplen tydliggörs indirekt barnets vilja och ambition att erbjuda någon att förstå något. I detta inryms däremot ingen garanti för att det verkligen kan förstås, inte ens att det överhuvudtaget får någon form av respons av den eller de som möter resultatet av dess ansträngning.

## Referenser

- Ahlner-Malmström, E. (1998). *En analys av sexåringars bildspråk: Bilder av skolan* (Akademisk avhandling). Lund: Lund University Press.
- Björk, M., Liberg, C. & Sandberg, I. (1995). *Vi läser och skriver tillsammans. Språkutvecklande arbete för den tidiga läs- och skrivundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björn, K. (1996). *Barn skapar text. Om kulturdialog i skolan* (Akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Danesi, M. & Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: An introduction and handbook*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Hagtvet, B. (1997). Fra skrivning till lesning? Om seksåringers oppdagelse av skriftkoden og skrivningens betydning for lesningen. I R. Söderberg (red.), *Från joller till läsning och skrivning* (s. 238–249). Kristianstad: Gleerups.
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Vad berättar barntexter? – Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex till åtta år* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Holdaway, D. (1979). *The foundation of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling* (Akademisk avhandling). Umeå: Umeå universitet: Print och Media.
- Jonsson, C. (2007). Läs- och skrivlärande – ett potentiellt grundutbildningsämne. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 3, 95–103.
- Jonsson, C. (2008a). Bildernas betydelse i samband med läs- och skrivlärande. *Grundskoletidningen*, (1), 24–31.
- Jonsson, C. (2008b). *Dokumentation, interaktion, reflektion – digitala examinationsformer och aktiva lärprocesser*. I U. Ljungqvist, M. Stigmar & E. Thorin (red.), *Om examination och lärande. NSHU-Rapport* (s. 61–75). Växjö: Växjö universitet, Universitetspedagogiskt centrum.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. In Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 153–161). London: Routledge.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Age Media*. London and New York: Routledge.

- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber.
- Löfstedt, U. (2001) *Förskolan som lärandekontext för bildskapande* (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). I Claes U. Frykholm (red.), *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mäkelä, E. (2008). Kurragömma med 'literacy' – Hydran, Herakles eller svärdet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 91–101.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nodelman, P. (2001). A is for... what? The function of alphabet books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 235–351.
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken: På väg mot en teori* (2:a rev uppl.) (Akademisk avhandling). Stockholm: Alfabeta förlag.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: Thousand Oaks.
- Skjelbred, D. (2000). *Norske ABC-bøker 1777–1997* (Rapport, 2). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Widebäck, B. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i skolan* (Akademisk avhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J. W. (1998). *Mind as action*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Winch, G., Ross Johnston, R. & March, P. (2006). *Literacy, Reading, Writing and Children's Literature* (3:rd Ed.). Singapore: Oxford University Press.