

Qarin Franker

Entydiga ledtrådar? Lärares bildval ur ett etnokognitivt och didaktiskt perspektiv¹

Innehållet i denna artikel utgår från den empiriska studie som är del av min licentiatavhandling *Alfabetiseringsundervisning med särskilt fokus på lärares bildval* (Franker 2007).

Det huvudsakliga syftet med texten är att bidra till en mer aktiv diskussion om bildens ställning, framför allt i språk- och litteracitetsutbildning för vuxna invandrare. Artikeln ger inledningsvis en kort bakgrund till studien, sedan ges exempel på de bildmaterial som används och lärarnas val av bilder analyseras, diskuteras och jämförs med aktuell forskning utifrån bland annat didaktiska, etnokognitiva och kritiskt diskursanalytiska perspektiv. Artikeln avslutas med ett didaktiskt scenario och en diskussion om vilken ytterligare forskning som skulle kunna bidra till en gynnsam utveckling av alfabetiseringsundervisningen.

Alfabetisering – ett försummat forskningsområde

Alfabetiseringslärare arbetar tillsammans med deltagare som ännu inte tillägnat sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter och som ofta även har en begränsad muntlig färdighet på svenska. I den undervisningssituationen kan det kännas extra nödvändigt att använda bilder för att kunna kommunicera. Att välja lämpliga bilder blir en lika angelägen uppgift som att välja lämpliga texter och det är viktigt att bilderna stimulerar och utmanar deltagarna såväl kognitivt och språkligt som kulturellt och personligt.

Det finns förvisso forskning om bilder och bildanalys och om bilder i undervisning och läromedel men dessa studier behandlar så gott som uteslutande barns och ungdomars möte med bilder. I den forskningen är ofta en västerländsk medelklasskontext normen och anknytningen till konst, reklam eller skolans bildskapande är absolut mest vanligt förekommande. Forskning om språkinläring och språkundervisning har även den fokus på barns och ungdomars språkutveckling och om vuxna förekom-

1. Detta är en något omarbetad version av en artikel som tidigare varit publicerad i Juvonen, P: (red) (2009). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

mer är de med största sannolikhet universitetsstudenter eller åtminstone välutbildade och litterata. Även forskning om läs- och skrivinlärning är omfattande men inte heller här finner vi särskilt mycket om hur vuxnas läs- och skrivinlärning och litteracitetsutveckling, går till. Det finns således ett område som är i stort behov av att belysas och undersökas: alfabetiseringsundervisningen för vuxna i en flerspråkig kontext och bildmaterialens betydelse i det sammanhanget.

Bildvalsundersökningen

Syftet med studien var att undersöka vilket bildmaterial som användes i alfabetiseringsundervisningen. I vilken omfattning förekom bilder i undervisningen och vilka olika typer av bilder och bildmaterial var det frågan om? Genom att analysera lärarnas val av bilder skulle de föreställningar som låg till grund för valen kunna synliggöras. Vilka bildegenskaper och vilka inlärrrelaterade faktorer (se figur 3) ansåg lärarna hade betydelse för bildernas relevans i alfabetiseringsundervisningen och av vilka anledningar sorterade de bort vissa bilder medan de valde att använda andra?

Undersökningsgruppen bestod av drygt femtio alfabetiseringslärare som med hjälp av en skriftlig enkät tillfrågades om sin bildanvändning och sina bildval. Lärarna ombads beskriva det bildmaterial de faktiskt använt i sin egen undervisning under föregående vecka. De skulle även ange vilken typ av bilder de ansåg vara enkla respektive svåra för deltagarna att förstå avseende dels yttre form, dels innehåll/motiv. Deras skriftliga motiveringar till de val de gjorde blev viktiga. Lärarna var alla mellan 30 och 62 år och endast två var män. 90 procent hade arbetat som lärare i över tio år och hälften hade varit alfabetiseringslärare i över fem år. Undersökningsgruppen speglade på så vis relativt väl förhållandena i sfi-lärargruppen i stort – majoriteten var äldre kvinnliga lärare med lång erfarenhet av undervisning.

Alfabetiseringsundervisningen

Det man brukar kalla alfabetiseringsundervisning ingår i den grundläggande vuxenutbildningen som samhället erbjuder vuxna med bristande basfärdigheter i läsning och skrivning. Sedan 2007 kan denna grundläggande läs- och skrivutbildning även vara del av sfi-utbildningen (svenskundervisning för invandrare) och erbjuds samtidigt, men har egna mål och utgör en separat del (SKOLFS 2009:2). Målgruppen är således vuxna som har ett annat modersmål än svenska och ingen eller mycket begränsad erfarenhet av formell skolgång. Att lägga upp en undervisning som

tar hänsyn till dessa deltagares erfarenheter och behov är naturligtvis en grannlaga uppgift. Ofta kan lärarna och de vuxna eleverna från början inte alls kommunicera muntligt på något gemensamt språk. Tyvärr är det fortfarande ytterligt få lärare som behärskar något av de vanligast förekommande språken arabiska, thailändska, somaliska eller kurdiska och det är sällan möjligt att använda sig av lexikon eller annat skriftligt material (som man naturligtvis kan när man har deltagare med erfarenhet av utbildning). Trots detta ska dessa lågutbildade sfi-deltagare naturligtvis kunna erövra sådana kommunikativa färdigheter på svenska att de kan klara sig i samhället och i vidare utbildning.

En vuxenidentitet i Sverige idag innefattar en ständig interaktion med olika typer av texter, bilder och symboler som man behöver kunna tolka och agera utifrån inte bara som studerande utan också som bland annat konsument, förälder, arbetstagare, egen företagare, föreningsmedlem och medborgare. Detta avspeglas även i målen för sfi som betonar användbarheten och kontextberoendet hos de språkliga färdigheter som man ska erövra i utbildningen. "Utbildningen ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv" (SKOLFS 2009:2, s. 2). I målen för studieväg 1 (sfi1), som består av kurs A och B, står det bland annat följande om läsförståelse:

Eleven ska utifrån behov kunna förstå och hämta information i närmiljön, till exempel vanliga namn och symboler. (kurs A)

Eleven ska kunna förstå och använda enkla texter i vanliga situationer i vardagslivet, till exempel anpassade berättande eller beskrivande vardagsnära texter, vardagliga meddelanden och annonser samt korta och tydliga instruktioner. (kurs B)

och om skriftlig färdighet:

Eleven ska kunna hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer, t.ex. fylla i enkla formulär och skriva av viktig information utifrån personliga behov. (kurs A)

Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i vanliga situationer i vardagslivet genom att t.ex. ge och efterfråga information utifrån personliga behov samt återberätta upplevda händelser. (kurs B)²

Bilder blir ofta ett viktigt hjälpmedel i språkutvecklingsarbetet och mängder av material, både förproducerat och egentillverkat, som bygger på bilder, används dagligen i verksamheten. Men vad vet läraren om hur

2. 1 SKOLFS 2009:2, s. 5.

detta bildmaterial uppfattas av deltagarna? Det "västerländska" ögon ser är kanske något helt eller delvis annat jämfört med vad människor uppväxta i andra kulturella kontexter ser? Och hur kan man använda sig av bilder på ett språkutvecklande sätt i undervisningen? Det är frågor som behandlas i de följande textavsnitten.

Bildvalet och den deskriptiva analysen

Det bildmaterial som lärarna uppger sig använda har delats in i fyra olika kategorier: 1) Autentiskt vardagsmaterial, mestadels reklam, kataloger och bilder ur tidningar, 2) bildmaterial som är förproducerat för skolbruk, ur läromedel eller separata bildkortsmaterial, 3) privat bildmaterial eller bilder tagna av lärare eller deltagare och 4) eget bildskapande.

	1/6 av lärarna använder bara	1/6 av lärarna använder bara	1/3 av lärarna använder	1/3 av lärarna använder
Bild-kategori/ antal an-vändare	EN TYP AV MATERIAL	EN TYP AV MATERIAL	TVÅ OLIKA MATERIAL-TYPER	TRE OLIKA MATERIAL-TYPER eller FLER
1 (46)	Tidningsbilder Vardagsmaterial		Tidningsbilder Vardagsmaterial	Tidningsbilder Vardagsmaterial
2 (16)				Bilder ur läromedel
2 (33)		Bildkort med enstaka föremål		Bildkort med enstaka föremål
3 (17)			Egen produk-tion och privata foton	Egen produk-tion och privata foton
4 (9)				Egna teckningar

Figur 1. Lärarnas bildanvändning uppdelat på de fyra olika bildkategorierna (se vidare i Franker 2007, s. 51–60, 135–137)

Lärarna i undersökningen har två tydligt skilda preferenser i sina val. Antingen använder man autentiskt massmediematerial och bilder på deltagarna själva eller också föredrar man enklare bilder som förproducerats för skolbruk. Man kan säga att nio av tio lärare (87 procent) använder autentiskt vardagsmaterial i undervisningen och denna typ av material är absolut

vanligast förekommande. Reklambroschyrer av olika slag, kataloger och bilder ur dags- och veckotidningar dominerar, mestadels fotografiskt material. Bildmaterial som är förproducerat för skolbruk används av ungefär hälften av lärarna. Man utnyttjar naturligtvis bilderna i de läromedel man använder (30 procent) men ännu fler (62 procent) använder sig av olika typer av bildkort, oftast tecknade bilder. Dessa bildkort är lättare att anpassa till gruppen eftersom de är mer kontextoberoende än läroboksbilder. Bildkortsmaterialet är inte alltid vuxenanpassat utan flertalet har yngre barn som målgrupp.



Figur 2. Exempel på bilder ur läromedel (+46, del 1, 1996, s. 42) respektive bildkort som används i alfabetiseringsundervisning.

Privat bildmaterial eller bilder producerade av lärare eller deltagare är inte så frekventa i denna studies data. Detta utnyttjas endast av 13 procent respektive 19 procent av lärarna. Det är endast en av tio lärare som använder sig av digitalkamera och bara två låter deltagarna fotografera själva. Sedan undersökningen gjordes har detta förändrats och numera är det ganska vanligt med digitalkameror och en stor del av de bilder som används i alfabetiseringsundervisning är just egna bilder tagna privat eller på utflykter, vid studiebesök eller i klassrummet.

Mycket bildmaterial men mindre av reflektion och deltagaransvar

Den omfattande bildanvändningen i alfabetiseringsundervisningen skiljer sig alltså från bildanvändningen i ungdomsskolan där bilder i stort sett endast uppmärksammas under bildämnets lektioner (Eriksson 2009, s. 48ff, Eklund 1993). Naturligtvis påverkas bildanvändningen i alfabetiseringsundervisningen av undervisningens speciella karaktär och upplevs förmodligen av de flesta som en nödvändig brygga till grundläggande förståelse parterna emellan.

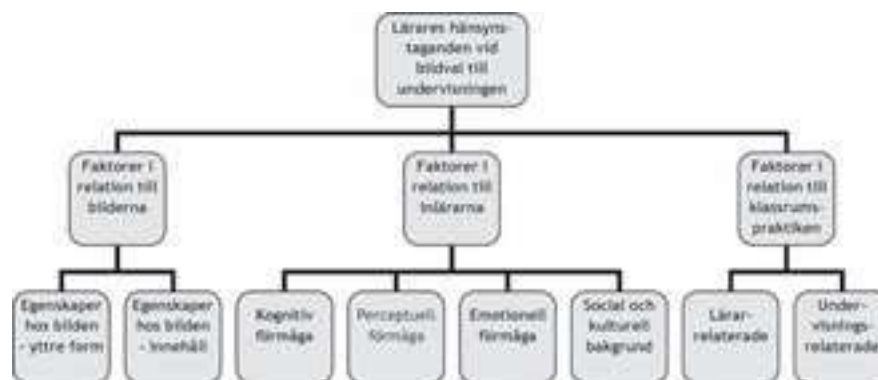
Tyvärr verkar det nästan uteslutande vara lärarna som styr vilka bilder som ska användas. Några få låter deltagarna själva klippa ut bilder eller ta med sig egna bilder hemifrån och man kan fråga sig varför det är på det viset. Det skulle onekligen vara ett enkelt sätt att utgå från deltagarnas egna erfarenheter. Det finns hos många lärare en tydlig strävan efter autenticitet och igenkänning och att anpassa bildmaterialet till den egna undervisningsgruppen genom att man dels väljer bilder ur aktuella dags- och veckotidningar, dels använder digitalkamera och dessutom klipper och klistrar ihop sitt eget material. Samtidigt pågår dock en omfattande användning av förproducerat bildkortsmaterial vars "pekboksliknande" motiv med enstaka föremål och enkla skeenden ofta också har en färdig tolkning (ett rätt svar) och dessutom är riktade till yngre barn och inte till ett vuxet intellekt.

Det är sällsynt med ett eget bildskapande från såväl lärarnas som deltagarnas sida. Det är synd för det egna bildskapandet, om än bara i form av "streckgubbar", är stimulerande för undervisningsprocessen. Snabbgjorda bilder kan förstärka och underlätta inläringen och även ge viktig information om vilka bildkonventioner som gäller i olika kulturella sammanhang (Waern, Pettersson, Svensson 2004). Det kan även en mer aktiv bildtolkning bidra med, men den lyser med sin frånvaro här som i all grundutbildning (och även inom dagens lärarutbildning). Både kunskaper om och övningar i bildanalys och bildkommunikation stärker det abstrakta tänkandet och kan därmed även underlätta förståelsen av skriftspråkets konventioner och regler (Lindahl 2002).

Bildvalet och den didaktiskt etnokognitiva analysen

Varför gör lärarna just de val som de gör? Internationellt har BAK-begreppet (BAK=beliefs, assumptions and knowledge) (Wood 1996) använts för att förklara lärares bevekelsegrunder för sina olika didaktiska beslut. Hon menar således att den enskilda lärarens föreställningar, antaganden och kunskap (min övers. av BAK) i ett ömsesidigt nätverk styr dennas handlingar, det vill säga att lärarens egen implicita personliga teori utgör grunden för agerandet i klassrummet. I en nordisk utbildningskontext är Lauvås och Handals (2001) modell över lärares praktiska yrkesteorier väl känd och innehåller liknande komponenter. Dessa personliga och ofta outtalade teorier utgör enligt Michael Breen (1991) ett perceptuellt och kulturellt filter genom vilket vi upplever och skapar mening i det som händer.

Breen utvecklade själv, i en empirisk studie, en modell där han visade hur sju olika pedagogiska fokus på ett samvarierande sätt styrde lärarens



Figur 3. Modell över faktorer som lärare tar hänsyn till vid sina bildval till undervisningen. (Franker 2007, efter Breen 1991)

val. Uppmärksamheten under en lektion var i olika grad riktad mot och fokuserad på inläraren, innehållet eller pedagogiken. I min studie har jag använt mig av Breens modell för att den ger en grundläggande struktur för infångandet av de olika uppfattningar som kan styra lärares val av bilder i undervisningen. Modellen har i flera avseenden vidareutvecklats och anpassats för att kunna användas i denna studie som utgångspunkt för en analys av både bildmaterialen, inlärarens och klassrumspraktikens betydelse för bildvalsresultatet.

Det är både bildernas yttre form och deras innehåll som är intressanta att studera i relation till deltagarna i alfabetiseringsundervisningen. Men även i vilken mån och hur lärarna, när de väljer bildmaterial för undervisningen, hänvisar till deltagarnas kognitiva, perceptuella och emotionella förmåga såväl som till deras sociokulturella bakgrund. Klassrumspraktiken däremot berörs inte nämnvärt här.

Varför väljer lärare fotografiska eller tecknade bilder?

I det avsnitt som nu följer redovisas lärarnas motiveringar till sina bildval. (Direkta lärarutsagor skrivs i kursiv.)

De allra flesta lärarna anser att foton är lättast för deltagarna att uppfatta och förstå, men att överdrivet detaljerade foton kan förvirra precis som teckningar med för många detaljer kan bli svårtolkade. Argumenten till fördel för de fotografiska bilderna hänger samman med att de av lärarna anses vara både kognitivt och perceptuellt lättare att uppfatta jämfört med tecknade bilder: *Foton är konkreta. Foton är nära kursdeltagarnas verklighet. Foton upplevs som riktiga.* Även det faktum att alfabetiseringsdeltagarna enligt lärarna har större erfarenhet av foton bidrar till att göra dem lät-

tare att förstå: *Dem jag träffat är vana vid foton*. Man kan säga att lärarnas uppfattning verkar vara den att ju mer avbildande och överensstämmande i färg med verkligheten desto lättare är bilderna att tolka för deltagarna. En nackdel med de fotografiska bilderna är dock, enligt lärarna, att de ofta innehåller för mycket information som kan vara förvirrande och leda in betraktaren på fel tolkning. Inlärarnas kognitiva förmåga används för att motivera valet av fotografier som lätta och valet av tecknade bilder som svåra, medan deras perceptuella förmåga används för att förklara valet av tecknade bilder framför de fotografiska. Just avsaknaden av förvirrande och kanske oväsentliga detaljer är något som ses som en fördel med tecknade bilder: *Tecknade bilder innehåller färre, förvirrande, onödiga detaljer*. Att man lättare kan bestämma vad som ska stå i fokus för tolkningen av bilden anses också vara en fördel med tecknade bilder. Lärarna anser dock att just denna fördel för de tecknade bilderna kan vändas till en nackdel om de tecknade bilderna blir alltför förenklade. Både alltför detaljrika bilder och alltför förenklade bilder leder således, enligt lärarna, till svårigheter vid tolkningen: *Bilder med mycket folk och detaljer blir förvirrande*. En annan svårighet med tecknade bilder är att de kan bli för abstrakta och närma sig symboler som kan vara svårtolkade: *Tecknade bilder måste omtolkas och översättas för att förstås*. Symboler är inte internationella. En del lärare antyder även att egen erfarenhet av bildframställning, att man till exempel fått rita teckningar i barndomen, skulle kunna underlätta inlärarnas möjligheter till tolkning av just tecknade bilder precis som erfarenhet av foton från olika upplevda händelser skulle kunna underlätta tolkningen av fotografiska bilder. Här blir deltagarens sociokulturella bakgrund betydelsefull.

Vilken betydelse har bildens innehåll?

Föga förvånande är det ett för deltagarna okänt bildinnehåll som lärarna tror är svårast för dem att uppfatta. Det som exemplifieras som okänt för deltagarna är bilder på föremål som inte känns igen: *kräfta, säl* eller *gymnastiksal* och händelser som de själva inte har upplevt eller varit delaktiga i såsom olika svenska/norska/danska traditioner: midsommarfirande och bilder som visar en helt annan verklighet.

De motiveringar som ges till att ett innehåll är svårt relateras på motsvarande sätt till att okända föremål blir svåra för att deltagarna inte "ser" vad det är och inte har erfarenheter av föremålen. Det handlar här mycket om kulturella skäl till att deltagarna inte förstår bilderna för att de, enligt lärarna, själva helt enkelt inte anses ha erfarenhet av det som skildras på bilden: *De kulturella koderna är främmande. De har ingen omvärldsuppfattning och De förstår bara den egna verkligheten. De kanske aldrig har tänkt de tankarna*. Det är i huvudsak argument som rör deltagarnas sociokulturella

Inlärrrelaterade faktorer	Kognitiv förmåga	Perceptuell förmåga	Emotionell förmåga	Socio-kulturell bakgrund
Svårt bildinnehåll				
Okända föremål		X		(X)
Främmande miljöer/händelser	X			X
Svensk kultur och traditioner	(X)	X		X
Känslor, humor				(X)

Figur 4. Lärarnas motivering av ett svårt innehåll i relation till de fyra inlärrrelaterade faktorerna. Innehållskategorierna växte fram under min analys av utsagorna. X=tydlig motivering, (X)=mindre tydlig motivering.

erfarenheter som aktualiseras när det gäller lärarnas val av svårt respektive lätt bildinnehåll. Det är svårt om det visar en helt annan verklighet. Svåra bilder är de som föreställer *En främmande kultur* och *Bilder som krockar med deras uppfattning, till exempel en man som städar*.

På motsvarande sätt är bilder som innehåller kända föremål, som deltagarna har runt sig i vardagen och kulturella situationer som de är vana vid lättolkade: *Kvinnor känner lätt igen till exempel köksredskap och smycken*.

Inlärrrelaterade faktorer	Kognitiv förmåga	Perceptuell förmåga	Emotionell förmåga	Socio-kulturell bakgrund
Lätt bildinnehåll				
Enstaka föremål	X	X		(X)
Kända miljöer			X	X
Egna kulturen/hemlandet			X	X
Känslor, humor				(X)

Figur 5. Lärarnas motivering av ett lätt innehåll i relation till de fyra inlärrrelaterade faktorerna. Innehållskategorierna växte fram under min analys av utsagorna. X=tydlig motivering, (X)=mindre tydlig motivering.

De lärare som lyfter fram bilder på enstaka föremål och enstaka verb-handlingar som de lättaste bygger nästan uteslutande sina utsagor på att den kognitiva och perceptuella enkelheten gör dem lätta för deltagarna att förstå: *Få saker gör att de inte blir förvirrade. När de kan fokusera på en sak i taget rör de inte ihop det med andra detaljer.* Kända miljöer och bilder från den egna kulturen motiveras med sociokulturella skäl som lätta och bilder som visar känslor motiveras med att de väcker engagemang och igenkänning hos deltagarna: *Bilder som tillhör deras egen värld. Det man upplevt själv är lättare att känna igen.*

Fyra läraruppfattningar om bilder i undervisningen

De olika läraruppfattningar som framkommer i studien kan sammanfattas med följande fyra påståenden. Lärarna anser att:

- 1) en fotografisk bild är lättare att uppfatta än en tecknad,
 - 2) bilder med kända motiv är lättare än okända,
 - 3) bilder med enstaka objekt är lättare att uppfatta än detaljrika bilder,
 - 4) entydighet hos bildmaterialet är att föredra framför mångtydighet.
- Men är det verkligen så? Dessa fyra olika uppfattningar kommer att problematiseras och diskuteras och jämföras med tidigare forskningsresultat.

Är den fotografiska bilden lättare att uppfatta än den tecknade?

En fotografisk bild är inte självklart lättare men fotografiets verklighetsavbildande karaktär kan leda till en sådan slutsats. Det finns en hypotes om den fotografiska färgbilden som går ut på att den av betraktaren upplevs som verkligheten själv, det vill säga att den yttre formen blir genomskinlig. Den går alltså direkt på tolkningen och upplevelsen och kan ge en känsla av bekräftelse att "jag har verkligen sett detta" (Johannesson 1995). En överväldigande majoritet av lärarna förordar också den fotografiska bilden som de menar är lättare för deltagarna att uppfatta och förstå. Trots det kan man påstå att en tecknad bild på ett annat sätt kan vara enkel i och med att den renodlar och förmedlar känslor utan alltför många detaljer. På nästa sida följer två exempel.

Schematiska representationer, som tecknade bilder av olika slag, blir i jämförelse med foton mer kanoniska (allmänna) och generiska (representativa för hela kategorier) i och med att de selektivt utelämnar vissa detaljer. Tecknade bilder kan därför vara lämpligare att använda, när man vill att en bild ska kunna representera bredare klasser av objekt, än vad fotografier kan sägas göra i och med att de är mer specifika till sin natur (Holsanova 1999). Detta utnyttjas ofta i läromedel och uppslagsböcker där man vill beskriva något på en mer allmän nivå. Ett exempel på detta



Figur 6. En fotograferad specifik fågel (en lunnefågel) och en tecknad neutral (generisk) fågel – en fågel som inte finns i verkligheten men som har alla fågelkännetecken (näbb, vingar, klor och så vidare).³

är *Bildteman Lexin*,⁴ ett bildlexikon som används inom svenska som andraspråksundervisningen, och som enbart består av tecknade bilder som förklaringar till ord och begrepp.

Är kända motiv lättare att uppfatta och förstå än okända?

Man kan nog med fog påstå att vi har lättare att tolka ett bildmotiv som vi är väl förtrogna med från vårt dagliga liv, något vi har sett med våra egna ögon.

Men för att problematisera påståendet kan följande frågor ställas: Vad innebär det att det är ett känt motiv? Känt för vem? Hur tar vi reda på vad någon annan ser i en bild?

Alla våra synminnen lagras i hjärnan som mentala bilder och påverkar vårt sätt att tänka och uppfatta omvärlden. Dessa mentala bilder aktiveras och påverkas ständigt när vi ser oss omkring, varseblir och interagerar med vår omgivning och alla eventuella bilder som förekommer i den (se vidare i Eriksson 2009). Detta medför naturligtvis att var och en av oss har sitt unika sätt att "se" och att uppleva ett visst innehåll i en bild. Men ju mer lika våra erfarenheter är desto större benägenhet har vi att tolka en och samma bild på ett likartat sätt och utan denna förmåga skulle ju inte heller någon reklamaffisch eller skolboksillustration fungera. Man brukar tala om olika typer av konnotationer från mycket personliga till mer allmänna.⁵

3. Uppslagsordet "fågel" www.skolutveckling.se/vaxthuset/bildteman/25/index.htm

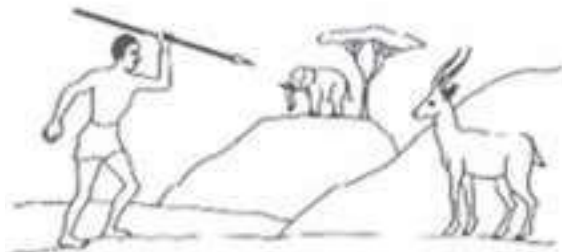
4. lexin.nada.kth.se/bildteman.html

5. En bilds denotation är dess grundbetydelse; det vi ser direkt och kan peka ut i bilden, medan en bilds konnotation är dess bibetydelser; alla associationer som vi får när vi ser bilden. Associationerna är ofta gemensamma för större grupper (men kan också vara personliga) och är alltid kulturellt beroende.

I en undervisningssituation blir det avgörande att ta reda på om bildens denotation är klar och vilka konnotationer som bilden väcker för att veta om kommunikationen fungerar. För att göra det krävs det ett verbalt språk. I alfabetiseringsundervisningen är just avsaknaden av ett gemensamt språk en av flera svårigheter som kan leda till problem i kommunikationen trots att man använder sig av bilder.

Är bilder med enstaka objekt lättare att uppfatta och förstå än detaljrika bilder?

Trots att det ligger nära till hands att tro det behöver inte bilder med enstaka objekt självklart vara lättare att uppfatta än detaljrika bilder. Perceptionsforskning (se vidare i till exempel Aronsson 1997 och Gärdenfors 2005) visar att en tvååring formellt ser lika bra som en 60-åring men däremot inte alltid vad som ska fixeras, vad som är viktigt och vad det hon ser betyder. Att utveckla sitt seende sker kontinuerligt under den känslomässiga och intellektuella (kognitiva) utvecklingen under uppväxten. Det tar tid och är avhängigt den stimulans man får när man i interaktion med sin nära omgivning möter människor, miljöer och olika representationer (bilder och dylikt) och lär sig hur man kan tolka dem. Det innebär att en vuxen människa normalt har förutsättningar att perceptuellt uppfatta bilder på ett kvalificerat sätt men att vanan vid att se och bedöma olika typer av bilder kan skilja sig åt. Studier som gjorts i olika utvecklingsländer och i Sverige har trots det visat att vuxna till exempel inte kunnat se djup i enkla konturteckningar (se figur 7) eller tolkat en tecknad profilbild av en kvinna som att hon inte haft mer än en arm bara för att den andra inte syns på bilden (Hudson 1967; Franker 2005; Fuglesang 1982).



Figur 7. Siktar mannen på elefanten eller gasellen? Från Hudsons studie om hur litterata och illitterata i Sydafrika uppfattade tredimensionalitet (1967, s. 81).

Detta beror troligen inte på perceptuella brister utan snarare på att man inte mött och lärt sig tolka de konventioner som används för att illustrera djup (tredimensionalitet) eller hur man avbildar människor. Det finns en uppenbar fara att blanda ihop dessa vitt skilda orsaker till en eventuell feltolkning av en bild. Kanske finns det en risk att de lärare som deltagit i min studie alltför lätt tolkat deltagarnas osäkerhet i bildtolkningen som perceptuella brister i stället för ovana vid bildtolkning?

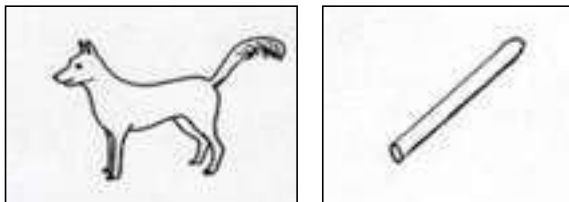
I en undersökning av bildkvaliteten i två svenska läromedel som användes i alfabetiseringsundervisningen⁶ fann man att vissa av bilderna i alfabetiseringsmaterialen var uppbyggda enligt den så kallade pekbokskoden. Den syftar till att reducera mångtydigheten till förmån för entydigheten och förekommer i pekböcker för små barn. Dessa bilders typiska kännetecken är att de visar enkla föremål eller oförargliga situationer, som måste avläsas på en förutbestämd bokstavlig, konkret nivå. Föremålen eller händelserna presenteras ofta helt utan kontext och i ett frontalt perspektiv (till exempel en napp, en boll, en katt, Anna sitter, Per åker bil). När sådana bilder förekommer i den grundläggande vuxenundervisningen kan de verka infantiliserande, det vill säga som om man jämställer vuxna med barn bara för att de inte kan läsa. Vuxnas tolkning kan däremot bli mer osäker i och med att de har tillgång till fler möjliga alternativ. Den entydiga bilden blir för dem i stället mångtydig.⁷

För det lilla barnet bereder exempelvis en bild av ordet boll inga svårigheter, då konkurrerande ord som CIRKEL, KULA, HJUL ännu ej existerar i dess vokabulär (Aronsson 1983, s. 7).

Att denna bildtyp ändå inte är ovanlig i alfabetiseringsundervisningen skulle kunna bero på att man mer eller mindre medvetet dragit slutsatsen att entydighet i tolkningen även bör eftersträvas för lågutbildade vuxna som ska lära sig läsa samtidigt som de ska lära sig ett nytt språk. Man förutsätter således att de vuxna uppfattar och tolkar dessa pekboksliknande bilder på samma sätt som barn medan bilderna istället undervärderar en vuxen bildbetraktares tolkningsförmåga. Som exempel kan vi titta på följande två bilder (ur Arvidssons material, se nästa sida). Vad tycker du att bilderna föreställer?

6. Enligt Aronsson (1983) de två då vanliga nybörjarläromedlen i svenska som andraspråk: Elam 1979 och Knutsson 1972.

7. Detta resonemang förutsätter dock att de vuxna har en verbal språklig repertoar som de kan använda för att uttrycka sig. Många av deltagarna i alfabetiseringsundervisningen saknar just detta på svenska vilket begränsar deras språkliga uttrycksmöjligheter i den svenska skolkontexten.



Figur 8. Två bilder ur *Välkommen till Sverige* (1972, s. 23)

Den korrekta responsen till exemplet till vänster (i figur 8) är en hund. Denna förutbestämda begreppsnivå gör att tolkningarna valp, svans, jämt-hund eller djur inte är korrekta här trots att de naturligtvis är möjliga. Bilden till höger föreställer en krita och alla andra möjliga alternativ som till exempel en batong, ett provrör, en träpinne eller en flöjt blir således inte godkända. Eftersom bilderna varken är entydiga eller mångtydiga utan ligger på en oklar mellannivå blir de svårtolkade och problemet med att etablera en gemensam referensram mellan lärare och elev blir uppenbar. Det som i stället händer i undervisningen är att det etableras ett

mekaniskt avläsningsmönster eller ett slags provisoriskt bildlexikon där varje bilds innebörd genom olika övningar fixeras och kopplas till bestämda uttryck (Aronsson 1983, s. 12).

Eftersom objekten i de pekbokslignande bilderna ofta avbildas utan någon kontext blir det lärarens uppgift att etablera den "rätta" kopplingen mellan bild och ord, en koppling som oftast är förutbestämd av läromedlet. En specifik läsart etableras när man lär sig nya ord på språket och samtidigt lär sig hur en viss bild ska tolkas. I många äldre läseböcker och övningsböcker kan man till exempel finna en bild på en stekpanna med ordet os under och likaså en bild på en gris med ordet so under. Det gäller att acceptera kopplingen mellan bilden och just det ordet för att läraren ska godkänna avkodningen som korrekt.

Förvisso behöver man i språkläromedel avgränsa och sätta ord på en gemensam verklighet, utifrån vilken man i undervisningen ska kunna kommunicera med vetenskapen att man refererar till samma sak. Men hur åstadkommer man detta på ett effektivt och mer respektfullt sätt?

Det är uppenbart att pekboksbildens hund förkommer i ett vakuum (utan miljö), medan verklighetens hund är sammankopplad med husse eller matte i en specifik miljö. Att peka ut en hund på en autentisk miljöbild kan vara svårare än på en mer "arrangerad" bild och kräver en viss abstraktionsförmåga men detta får vi nog förutsätta att vuxna människor till skillnad från små barn måste ha förvärvat. Likaså kan man tänka sig att

en bild på en krita i någons hand i färd med att skriva något på en skoltavla skulle vara nog så enkel, ja kanske lättare att se och förstå än en tecknad bild på en krita som saknar sammanhang.



Figur 9. Foton på "hund" respektive "tavelkrita" där de är i sin naturliga kontext (jfr med figur 8).

Aronsson (1983, s. 22–23) relaterar i sin analys av det undersökta materialet till två konkurrerande bildteorier. Dels den som implicit ligger bakom de två undersökta läromedlens bildval, dels en konstruktivistisk perceptionsteori. Den förra förutsätter en betraktare som är extremt fältberoende, saknar induktiv förmåga och inte är särskilt kritisk, medan den andra förutsätter intelligenta, aktiva bildavläsare. De bildval som den senare teorin leder till baseras på mening, variation, helhet och sammanhang. Detta stämmer väl överens med senare tids teorier om läsning och litteracitet som en social och interaktiv aktivitet som även min egen forskning inom alfabetiseringsområdet bygger på (se till exempel McCormick 1999 om interaktivitet och kontextbundenhet i läsning och Street 2000 och Barton 1994 om litteracitet hos vuxna i en samhällskontext).

Är entydighet hos ett bildmaterial lättare att uppfatta än mångtydighet?

Många till synes enkla, entydiga bilder som används behöver problematiseras och ifrågasättas. De för skolbruk producerade bildkorten, som över hälften av lärarna använder, har ofta syftet att vara informativa och entydiga. De visar ett föremål eller en handling som i princip alltid ska kunna kopplas till ett visst "rätt svar". För ord- och begreppsinnlärning och för språkligt/strukturellt inriktade övningar kan denna typ av bilder tänkas fungera så länge som lärare och elever/deltagare får samma associationer till bilderna. Bilder som bygger på för deltagarna okända konventioner kan ställa till med problem vilket inte minst den forskning av Aronsson som redovisades tidigare visat. Där gav samma "enkla" bilder upphov till vitt skilda tolkningar. Problemet är att lärare (och läromedelsproducenter) ofta tycks tro att den förutbestämda tolkningen är den enda möjliga, det vill

säga att de informativa bilder man använder bara leder till en viss "rätt" tolkning och att man inte alltid är medveten om deltagarnas alternativa tolkningar.

Vill man däremot använda bilder för att generera samtal, öka muntlig färdighet och stimulera till diskussion och skrivande kan det vara lämpligare att använda mer expressiva, mångtydiga bilder vars tolkning i hög grad bestäms av mottagaren. Här kan fotografier och autentiskt bildmaterial med mer komplexa person- och situationsbilder vara passande. Det verkar dock finnas en tradition inom det svenska skolväsendet att uppfatta elevernas eget bildskapande som mer naturligt att ta till vara i samband med skrivutvecklingen jämfört med ett betydligt mer stereotypt användande av bilder i läsundervisningen (Jonsson 2006). Där anses bildens mångtydighet ofta störa barnets läsning och man använder inte sällan enkla och icke ifrågasatta bilder vid diagnos och speciell lästräning. För alfabetiseringsundervisningens del har bilden verkligen en potential att bli en viktig bro mellan vardagsspråk och skolspråk (skriftspråk) och därmed ett kraftfullt instrument för att underlätta den vuxna deltagarens förståelse av både skolans och samhällets multimodala texter.

Bildvalet och den kritiska diskursanalysen

Utifrån en kritisk läsning av lärarnas utsagor och den tolkningsram jag har (Fairclough 1992; 2003) är det framförallt två fenomen som framträder. Det första är en risk för infantilisering av de vuxna deltagarna. Detta innebär att de uppfattas, och i värsta fall uppfattar sig själva, som okunniga och kognitivt omogna och i behov av "fostran" som om de i vissa avseenden fortfarande vore barn. Uttalanden som: *De förstår bara enkla rena bilder eller enkla konkreta foton* och *De har inte utvecklat en sådan abstraktionsnivå* ger uttryck för detta. Det andra är en risk för en andrafiering vilket sker genom att lärarna konstruerar en bristidentitet åt deltagarna. Denna bidrar till ett förfrämligande och en gränsdragning mellan ett "vi" och ett "dom". Uttalanden som: *De har ingen omvärldsuppfattning* eller *Svenska traditioner tillhör ju en främmande kultur för dem* kan tyda på detta.

Genom sina bildval och sin argumentation uttrycker lärare värderingar och föreställningar om deltagarnas olika förmågor. Valen verkar i vissa fall ha sin grund i bristande kunskap och relativt oartikulerade föreställningar. Lärarnas underliggande föreställningar kan naturligtvis inte heller undandra sig påverkan av institutionella, samhälleliga maktaspekter men trots det finns en risk att de genom sina val av bilder mer eller mindre medvetet bidrar till en diskursiv konstruktion av en "bristidentitet" hos inlärarna (se bland annat Freire & Macedo 1987; Kell 1996; Hvenekilde 1996 och

Carlson 2003). Utifrån ovanstående analys kan man anta att lärarnas val av bilder verkligen har betydelse.

Ett medvetet bildtänkande med didaktiska konsekvenser

Ett sätt att didaktiskt sammanfatta de kunskaper som studien har gett kan vara att vi föreställer oss en utbildningsanordnare som har tagit fasta på det vi nu tycker oss veta om bilders betydelse i undervisningen. Följande scenario ger *ett* exempel på hur en mer medveten hållning till bilder i planering och genomförande av alfabetiseringsundervisning kan ta sig uttryck.

Lärare och annan personal har fått utbildning och ökad kunskap och medvetenhet om bilder, bildtolkning och bildkommunikation (både inom och mellan kulturer).

Lärarna problematiserar entydighet och förenkling av bilder och arbetar med både informativa och expressiva bilder. De explicitgör och förklarar även vilka konventioner som gäller för bildspråket såväl som för skriftspråket.

I valet av undervisningsmaterial har man ökat bildernas komplexitet och mångtydighet för att möta och utmana deltagarnas intellektuella nivå. Deltagarna är aktiva och väljer själva såväl texter som bilder som ska bearbetas i undervisningen.

I undervisningen ingår övningar i bildanalys som en naturlig del av läs- och skrivarbetet (utvecklingen av en fungerande litteracitet).

Man tydliggör tillsammans hur förtrogenhet med visuella och bildspråkliga praktiker krävs för att fungera och agera i dagens multimodala samhälle och man diskuterar det betydelsefulla i att lära sig tolka och använda sig av såväl bilder som texter som ett verktyg för förändring och makt över det egna livet.

Ovanstående scenario visar en hållning som tar vårt mer bildberoende samhälle på allvar. Förändringen som skett (och fortsatt sker) innebär att kunskaper och färdigheter i bildtolkning i ökande grad blir nödvändiga att skaffa sig för att kunna delta i samhället på jämlika och aktiva villkor. Vi kan med fog påstå att: "Visual literacy will begin to be a matter of survival, especially in the workplace." (Kress & Van Leeuwen 2006, s. 3).

Mer forskning om bilder i alfabetiseringsundervisning

Forskningsområdet om bilder i alfabetiseringsundervisning (på andraspråket) är fortsatt angeläget och kan bara utvecklas om olika forskningsperspektiv inbjuds att delta och samverka med varandra. Exempel från

följande fem perspektiv ska visa hur de kan bidra med ny kunskap. Det är 1) det andraspråkliga, 2) det emiska och etnografiska, 3) det didaktiska, 4) det kognitionspsykologiska/perceptuella och slutligen 5) det socio-semiotiska forskningsperspektivet.

Andraspråksforskning tar ofta litteracitet som självklart

Inom den svenska och nordiska andraspråksforskningen saknas idag nästan helt studier av hur extremt kortutbildade vuxnas andraspråkinläring går till och vilken betydelse bilder har och kan ha för språkinlärningsprocessen och utvecklandet av kommunikativa skriftspråkliga färdigheter för denna grupp. Sådan forskning skulle utgöra ett viktigt komplement till den andraspråksforskning som ofta ofreflekterat tar vuxnas läs- och skrivfärdigheter för givna. I USA har forskare som Bigelow och Tarone (2004) dock på senare tid intresserat sig för denna som de säger "hittills osynliga" grupp vuxna språkinlärare. I Nederländerna har Kurvers (Kurvers 2000 och Kurvers, Van Hout & Vallen 2008) bidragit med den hittills mest omfattande lingvistiska studien inom detta fält där hon jämför vuxna analfabeters tolkningar och förståelse av bilder, symboler och skrift med litterata vuxna invandrarers och med äldre förskolebarns tolkningar av samma material. Dessa studier kan med fördel tjäna som utgångspunkter för vidare studier av vad som kännetecknar illitterata vuxnas andraspråksinläring.

Etnografiska studier kan blottlägga oväntade strategier

Studier med ett emiskt perspektiv är studier som ger röst åt alfabetiseringsdeltagarna själva och lyfter fram deras perspektiv. De är helt nödvändiga för att få underlag till de didaktiska förändringar som den nuvarande alfabetiseringsundervisningen måste genomgå för att bättre anpassas till deltagarnas förutsättningar. Rydén följde i en etnografisk studie under en tid tre vuxna analfabeter i deras dagliga liv där de själva på olika sätt registrerade sina möten med text och bild i vardagen (Rydén 2005). Studien visar framförallt vikten av att bygga vidare på de skriftspråksrelaterade strategier som dessa vuxna redan har när de möter den mer formella undervisningen.

Didaktiska studier för direkt tillämpning

Studier som mer direkt rör den verkliga, konkreta bildanvändningen i klassrums- och undervisningsmiljöer är också angelägna. Vilka bilder fungerar och varför? Skiljer sig det bildmaterial man använder sig av vid inläring av nya ord och begrepp från det material man använder i samband med läs- och skrivinläringen eller vid språkstimulerande övningar och språk-

utvecklande diskussioner? Svaren på dessa frågor skulle ge både lärare och läromedelsproducenter viktig information om vilka nya material som bör tas fram för att didaktiskt utveckla verksamheten (och resultaten).

***Mer kunskap om vuxnas litteracitet
i relation till kognition och bildtolkning***

Forskning kring perception, kognition och bildtolkning, bland annat studier av vana bildläsares ögonrörelser, har blivit uppmärksammade på senare tid (Holsanova, Rahm och Holmqvist 2003) och dessa kunde med fördel kompletteras med hur ovana text- och bildläsare avläser en bild eller en tidningssida. Det finns många obesvarade frågor om vilken betydelse intresse/motivation, och eventuella kognitiva begränsningar har för bildtolkningsförmågan. Finns det till exempel skillnader i läskunnigas och icke läskunnigas ögonrörelser vid bildbetraktande och vid textläsning och hur viktigt är ett utvecklat abstrakt tänkande för bildtolkningsförmågan?

***Sociokulturella faktorer och maktfrågor
i relation till bildanvändning***

Jämfört med de metoder som utvecklats för analys av texter (Hellspong & Ledin 1997) är analysmetoderna för interaktionen med bilder i läromedelstexter och i autentiskt material av olika slag ytterligt outvecklade. Intressant att undersöka i detta sammanhang är bland annat den redundans och de såväl önskade som oönskade konnotationer som uppstår i mötet med text och bild i ett gemensamt sammanhang. Här kan socialsemiotisk forskning om multimodalitet (Kress 2001; Kress och Van Leeuwen 2006) kompletteras med forskning där även vuxna utan formell skolbakgrund ingår. Härigenom skulle man bland annat kunna studera i vad mån grad av litteracitet påverkar interaktionsmönster och tolkningsmöjligheter. Över huvud taget kan undersökningar som lyfter fram skillnader och likheter i bildkonventioner och bildtolkningsstrategier, beroende på sociokulturella och språkliga faktorer, ge ett mer kvalificerat underlag för till exempel val av lämpligt bildmaterial både inom och utanför en utbildningskontext (se vidare Sahlström 1997). Ett exempel på en sådan studie utgörs av en undersökning av hur samhällsinformation i form av valaffischers budskap uppfattas av olika kategorier vuxna invandrare, en studie som jag själv för närvarande arbetar med (Franker, pågående). Studien, som har ett kritiskt, sociokulturellt perspektiv på interaktionen mellan avsändaren, mediet och betraktaren, kan ge ytterligare kunskap om vilken betydelse språkkunskaper, social och kulturell bakgrund och formell skolgång kan ha för tolkning

av multimodala budskap. Studien kombinerar sociosemiotiska teorier med teorier om visuell litteracitet och analyserar interaktion och meningsskapande processer med hjälp av verktyg från såväl kognitions- och recepttionsforskning som från andraspråksforskning och kritisk diskursanalys.

Referenser

- Aronsson, K. (1983). Verklighetens mångtydighet och pekbokens begränsningar. Om bild och begrepp i språkläromedel. I: Gustavsson, L. & Hult, H. (red) *Text och bild i läromedel: Sju analyser av svenska som andraspråk. SIC 4*. Linköping: Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Aronsson, K. (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden MA: Blackwell.
- Bigelow, M. & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in SLA: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, 38, 4: 689–700.
- Breen, M. (1991). Understanding the Language teacher. I: Phillipson, R. & Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. & Swain, M. (red) *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13.
- Eklund, (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Bild. Skolverkets rapport 22*. Huvudrapport. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, Y. (2009) *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Fairclough, N. (1992). (Ed) *Critical Language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Q. (2005). Bildspråk ur olika synvinklar – en problematisering av bilder i alfabetiseringsundervisning. I: Lära och utvecklas tillsammans. Studiematerial. Kompetensutveckling för sfi-lärare. <http://www.andrasprak.su.se/resursbanken> (20100210)
- Franker, Q. (2007). *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt*. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk. ROSA 9.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Fuglesang, A. (1982). *About understanding – Ideas and observations on Crosscultural Communication*. Uppsala: Dag Hammarsköld Foundation.

- Gärdenfors, P. (2005). *Tankens vindlar. Om språk, minne och berättande*. Riga: Nya Doxa.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Holsanova, J. (1999). Olika perspektiv på språk, bild och deras samspel. I: Haskå, I. & Sandqvist, C. (red) *Alla tiders språk. Lundastudier i nordisk språkvetenskap*. A55, (117–126) Lund: Lund University Press.
- Holsanova, J., Rahm, H. & Holmqvist, K. (2003). Tidningarna och läsbarheten. I: *Grammatik i fokus. Festschrift till Christer Platzack den 18 november 2003*. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Hudson, W. (1967). The study of the problem of pictorial perception among unacculturated groups. *International Journal of Psychology* 2.89.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V., Midttun, K. (1996). *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Johannesson, L. (1995). Den olydiga bilden. Illustrationen som kommunikation med texten och betraktaren. I: Johannesson & Qvarsell (red) *Den olydiga boken. Om lättläst-bokens kommunikativa rum*. SIC 37, 1995. Tema kommunikation. Linköpings universitet.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Fakultet för lärarutbildning, Svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Kell, C. (1996). Literacy Practices in an informal settlement in the Cape Peninsula. I: Prinsloo, M. & Breier, M. (Eds) *The social uses of Literacy*. Studies in written Language and Literacy 4. Sached books and J Benjamins publishing company.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Ruthledge. 2nd edition.
- Kress, G. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Edward Arnold.
- Kurvers, J. (2000). *Met ongeletterde ogen*. Kennis van taal en schrift van analfabeten. Amsterdam: Aksant.
- Kurvers, J., Hout, R. van, Vallen, T. (2008). Print awareness of adult illiterate: a comparison with young prereaders and low-educated adult readers. *Reading and writing – an interdisciplinary journal* (2008) 1–25.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur. Utökad upplaga 2.
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Studia Psychologica et paedagogica Series Altera CLXI. Malmö: Forskarutbildningen i Pedagogik. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Mc Cormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Lexin – Bildteman*. Stockholm: Liber distribution.

- Rydén, I.-L. (2005). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. D-uppsats vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sahlström, B. (1997). *Bildtolkning inom och mellan kulturer*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- SKOLFS 2009:2. (2009). Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.
- Street, B.V. (2000). Literacy events and Literacy Practices. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (red) (2000). *Multilingual Literacies*. Studies in written Language and literacy 10. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Waern, Y., Pettersson, R., Svensson, G. (2004). *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Great Britain: Cambridge University Press.

Refererade läromedel

- Björnskög, J. (1977). *ELSI: Läsebok: Elementär Läs- och Skrivinlärning*. Stockholm: Esselte studium. Nytryck 1986, Solna: Almqvist & Wiksell läromedel.
- Elam, M. (1979). *Läseboken 1–7*. Linköping: Fortbildningsavdelningen vid Linköpings universitet.
- Gisell, E. B. (1991). *Nya Läs-Träna 1–8*. Stockholm: Liber.
- Gull, M., Klinteberg, B. & Sandwall, K. (1996). +46. *Svenska som andraspråk för vuxna. Del 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Knutsson, M. A. (1972). *Välkommen till Sverige*. Stockholm: Skriptor förlag.

Webbadresser

- Bigelow, M. & Tarone, E. (2006). Impact of literacy Level on Features of interlanguage in Oral Narratives. www2.cla.umn.edu/faculty/download_attachment.php?binary_or_jpeg=binary&id=15589 (2007-04-01)
- Franker, Q. (2005). Bildspråk ur olika synvinklar – en problematisering av bilder i alfabetiseringsundervisning. Nationellt Centrum för svenska som andraspråks webbplats. Resursbanken. www.sfi.su.se (2009-02-15)
- Lexin Bildteman (statiska bilder) lexin.nada.kth.se/bildteman.html
- Lexin Bildteman (bildordlista med ljud) www.skolutveckling.se/vaxthuset
- SKOLFS 2009:2 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi). www.skolverket.se/skolfs?id=1491
- SICA läromedel. www.smartkids.se
- Hund (bild) hämtad 2009-02-15 från: www.hjert.se/img/moaamadeus_428x570.jpg
- Tavelkrita (bild) hämtad 2008-10-21 från: www.funkaportal.se/upload/bilder/reportage/utbildning