

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Hannu Ikkala

”Så här ser en snöflinga ut och så här stor är den”

Språkbadselevs användning av bild och text i elevtexter

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2018

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	9
1.3 Metod	11
2 TEXT OCH BILD	16
2.1 Multimodalitet	16
2.2 Samspel mellan alfabetisk text och bild	17
2.3 Bild som kommunikationsform för barn	18
3 MULTIMODALA TEXTER I SKOLKONTEXT	21
3.1 Ett vidgat textbegrepp och multilitteracitet	21
3.2 Språk och bild i språkbud	23
4 TEXTERNAS STRUKTUR	26
4.1 Text först och teckning sedan	28
4.2 Teckning först och text sedan	29
4.3 Teckningen/ar inkluderad(e) i texten	31
4.4 Teckningarna och texten placerade parallellt	32
4.5 Texternas struktur i siffror	34
4.5.1 Texternas struktur enligt delmaterialen	34
4.5.2 Texternas struktur enligt kön	37
4.5.3 Texternas struktur enligt årskurs	38
4.5.4 Texternas struktur enligt undervisningsprogrammet	38

5 TEMANA I TEXTERNA	40
5.1 Temana i texterna i delmaterial 1 och 2 skrivna av eleverna i åk 3	40
5.2 Temana i texterna i delmaterial 3 och 4 skrivna av eleverna i åk 3	41
5.3 Temana i texterna i delmaterial 1 och 2 skrivna av eleverna i åk 6	44
5.4 Temana i texterna i delmaterial 3 och 4 skrivna av eleverna i åk 6	45
6 TECKNINGARNAS FUNKTION	47
6.1 Berättande teckningar	47
6.2 Förklarande teckningar	51
6.3 Substitutteckningar	54
6.4 Dekorativa teckningar	56
6.5 Intraikonisk text	58
6.6 Teckningarnas funktion i siffror	59
6.6.1 Teckningarnas funktion i de olika delmaterialen	59
6.6.2 Teckningarnas funktion enligt kön	61
6.6.3 Teckningarnas funktion enligt årskurs	63
6.6.4 Teckningarnas funktion enligt undervisningsprogrammet	63
7 SLUTDISKUSSION	65
LITTERATUR	68

VAASAN YLIOPISTO**Enheten för marknadsföring och kommunikation**

Tekijä:	Hannu Ikkala
Pro gradu -tutkielma:	”Så här ser en snöflinga ut och så här stor är den” Språkbadslevers användning av bild och text i elevtexter
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2018
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tässä tutkielmassa tarkastelen kolmas- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden piirustusten ja tekstin käyttöä talvea käsittelevissä aineissa. Tarkoituksena on selvittää mihin tarkoituksiin oppilaat käyttävät piirustuksia, miten oppilaat asettelevat piirustukset suhteessa tekstiin, millaisia eroja on nuorempien ja vanhempien oppilaiden välillä, tyttöjen ja poikien välillä, sekä kielikylypöppilaiden ja perinteisessä opetuksessa olevien oppilaiden välillä. Materiaalina olen käyttänyt 200 ainetta, joista noin puolet kolmosluokkalaisten ja puolet kuudesluokkalaisten kirjoittamia.

Metodina olen käyttänyt laadullista materiaalilähtöistä sisällön analyysiä. Tutkimuksessa on myös kvantitatiivisia piirteitä. Olen analysoinut piirustuksia erikseen mutta myös suhteessa kirjoitettuun tekstiin. Piirustukset olen kategorisoinut neljään eri kategoriaan niiden funktion mukaan: *kertovat piirustukset* (berättande), *selittävät piirustukset* (förklarande), *koristavat piirustukset* (dekorativa) sekä *yhtä kohdetta kuvaavat piirustukset* (substitut). Näiden lisäksi olen tutkinut intraikonista tekstiä omana ilmiönään. Olen analysoinut piirustukset kommunikaationa, en taiteena. Piirustusten ja tekstin välistä suhdetta olen tutkinut tarkastelemalla tekstien kokonaisrakennetta. Olen kategorisoinut tekstit neljään kategoriaan rakenteen mukaan: *ensin tekstiä ja sitten piirustus*, *ensin piirustus ja sitten tekstiä*, *teksti ja piirustukset vuorottelevat* sekä *piirustukset ovat tekstin sisällä* tai toisinpäin.

Tuloksista selvisi, että oppilaat käyttävät piirustuksia moniin eri tarkoituksiin kerronnassaan. Kuudesluokkalaisten aineissa selittävät piirustukset olivat huomattavasti yleisempiä, kuin kolmosluokkalaisten aineissa. Kuudesluokkalaiset yhdistelevät kuvaa ja tekstiä monipuolisemmin kuin, kolmosluokkalaiset. Kielikylypöppilaiden ja perinteisen opetuksen oppilaiden välillä ei ollut juurikaan ero kuvan käytössä. Tyttöjen ja poikien välillä oli havaittavissa pieniä eroja. Pojat esimerkiksi kuvaavat piirustuksissaan useammin liikettä kuin tytöt.

AVAINSANAT: bildanalys, bildspråk, multimodalitet, teckningar, språkbud

1 INLEDNING

Det sägs att en bild berättar mera än tusen ord men ändå har bilden länge varit en bortglömd resurs i skolan. I vardagen har bildens position ändå hela tiden blivit starkare, till exempel i sociala medier, i tv och i reklam. Bilden ses i skolan oftast som något estetiskt och den behandlas inte som ett kommunikativt verktyg. I läroböckerna granskar man mycket specifika det som är skrivet än det som man har uttryckt i bild. Men om man går tillbaka i historien har bild utöver talet varit det ursprungliga och det mest naturliga sättet att kommunicera och spara data, till exempel i form av grottmålningar. (Sandberg 1979: 95)

I min kandidatavhandling (Ikkala 2014) analyserade jag spontana teckningar i elevtexter skrivna av språkbads elever i årskurserna 3, 6 och 9. Med spontana teckningar menar jag sådana teckningar som eleverna har ritat i elevtexter utan att de har fått instruktioner att rita något. Materialet har samlats in inom ett projekt (BeVis) i slutet av år 2005. Begreppsvärldar i svenskt språkbad (BeVis) är ett av forskningsprojekten som hört under forskargruppen ReACT. Det påbörjades 2004 vid Vasa universitet vid enheten för nordiska språk (se avsnitt 1.2). (Vaasan Yliopisto 2012)

Min rubrik i kandidatavhandlingen var ”När orden inte räcker till”. I sig tycker jag ännu att ur en stilistisk synvinkel är rubriken bra men informativ är den inte. Eleverna hade inte ritat i texterna för att komplettera sitt ordförråd, skälen för ritandet är troligen mer komplicerade och teckningarna bland texten ger ett mervärde fast texten skulle vara grammatisk korrekt. Syftet med min kandidatavhandling var att reda ut vad och varför språkbads eleverna har valt att rita i texterna. Intressant med språkbads elever var det att avsevärt flera av språkbads elever hade ritat spontant i elevtexterna jämfört med eleverna i reguljär undervisning. På grund av denna iakttagelse valde jag nu i min avhandling pro gradu att jämföra användning av teckningar och text som en helhet mellan språkbads elever och elever i reguljär undervisning. Resultaten i min kandidatavhandling visade att människan var den vanligaste figuren i teckningarna. Eleverna i sjätte årskursen hade mest variation i bildspråket. Tecknandet hos

eleverna i sjätte årskursen var ändamålsenligt. Eleverna hade tydligt tänkt efter vad och hur de ritade. De hade tagit hänsyn till mottagarna med att rita mycket förklarande teckningar. Eleverna i tredje årskursen hade mest ritat berättande teckningar. Dekorativa teckningar förekom ganska jämnt i alla årskurser men mest i den sjätte. Eleverna i tredje och sjätte årskursen använder tecknandet som ett verktyg i berättandet, medan eleverna i nionde årskursen inte gör det. Eleverna i nionde årskursen använder tecknandet dekorativt. Resultaten tyder på att eleverna har ritat både för att det är roligt att rita och för att de vill bli förstådda.

Texter med teckningar kan ses som hybrider där skrivet språk är med för att beskriva händelser och ordning och bilden är där för att representera personerna och figuren i berättelsen (Anning & Ring 2004: 3–4; Kress & van Leeuwen 2006: 116–118). I tidigare forskning av barns teckningar har man fokuserat ganska mycket på hur tekniken och färdigheten i ritandet utvecklas eller hur bra ritningen är. Barns teckningar har också undersökts mycket ur en psykologisk synvinkel. Man har syftat till att ta reda på barns innersta genom att analysera deras teckningar. Man har vägrat att se teckningar som valid information eller som valid kommunikation (Jewitt 2009: 263). Jag anser att teckningar ger ett mervärde för texten. De gör saker och ting enklare att förstå. Jag tror att de flesta av oss har stött på en situation där det skulle vara lättast att förklara något med att rita en bild. Efter att man har ritat en bild om det fenomen man försöker att förklara kommer någon och gör en konstnärlig analys av bilden. Är detta relevant? En analys där man använder konstanalysmetoder för barns teckningar är inte ändamålsenlig. Man borde göra en tydlig skillnad mellan konstnärliga teckningar och tekniska teckningar likasom man gör skillnad mellan till exempel skönlitteratur och saktext. Fast båda är skrivna med samma teckensystem har en novell och en nyhet väldigt lite att göra med varandra och man läser dem knappast med samma syfte eller på samma sätt. I skolan har man mycket betonat teckningens konstnärliga sida, även ämnet heter bildkonst.

Jag koncentrerar mig i min avhandling pro gradu på förhållandet mellan text och bild. Jag analyserar elevtexter och teckningar som helheter och inte bara som separata enheter även om jag också kommer att analysera teckningarna separat.

Intresset för ämnet har ursprungligen väckts genom mitt långvariga intresse för teckning. Jag tycker att barns teckningar är fascinerande eftersom de oftast är raka och ärliga. De flesta barn tänker inte på om de är tillräckligt bra för att rita, de bara ritar. De flesta människor slutar att rita när de når puberteten och i detta avseende är barns teckningar något unikt.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att ta reda på hur elever använder alfabetisk text och teckningar som en helhet i berättandet. Med detta avser jag de olika strategier som eleverna använder då de producerar multimodala texter genom att skriva och rita. Det finns många olika sätt och alternativ att bygga upp sin text och mitt syfte är att ta reda på hur eleverna väljer att göra. Jag vill ta reda på vad eleverna uttrycker med skrift och vad med teckningar. Det är också intressant att se vilkendera den primära kommunikationsformen är, alfabetisk text eller teckningar. Jag vill också veta vilken funktion teckningarna har. Utöver detta ska jag ta reda på vilka skillnader det finns mellan olika årskurser, samt vilka skillnader det finns mellan språkbads elever och elever i reguljär undervisning. Mina forskningsfrågor är:

1. Hur använder undersökningens elever alfabetisk text och teckningar tillsammans i elevtexter?
2. Vilka skillnader finns det i användningen av alfabetisk text och teckningar i berättandet mellan de olika årskurserna?
3. Vilka skillnader finns det i användningen av alfabetisk text och teckningar mellan elever i reguljär undervisning och elever i språkbadsundervisning?

4. Vilka skillnader finns det mellan flickor och pojkar i användningen av alfabetisk text och teckningar?.

På grund av de resultat som jag har fått tidigare i min kandidatavhandling antar jag att eleverna i åk 6 använder bilden mångsidigt och för många olika syften, till exempel för att förklara olika begrepp. Jag antar också att i språkbadslevers texter finns det relativt mycket med teckningar jämfört med texter producerade av elever i reguljär undervisning. Detta antagande baserar sig på mångsidigare bruk av bilder i språkbadsundervisningen, till exempel som hjälpmedel för kommunikationen i daghemmen då barnen inte ännu förstår språkbadsspråket. (Björklund, Kaskela-Nartamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 3–4, 16–17, 27–28) Eleverna i åk 6 är förmodligen mera produktiva än eleverna i åk 3. Detta kan leda till att eleverna i åk 3 stödjer sig mera på ritandet medan eleverna i åk 6 förmodligen stödjer sig mera på skrivandet. Pälvimäki (2008: 282–283) har granskat BeVismaterialet och konstaterar att eleverna i åk 6 skriver längre texter än eleverna i åk 3 och detta berättar om att eleverna i åk 6 är mera produktiva än eleverna i åk 3.

Tanken om jämförelsen mellan elever i språkbadsundervisning och reguljär undervisning stammar från faktumet att ungefär en tredjedel av eleverna i språkbad hade ritat spontant i texterna medan motsvarande siffra inom den reguljära undervisningen var mycket mindre. I samband med min kandidatavhandling märkte jag också att teckningarna som eleverna i reguljär undervisning hade ritat var oftast där som dekoration och teckningarna hade inte en kommunikativ funktion såsom de flesta teckningarna ritade av språkbadsleverna. Jag anser att därför är det intressant att jämföra de här två grupperna med varandra när ritandet är inkluderat i instruktionerna.

Däremot anser jag inte att jämförelsen mellan de olika grupper som har fått olika instruktioner är så viktig. Man kunde tänka att det är väldigt naturligt att elevtexterna ser olika ut då man har gett olika instruktioner.

1.2 Material

Mitt material består av fyra delar. Sammanlagt består materialet av 200 elevtexter. Den första delen utgörs av 66 elevtexter som har samlats inom forskningsprojektet kallat BeVis i slutet av år 2005. Begreppsvärldar i svenskt språkbud (BeVis) är ett av forskningsprojekten som forskargruppen ReACT har haft på gång och som påbörjades år 2004 vid Vasa universitet vid enheten för nordiska språk. Som huvudmål hade BeVis-projektet att forska i utvecklingen av språkbudselevernas ämnesspecifika kunskapsstrukturer och kunskapshantering. (Vaasan Yliopisto 2012) Texterna som jag använder är skrivna av språkbudselever i Vasa, Esbo och Åbo i åk 3 och 6. Eleverna har finska som modersmål och de har alla svenska som språkbudsspråk, de har alltså skrivit texterna på sitt andraspråk.

Ursprungligen samlades det in 344 texter i åk 3,6 och 9, varav det fanns teckningar i 75 stycken och av de texterna har jag utelämnat texter skrivna av elever i åk 9 (9 texter). Kvar återstår sammanlagt 66 texter, 28 stycken texter från åk 3 och 38 stycken från åk 6. Antalet texter skrivna av flickor och pojkar är ungefär lika stort. Det ovannämnda materialet använde jag också i min kandidatavhandling (Ikkala 2014). Jag kallar det här materialet för ”delmaterial 1”.

Den andra delen av materialet består av texter som har samlats in i oktober 2010 från svenskspråkig reguljär undervisning. Uppgiften har varit den samma som språkbudselever har haft: att beskriva vintern i Finland till en australiensisk elev. Syftet har varit att samla in jämförelsematerial för BeVis-materialet. Materialet har samlats in från två svenskspråkiga skolor i Österbotten. Detta delmaterial består av 18 elevtexter med teckningar från åk 3 och från åk 6 finns det 7 elevtexter. Det här materialet kallar jag för ”delmaterial 2”.

Den tredje och fjärde delen av materialet består av elevtexter som jag samlat in i januari 2016 från en språkbudskola i Österbotten och från en svenskspråkig skola i Österbotten. Instruktionerna för eleverna har varit nästan likadana som i BeVis-materialet alltså att berätta

för en elev i Australien om vad som händer när det blir vinter i Finland, men jag har tillagt instruktioner om ritande. Jag har markerat med fetstil vad som har tillagts i instruktionerna för dessa delmaterial jämfört med delmaterial 1 och 2. Instruktionerna ser ut som följande:

Berätta för en skolelev i Australien om vad som händer när det blir vinter i Finland **med att skriva och rita**. Sätt *Nu blir det vinter i Finland* som rubrik. På pappret finns det några ledtrådar som ger dig idéer vad du kan skriva och rita om. Du får välja så många av dem som du vill. **Du får välja hur mycket du skriver och hur mycket du ritar men ändå så att du använder båda.**

Instruktioner som innehåller instruktioner att rita kommer troligen påverka i texternas struktur så att eleverna kommer att rita och ordmängden kan bli lite färre. Eleverna har haft ungefär 40 minuter tid att göra uppgiften. De vanligaste frågorna som eleverna ställde var: *Hur mycket ska man skriva och hur mycket ska man rita?, Vart ska man skriva och vart ska man rita? Ska man skriva eller rita först?*. På alla de här frågorna har jag svarat att eleverna får själva välja hur de gör.

Från språkbadsskolan samlade jag in material från både svensk- och finskspråkiga språkbadselever. Alla eleverna har skrivit texterna på språkbadsspråket det vill säga deras andraspråk. Från språkbadsskolan har jag sammanlagt 70 elevtexter varav 35 från åk 3 och 35 från åk 6. Grupperna som har finska som språkbadsspråk var ungefär dubbelt större än grupperna som har svenska som språkbadsspråk vilket betyder att 47 av elevtexterna är skrivna på finska och 23 är skrivna på svenska.

Från den svenskspråkiga skolan har jag 18 elevtexter från åk 3 och 21 från åk 6. Elevtexterna från reguljär undervisning är skrivna på elevernas modersmål och i det här fallet är det svenska. Materialet som har samlats i januari 2016 från språkbadsskolan kallar jag för "delmaterial 3" och materialet samlat från den svenskspråkiga skolan kallar jag för "delmaterial 4". För översikt av hela mitt material, se tabell 1.

Tabell 1. Material

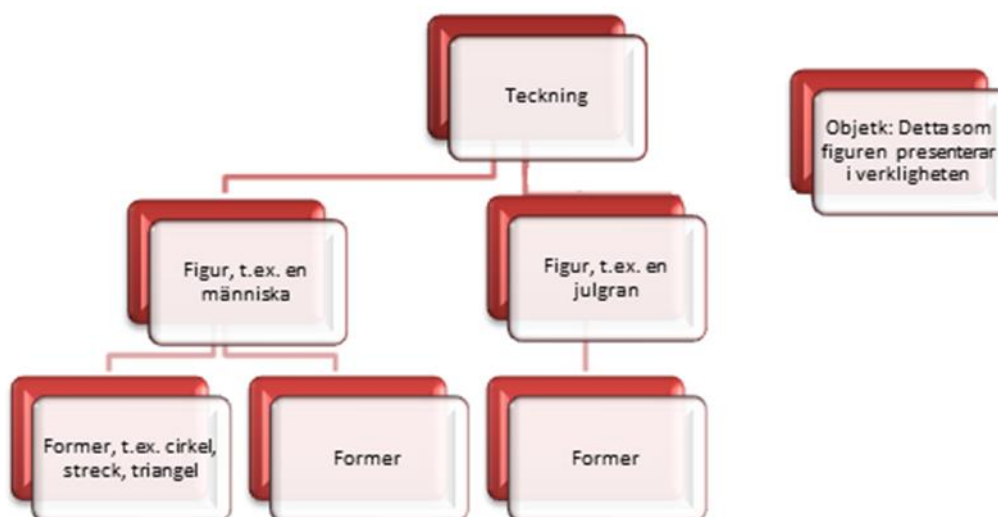
Kön	åk 3		6 åk		Sammanlagt
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
Delmaterial 1	16	12	17	21	66
Delmaterial 2	11	9	4	3	27
Delmaterial 3	17	18	18	17	70
Delmaterial 4	7	9	13	8	37
Sammanlagt	51	48	52	49	200

1.3 Metod

I avhandlingen avses med begreppet text allt det som eleverna skrivit och ritat på pappret det vill säga alfabetisk text och teckningar (om mer kring definition av text se kapitel 2). I den stora hela ligger tyngdpunkten i analysen mera på teckningarna än på alfabetisk text. I den alfabetiska texten ska jag analysera dennas relation till teckningarna, placeringen och teman. Jag har valt dessa aspekter för att de är dels samma som jag hade med i min kandidatavhandling. Med att undersöka elevernas val av teman ser man om det finns någonting som eleverna gärna beskriver bara med skrift eller något som de beskriver bara med att rita. Placering av texten ger information om hur eleverna bygger upp sina texter. Jag analyserar teckningarna som kommunikation inte som konstverk. Jag fäster inte mycket uppmärksamhet vid färgerna därför att alla eleverna inte har haft samma möjligheter till att använda färger. Jag tror inte att en skild färganalys skulle ge mycket mervärde i det här fallet. Om det finns teckningar där färgerna spelar en meningsbärande roll så tar jag förstås hänsyn till detta.

Borgersen och Ellingsen (1994: 147) menar att i genomförandet av en bildanalys behövs inga speciella fackkunskaper och att bildanalysen inte skiljer sig betydligt från en textanalys.

Panofsky (1980: 12–19) anser att innehållsanalys för bilder innefattar tre faser. I den första fasen granskar man det som finns på bildytan. I den andra fasen försöker man känna igen vem eller vad bilden föreställer. Till sist i den tredje fasen gör man en sammanfattande tolkning där objekten och bildtematiken sätts i en historisk, samhällelig och kulturell kontext. Man ska ta hänsyn till vem som är såväl sändaren som mottagaren.



Figur 1. Förhållanden mellan begreppen teckning, figur, form och objekt

I figur 1 har jag beskrivit förhållandena mellan begreppen teckning, figur, form och objekt. Teckning kan alltså bestå av olika figurer och figurerna kan då bestå av olika former såsom till exempel cirkel, triangel eller streck. Objekt är detta som en teckning eller en figur representerar i verkligheten.

I min analys använder jag både text- och bildanalys. I såväl text- som bildanalysen använder jag mig av induktiv innehållsanalys. Analysen grundar sig på materialet. I en innehållsanalys fingranskar man först materialet och extraherar det som är relevant ifråga om undersökningen. Sedan grupperar man det som man har extraherat och bildar kategorier. Efter detta söker man efter likheter och skillnader i materialet och till sist drar man generella slutsatser. (Tuomi & Saarijärvi 2003: 110–111)

I min analys granskar jag först temana i elevtexterna och försöker skapa en helhetsbild av texterna. Jag tar reda på vad eleverna har uttryckt med att skriva och vad med att rita. Den alfabetiska textens och teckningarnas samspel undersöker jag med hjälp av att granska elevtexternas struktur och teckningarnas funktion samt förhållande till texten. Med elevtexternas struktur avser jag hur texten och teckningarna är placerade, hur mycket eleverna har valt att skriva och hur mycket de har valt att rita. Jag granskar också i vilken ordning eleverna har jobbat; det vill säga har de alltså tecknat först och skrivit sedan eller omvänt. Teckningarnas förhållande till texten undersöker jag genom att se hur teckningarna är placerade, hur teckningarna är relaterade till det som sägs i texten, och om eleverna har ersatt svåra ord med teckningar eller om teckningarna stödjer det som eleverna har skrivit.

Med teckningarnas funktion avser jag det som eleven vill säga med teckningen. Detta är förstas svårt att säga utan att fråga eleven själv, därför undersöker jag närmast vilken signal teckningen ger till läsaren. Järvi & Koskela (2005: 12) anser att helheter som innehåller både bild och text inte kan analyseras som fristående separata bitar, utan man måste alltid ta hänsyn till den närvarande omgivningen. De anser också att fast tolkningen av till exempel bilder alltid är subjektiv, formar den kultur som människorna lever i, ett gemensamt sätt att tolka olika bilder och texter.

Jag har upprättat fyra kategorier enligt teckningarnas funktion: berättande teckningar, substitutteckningar, förklarande teckningar och dekorativa teckningar. De här är samma kategorier som jag använde i min kandidatavhandling (Ikkala 2014). Jag har som hjälp vid kategoriseringen använt Eva Änggård's bok *Barn skapar bilder i förskolan*. Kategorierna liknar rätt mycket de kategorier som Nikolajeva (2004 via Ek & Heilä-Ylikallio 2010: 55) har presenterat. Nikolajevas kategorier är statisk eller expanderande bild, kompletterande vinjetter, dynamiska bilder, rörelse eller lugn och intrainkonisk text. Innehållsmässigt har Änggård's och Nikolajevas kategorier ganska mycket gemensamt, men jag anser att de kategorier som jag har gjort på basis av Änggård's kategorier passar bättre för min analys.

Änggårds kategorisering känns klarare eftersom de inte gör någon skillnad mellan rörelsen i bilden och kategorierna liknar mera dem som jag har använt redan i min kandidatavhandling. Dessutom är Änggårds kategorier gjorda på basis av elevtexter och Nikolajevas kategorier handlar mera om bilderboksbilder. Jag tar ändå med intraikonisk text, som Nikolajeva har presenterat, i min analys. Enligt Nikolajeva (2004: 82) är intraikonisk text ord inom bilder som på något kommenterar berättelsen eller innehållet på något sätt. Jag kommer att räkna som intraikonisk text alla de ord som är inom bilder. Intraikonisk text förekommer rätt ofta i texterna i mitt material och därför anser jag att kategorin är väsentlig att ta med. Kategorin är inte ändå på samma nivå som andra kategorier för att intraikonisk text kan förekomma i vilken som helst av de fyra förenämnda kategorier som jag har. Intraikonisk text är inte en funktion i sig utan snarare något som förekommer i de olika funktionerna.

Björklund, m.fl.(2016) har i sin studie av elevtexter i åk 5 upprättat tre kategorier med inspiration av Nikolajeva och Änggård. Kategorierna i studien är *bilder och symboler som underlättar läsarens läsprocess*, *bilder som fungerar som stöd för berättelsen* och *bilder som används för att visualisera uppgiftspapperet*. Liksom som jag har Rejman m.fl. jobbat induktivt med de olika kategorierna. Den första kategorin liknar den som jag kallat för förklarande teckningar med den skillnaden att det handlar om bilder som inte stödjer berättelsegången det vill säga till exempel pilar. Den andra kategorin liknar den som jag har kallat berättande teckningar och den tredje liknar kategorin som jag benämner dekoration.

Skillnaden mellan de här olika kategorierna är inte alltid så klar och man kan mycket väl tänka sig överlappningar så att en teckning delvis kunde höra till flera kategorier. Om en elev har till exempel ritat stjärnor, hjärtan eller blommor så är funktionen dekorativ. Mer informativa teckningar är de som hör till berättande teckningar, substitutteckningar och förklarande teckningar. Ett bra exempel på en förklarande teckning är en snöflinga som en elev har ritat och skrivit vid sidan om teckningen ”så här ser en snöflinga ut och så här stor är den”. Berättande teckningar innehåller olika figurer som är i samband med varandra och teckningen är i sig berättande. Ett typiskt exempel på en berättande teckning är att eleven

först har skrivit i texten att ”och då kommer det jul och vi får paketer” och under detta ritat en teckning där en kvinna ger en julklapp till en flicka.

Enligt Änggård (2006: 25) är substitutteckning en teckning som föreställer ett speciellt objekt, till exempel en människa. I ett substitutteckning är objektet vanligen ensamstående, det är detaljerat och det är placerat på mitten av pappret. Teckningen fungerar som ett substitut eller en ersättare för objektet den framställer. (Änggård 2006: 24–27)

Bildanalys och innehållsanalys är kvalitativa metoder. En del av resultaten kommer jag att presentera kvantitativt i form av tabeller. Jag ska till exempel räkna mängden teckningar och räkna till exempel hur många teckningar det finns i de olika kategorierna. Jämförelsen är för det mesta kvantitativ. Den kvalitativa delen gäller för det mesta teckningarnas funktion men också för funktionerna presenterar jag antalet olika funktioner i tabellform. Jag jämför också mängden olika teckningar med olika funktioner. Analysen av teckningarnas funktioner är i sig kvalitativ.

2 TEXT OCH BILD

I det här kapitlet diskuteras multimodalitet, texten och bildens samspel och textens och bildens betydelse för barn. Text och bild tillsammans bildar en multimodal helhet och i 2.1 diskuteras multimodalitet, i 2.2 textens och bildens samspel och i 2.3 bildens betydelse som kommunikativt medel för barn.

2.1 Multimodalitet

Med multimodalitet menar man när en text innehåller många olika teckensystem. En multimodal text kan till exempel bestå av bild och skrift. Detta ser man som en helhet och inte som två separata bitar. Från början av 2000-talet har man börjat bli allt mera intresserad av multimodalitet. Multimodala produkter är en kombination av minst flera olika presentationssätt och grundtanken är att slutprodukten alltid är något mera än summan av delarna. (Pinar Sanz 2015: 1–2) Multimodalitet anser kommunikation och presentation vara något mera än språk. Enligt Jewitt (2009: 14) finns det fyra teoretiska hypoteser varifrån multimodaliteten har fått sin början.

Den första hypotesen är att språket är en del av en multimodal helhet. Språket har allmänt setts vara den mest betydelsefulla delen av kommunikationen, men multimodaliteten ser olika fenomen som att representation och kommunikation alltid är en kombination av olika sätt att kommunicera (eng. *mode*) som alla har en lika stor potential att påverka kommunikationens betydelse. (Jewitt 2009: 14) Grundtanken i multimodaliteten är att betydelsen bildas genom många olika föreställande och kommunikativa sätt (eng. *modes*) och inte enbart genom språket, det vill säga tala eller skriva. Bilden har man ofta sett som ett stödande element för texten. I klassrummet eller på en arbetsplats är det mycket vanligt att representera något fenomen med demonstration, gester, bilder och modeller.

Den andra hypotesen är att alla sätt att kommunicera i den multimodala helheten är där för att förverkliga någon kommunikativ uppgift. De här sätten att kommunicera har formats till olika uppgifter under årens lopp. Till exempel när läraren undervisar eleverna i klassrummet gör hen dagligen val mellan olika sätt att kommunicera och förklara saker. Strukturen hos till exempel en cell kan vara lättare att förklara med hjälp av bilder eller videoklipp än att börja förklara detta med ord. (Jewitt 2009: 15)

Den tredje hypotesen är att människorna organiserar betydelsen med de val och konfigurationer som de gör när de använder de olika sätten att kommunicera. Med konfiguration avses här hur syntaktiska kategorier ordnas i språket. (Jewitt 2009: 15) Det handlar om att sätta saker i sin ordning då man till exempel förklarar någon händelse till en annan människa. Vad är det man börjar med i meningen? Hur förenar man meningarna? Hur skapar man bundenhet? Den fjärde och sista hypotesen är att alla sätt att kommunicera och alla teckensystem är formade av ett socialt behov och de har formats genom olika sociala sammanhang såsom talet. (Jewitt 2009: 15–16)

2.2 Samspel mellan alfabetisk text och bild

Enligt Kress & Van Leeuwen (2006: 15) fyller all semiotisk kommunikation tre huvudfunktioner. Ideationell metafunktion representerar världen runt om. Interpersonell funktion anger relationer och social interaktion mellan människor. Den tredje funktionen är textuell funktion. I början av skolan uppmuntras ofta barn till att rita och till exempel illustrera sina textuella produkter. Man korrigerar sällan illustrationer eller teckningar för att man ser dem som självuttryck och inte som kommunikation. (Kress & van Leeuwen 2006: 16) Kress & van Leeuwen (1996: 17–19) menar att alla medier såsom också skrift och bild har sina egna styrkor och svagheter i kommunikationen. Man kan givetvis inte uttrycka samma saker på samma sätt med skrift och bild. Båda medierna försöker beskriva verkligheten så exakt som möjligt med egna styrkor och svagheter. Om man ser på mitt

material så stämmer ganska långt vad Kress & Van Leeuwen har påstått om bildens och skriftens förhållande i barns teckningar; skrivet språk är med för att beskriva händelser och ordning; och bilden är där för att representera personerna och figuren i berättelsen. Det är ändå inte givet att så är fallet alla gånger. Det här berör mest de texter som liknar seriebilder.

Ek & Heilä-Ylikallio (2010: 53) anser att det är viktigt att man tar hänsyn till alla olika berättelsestrategier som barn använder. Ek & Heilä-Ylikallio (2010: 53) menar att man behöver läsa ”hela texten”. Med detta avser de att man läser allt som finns på pappret även det som inte finns på pappret t.ex. tomrummet.

Yngre elever kan ha svårigheter att uttrycka sig i skrift och detta kan vara ett skäl till att uttrycka sig med bild. Bilden har bättre förutsättningar än orden att till exempel beskriva miljön. (Ek & Heilä-Ylikallio 2010: 55) Enligt Nikolajeva (2004 via Ek & Heilä-Ylikallio 2010: 62) skriver barnen i åk 3 först texten och ritar sedan bilden. Yngre barn till exempel i förskoleåldern jobbar omvänt; de ritar alltså först och skriver sedan. Ek & Heilä-Ylikallio (2010:62) har märkt att eleverna i åk 3 och 4 skriver först och ritar sedan. Det samma syns i materialet som jag använde i min kandidatavhandling men i detta material har inte tecknandet varit med i instruktionerna utan i instruktionerna har det stått ”berätta”. I samband med materialinsamlingen märkte jag att det fanns en stor mängd elever i åk 3 som valde att först rita och sedan skriva.

2.3 Bild som kommunikativt medel hos barn

Tecknandet, skrivandet och talet utvecklas ofta samtidigt. Utmaningarna är ganska lika: man måste skildra den komplicerade omvärlden med verktyg som man ännu inte hanterar fullständigt. Barnet märker i något skede att teckningar och tecken kan ha en kommunikativ funktion. (Sandberg 1979: 7)

Bild är en lättare kommunikationsform än ord. Symbolerna behöver inte vara så exakta som orden där betydelskillnaden kan göras med en enda bokstav. Men såsom språket kräver också utvecklingen av bildspråket stimulus. (Sandberg 1979:7) Berättandet och lekandet är nära varandra för barn. Barn ritar och berättar på samma gång. Barn sätter inte mycket tid på att tänka vad de egentligen gör, utan de är med i det för fullt och tecknandet sker ofta spontant. (Lindqvist 2001: 8; via Anning & Ring 2004: 4)

Dyson (1993; via Anning & Ring 2004: 4) anser att barnen uppfattar teckningarnas kommunikativa funktion ungefär när de är två år gamla. Redan i denna fas då de första bokstäverna tar sin form börjar barnen använda ritandet och skrivandet samtidigt i berättandet. De gör ingen skillnad mellan de här två kommunikationsformerna. Enligt Dyson är det möjligt att om man försöker göra skillnad mellan att skriva och att rita när barnen är små kan det hindra barnens förmåga att producera berättelser. (Dyson 1993; via Anning & Ring 2004: 4)

Kress & van Leeuwen (1996: 11) anser att barns teckningar är ett av de bästa föremålen för att strukturera eller analysera människans tankekedja bakom tillverkningen av tecken. De menar att barnen inte ännu är så inne i kulturen runtom att de skulle ha tillägnat sig teckensystemen som vuxna har och därigenom berättar barns tecken på ett ärligare sätt om detta hur vi ursprungligen har tänkt oss teckensystemet. Då en vuxen till exempel försöker förklara någonting med att rita tänker hen på vilket sätt som är socialt accepterat eller vilket som är det vanligaste sättet att förklara saken. I det här skedet tänker ett barn inte på samma sätt. Barnen hittar sin egen väg då hen inte känner igen de symboler som man använder i en viss kultur. (Kress & van Leeuwen 1996: 11)

Enligt (Kress & van Leeuwen 2006: 111–113) har barnen lättare att beskriva händelser med skrift i berättelserna till exempel ”jag skidar och åker skridskor”. Att beskriva ett landskap eller hur någon figur ser ut är däremot mera komplicerat. Teckningarna inom texterna är inte alltid illustrationer till texterna. De kan också vara en fortsättning på berättelsen. Till exempel

om eleven har berättat att man kan skida på vintern kan hen ändå ha ritat någonting hen inte har beskrivit i texten och därför kan man se det som ett tillägg och inte som en illustration i egentlig mening. Teckningen och texten kompletterar ofta varandra och innehåller inte samma information. Till exempel (jfr Kress & van Leeuwen 2006: 111–113) om eleven har skrivit ”Då kommer julbocken och ger presenter” och hen har ritat en jultomte som har en säck med presenter, en tomteluva, ett långt skägg, en stor mage och dålig hållning, istället för att hen skulle ha beskrivit egenskaperna skriftligt.

Enligt en intervju-undersökning av Marcia Bagham (1992: 1) anser barn i förskolan och i åk 1 att det är roligare, lättare och snabbare att rita än skriva. Samtidigt anser barnen att skrivning är en viktigare kunskap än att rita. Barnen anser att föräldrarna ger ofta positiv feedback gällande barns teckningar men inte gällande skriftliga produkter. Bagham föreslår att barnen behöver ha material som uppmuntrar dem att testa deras kunskaper och gränser i ritande. Föräldrarna borde också ge positiv feedback för barns skriftliga produkter. Barn ser ritandet som en mera barnslig kunskap efter de har lärt sig att skriva och det kan påverka till att barns teckningar blir mindre spontana och raka då barnen blir äldre. Bagham anser också att lärarna borde uppskatta teckningarna mera.

3 MULTIMODALA TEXTER I SKOLKONTEXT

I det här kapitlet tar jag upp de olika modaliteternas roll i skolan. Jag tar först upp bildens och textens relation i allmänhet i skolan, efter det handlar jag det vidgade textbegreppet och multilitteracitet. Till sist tar jag upp bildens roll i språkbadsundervisning.

När vi organiserar information som vi får från omvärlden använder vi något som Kress & van Leeuwen (2006) kallar för semiotiska resurser. De är alla de resurser med vilka vi sätter omvärlden i ordning och med vilka vi kommunicerar med till exempel färger, former och symboler. Olika resurser har olika slags meningspotential. Text är bra för att beskriva händelser (vem som har gjort vad), och relationer mellan händelserna (varför x har gjort någonting). Bild fungerar däremot bättre för att beskriva rumsliga relationer. I skolan använder man bild ofta som hjälpmedel bland annat i fysik, kemi, omgivningslära och i slöjd. Ett vanligt exempel är detta då man beskriver hur atomer ser ut. Man gör det ofta med hjälp av en bild fast med en bild är det omöjligt att beskriva relationerna i deras verkliga skala vilket man då igen kan göra med skriften. Bild är ändå bättre på detta sätt i det här fallet att man kan ganska enkelt göra sakerna lättare att förstå och man får en övergripande bild av vad som händer. Olika modaliteter har alltså sina möjligheter och begränsningar. Om man tänker på hur man får fram till exempel en exakt men ändå lättförståelig presentation av innehållet så är det förmodligen vettigast att kombinera under lektionen bild och text för att få bästa resultat. (Danielsson & Selander 2014: 30–34)

3.1 Ett vidgat textbegrepp och multilitteracitet

Ordet ”text” kommer ursprungligen från latinets ”textus”, alltså vävnad, sammanhang, sammanfogning av ord. Detta är uppfattningen som man traditionellt har om text. Enligt det vidgade textbegreppet är en text mycket mera än bara en rad av bokstäver. Med vidgat textbegrepp menas att en text kan vara mera än en rad av bokstäver som bildar ord på pappret.

Enligt det vidgade textbegreppen kan text innehålla också andra modaliteter såsom bild, video, ljud eller gester. Sammanhanget betonas allt mera. Läsarens kompetens och erfarenheter av andra texter som hen har läst spelar en stor roll i hur läsaren förstår någon text. Att förstå en text kräver mycket mera än bara teknisk läskunskap. Man behöver kunna förstå kulturella sammanhang och förstå hur man tänker i en viss kultur. Meningen kan alltså ändras lite beroende på vem som läser texten. Attityder, känslor och värderingar styr det vi läser eller ser. (Holmgren, Ladvelin, Skjäl & Bernas 2010: 30)

Karlsson & Svensson (2012:6–9) anser att det är omöjligt att hitta en entydig definition på begreppet text. Karlsson & Svensson menar att när man definierar text handlar det alltid om någon slags begränsning om vad man lämnar på utsidan. I den snävaste definitionen tänker man att ”text är ett skrivet eller tryckt yttrande med tydligt markerad kohesion” och i den mest öppna synen tänker man att text kan vara all kommunikation mellan människor. Enligt Svensson & Karlsson kan man se text som ”ett perspektiv på språk eller ett faktiskt fenomen i världen”. Med text som perspektiv menas att alla språkliga händelser kan ses som text. Att se text som ett faktiskt fenomen betyder att man gör en skillnad mellan alfabetisk text och andra språkliga former till exempel tal eller en sång.

För läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen infördes begreppet *vidgat textbegrepp* år 2004 (Utbildningsstyrelsen 2016: 44). Den nya läroplanen betonar att eleverna måste få möjligheter till att läsa, tolka och skapa multimodala texter. Begreppet är dock inte nytt som sådant. Antropologen Clifford Geertz lanserade begreppet år 1973 i sin essäsamling *The Interpretation of Cultures*. (Oker-Blom 2010: 13–14) Danielsson & Selander (2014: 20–21) menar att multimodala texter nog har existerat redan under den grekiska och romerska antiken. Då var den muntliga presentationen dominerande och till exempel retorik handlar om att välja det rätta ordet och de rätta formerna att kunna påverka andra människor så effektivt som möjligt. Ett konkret exempel på multimodala texter i den forna tiden är det medeltida kyrkorummet: historier från bibeln var illustrerade på olika sätt.

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen har man tagit upp multimodaliteten flera gånger på olika ställen. I läroplanen använder man också termen *multilitteracitet*. Med detta menar man ”förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer”. Kompetensen hjälper eleverna att förstå sin egen identitet samt kulturen bättre. Då man jobbar med multimodala texter och multimodala arbetssätt lär sig eleverna att tänka mångsidigare och de kan lära sig nya sätt att lära sig. Till kompetensen i multilitteracitet hör att eleven kan söka, kombinera, omforma, producera, presentera och kritiskt granska information i olika former. Man ska såväl kunna tänka på informationen i olika kontexter som kunna använda olika verktyg i sitt arbete. Mångsidig läskunnighet är en viktig del av multilitteraciteten. Allt det här bygger på sätt och vis på varandra. Eleverna skapar multimodala fiktiva texter och faktatexter vilka baserar sig på elevernas egna erfarenheter och på tidigare läsning av texter. Kompetensen i multilitteracitet utvecklas genom att läsa och skapa olika slags autentiska och meningsfulla texter. (Utbildningsstyrelsen 2016: 21, 176) Den nya läroplanen betonar alltså att eleverna måste kunna läsa, tolka och producera olika slags texter som innehåller olika modaliteter.

Enligt Jonsson (2006: 166) har skolan inte haft strategier för bildernas användning i skolan som hjälpmedel till exempel i läs- och skrivutvecklingen. Jonsson påstår att inkludering av bilderna i undervisningen har varit svårt fast det egentligen handlar om samma sak som med text: det finns något som man måste tolka och förstå.

3.2 Språk och bild i språkbad

Språkbad är ett undervisningsprogram där ett andraspråk används som verktyg i inläringen. Idén med programmet är att eleverna lär sig språket så naturligt som möjligt. Språket är i språkbad först och främst kommunikation. Språkbadsprogrammen kan delas enligt begynnelsestidpunkten och enligt andelen undervisning som sker på språkbadsspråket. Det vanligaste och också mest effektiva programmet är tidigt fullständigt språkbad. Det påbörjas

i daghemmet och sträcker sig ända till slutet av grundskolan. Först sker all undervisning, utom modersmålsundervisning, på andra språket. Första språkets andel ökar hela tiden och slutligen är andelen ungefär 50 procent. (Lauren 1999: 20–27, 120)

Språkbads eleverna lär sig språket genom vardagliga situationer och rutiner. Språket är ett medel i undervisningen och en naturlig del av vardagen. De flesta barnträdgårdslärare i daghemmet och de flesta lärare i skolan använder bara andraspråket med eleverna. Därmed hjälper det om omgivningen är sådan att den uppmuntrar och ger stöd för inläringen och på samma gång stöder elevernas förståelse av andraspråket. När en ny språkbadsgrupp startar i daghemmet är alla barn språkligt på samma nivå: ingen kan andraspråket. Därmed hittar man ofta alternativa medel till att kommunicera i språkbadet. Bild är ett av dem. Bilder används i språkbad märkbart mera än i reguljär undervisning. Bilden är till stort stöd speciellt i daghemmet då barns kunskaper i andraspråket ännu är begränsade. På väggarna finns det ofta en stor mängd bilder av olika föremål och sedan text på språkbadspråket under dem. Bild är med i berättelser och i sånger. Lärarna till exempel sjunger en sång och visar samtidigt bilder av föremålen som förekommer i sången. (Björklund, Kaskela-Nartamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 3–4, 16–17, 27–28)

Bergström (2011) har skrivit en artikel som behandlar språkbads elevers strategier vid begreppsförklaringar. En av de förklaringsstrategier som eleverna har använt är illustrationer, alltså teckningar. Bergström har delat strategierna i tio kategorier: *synonymi, parafra*s, *jämförelse, kännetecken, över- eller underbegrepp, ursprung eller tillkomst, illustration, funktion eller användning, uttryck på ett annat språk* och *en kombination av flera förklaringsstrategier*. Bergström har granskat 200 elevtexter från BeVis-materialet och ett jämförelsematerial från reguljär undervisning som omfattade 50 elevtexter. Enligt Bergström har både språkbads elever och elever från reguljär undervisning använt illustrationer som förklaringsstrategi i tredje årskursen. I tredje årskursen var illustrationerna det vanligaste sättet att förklara främmande begrepp både hos språkbads eleverna och hos eleverna i reguljär undervisning. Däremot har bara språkbads elever i sjätte årskursen använt illustrationer för

att förklara olika begrepp. Bergström anser att en förklaring till detta kan vara att visuell framställning är viktigare i språkbad än i reguljär undervisning. Då elevernas förståelse av andraspråket stöds med visuellt material, kan det vara att de blir vana att använda bilder också i sin egen kommunikation. (Bergström 2011: 63–65, 69–71.)

Björklund, m.fl. (2016) har forskat i samspelet mellan bild och alfabetisk text i elevtexter skrivna av femteklassare. I artikeln pratas om ”multimodala linser” och studien vill ge ny information om hur man kan läsa elevernas texter med ”multimodala linser” och ta hänsyn till de krav som den nya läroplanen samt omvärlden ställer på multimodal skrivkompetens. Uppgiften har varit en typisk som man ofta har i skolan och varit ”skolsk” på så sätt att eleverna har ombetts skriva en berättelse på basis av en bildserie på tre bilder där den mittersta bilden fattas. I uppgiften har man inte bett eleverna särskilt att rita men på sätt och vis kan man tänka att uppgiften har bjudit eleverna att använda också bilder och symboler. I studien ingår en svenskspråkig klass, en finlandssvensk klass och en språkbadsklass.

Det som hände var att eleverna inte bara skrev utan ritade också bilder och mönster som ger instruktioner för läsaren. Det kan vara att uppgiften ändå uppmuntrade till bildanvändning eftersom man skulle skapa en berättelse baserad på en bildserie och bildserien hade en tom bild. I materialet innehöll 29 procent av texterna bilder eller symboler. Det tycks inte vara så att eleverna skulle använda bilder för att ersätta brister i skrivkompetens. Det flesta hade använt en bild men det var några som hade använt två eller tre. Det förekom skillnader mellan skolor och likaså skillnader mellan flickor och pojkar. Flickorna använde mera bilder än pojkarna. Eleverna i den svenska skolan (i Sverige) hade använt mest bilder nämligen 2/5 och i de finländska skolorna var motsvarande siffra 1/5. (Björklund, Rejman, Magnusson & Heilä-Ylikallio 2016: 155–158)

4 TEXTERNAS STRUKTUR

Med texternas struktur avser jag placeringen av teckningarna, placeringen av alfabetisk text och hur mycket utrymme de olika komponenterna har fått i helheten. I delmaterial 3 och 4 har teckningarna fått mera utrymme än i delmaterial 1 och 2 vilket är naturligt eftersom man har bett eleverna både skriva och rita i delmaterial 3 och 4. I ljuset av detta är jämförelsen mellan de olika delmaterialen ganska onödig. I detta kapitel koncentrerar jag mig mera på likheterna och olikheterna mellan flickor och pojkar, mellan de olika årskurserna, och mellan språkbadslever och elever i reguljär undervisning.

Om man tittar allmänt på texternas struktur så kan man grovt dela in texterna i fyra kategorier enligt strukturen. Den första och samtidigt största kategorin är texter där det finns först alfabetisk text och sedan en teckning eller flera. Den andra kategorin är texter där strukturen är omvänd. Teckningen är placerad först och text kommer sedan. Den tredje kategorin bildas av texter där man har använt skrift och teckning parallellt. Fjärde kategorin är texter där teckningarna är inkluderade i texten.

Några elever har till exempel skrivit sin text i form av en seriebild och några har gjort många små inforutor där det finns alfabetisk text och teckningar bredvid. Om man jämför helhetsbilden mellan texterna där teckningarna är spontana (delmaterial 1 och 2) och mellan texterna där ritandet har varit med i instruktionerna (delmaterial 3 och 4) så är helheterna bättre strukturerade i det senare nämnda materialet. Det är förstås naturligt då man har haft bättre möjlighet att planera helheten. De flesta eleverna har lyckats i att kombinera två tekniker för att skapa en sammanhängande helhet där teckningarna stödjer texten och vice versa.

Allmänt kan man säga att eleverna har hittat på många olika lösningar för att kombinera text och teckningar i sina elevtexter. Största delen av eleverna har gett ungefär lika mycket

utrymme för text och teckningar, men det finns även elever som har valt att satsa mera på ett av dem.

Jag har delat texterna i fyra grupper gällande strukturen: *text först och teckning sedan, teckning först och text sedan, teckningen/teckningarna är inkluderade i texten och text och teckningar är placerade parallellt*. I grupperingarna har jag koncentrerat mig på teckningarna och på brödtexten och utelämnat rubriken, eftersom nästan alla har samma rubrik och alla har börjat med rubriken. Jag kommer att ta upp de olika kategorierna i avsnitt 4.1, 4.2, 4.3 och 4.4.

I stort liknar hela strukturen i texterna skrivna av eleverna i åk 3 varandra mycket. Oftast har man först skrivit allt som man har haft att säga om vintern i Finland och sedan har man ritat en teckning eller flera teckningar. Det finns ändå skillnader mellan i texterna skrivna av eleverna i åk 3, speciellt mellan de olika delmaterialen. Jämfört med eleverna i reguljär undervisning har språkbads eleverna oftare ritat först och sedan skrivit, medan eleverna i reguljär undervisning har jobbat omvänt. Det tycks också vara så att i språkbads elevernas texter är teckningarna den dominerande kommunikationsformen. Detta kan förstås bero på att språkbads eleverna inte har så hög skrivkompetens som eleverna i reguljär undervisning har. I genomsnitt innehåller texterna skrivna av språkbads elever mindre ord än texterna som är skrivna av eleverna i reguljär undervisning.

Intraikonisk text är mycket vanlig. Speciellt i fall där eleverna har beskrivit någon händelse där det finns rörelse, till exempel ett snöbollskrig, är intraikonisk text mycket vanlig eller då eleverna har förklarat något om teckningarna. Tidpunkten när de olika delmaterialen är samlade in syns i texterna. BeVis-materialet samlades in före julen och där finns många texter som beskriver julen, men i materialet som har samlats in i slutet av januari är jul temat ovanligt.

4.1 Text först och teckning sedan

I kategori *text först och teckning sedan* har eleverna placerat först den alfabetiska texten och sedan teckningen. I bild 1 kan man se att eleven har placerat texten först och teckningarna sedan. Den hör alltså till den grupp där eleverna har placerat den alfabetiska texten först och teckningen efter den. Det är ganska vanligt att eleverna först skriver allt som de har att säga om ämnet och sedan ritar en teckning eller flera teckningar under eller på nästa sida. I den här gruppen kan man tydligt se var gränsen mellan texten och teckningen går.

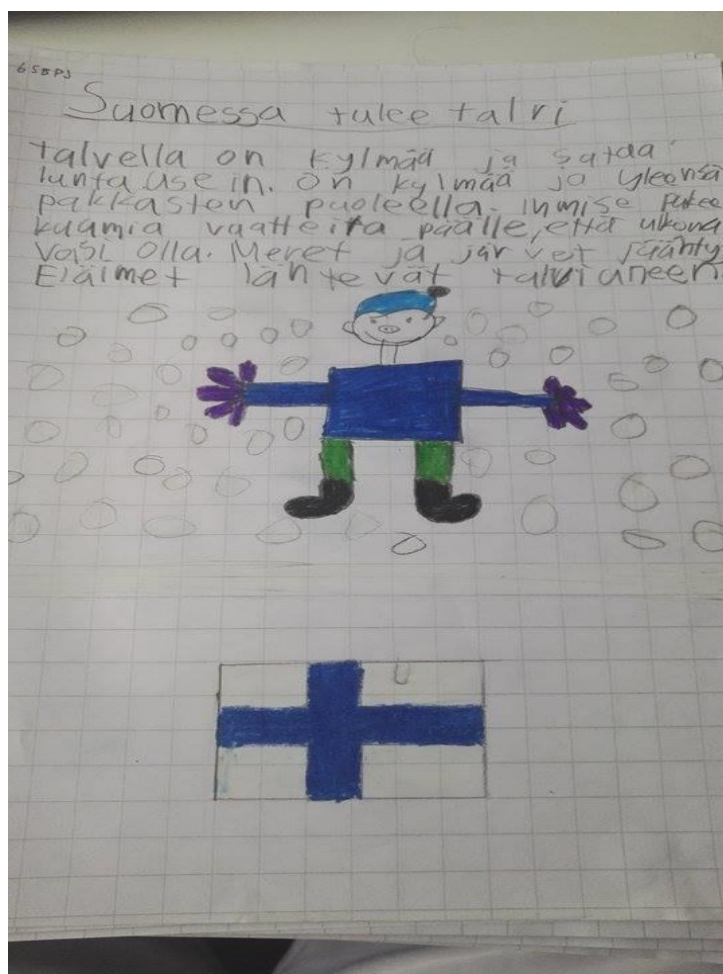


Bild 1. Text först och teckning sedan i delmaterial 3

Denna struktur har varit den vanligaste i alla delmaterial och tydligast syns den i delmaterial 1 och 2. I delmaterial 1 och 2 har ritandet inte ingått i instruktionerna och därför är det förväntat att eleverna har skrivit först och om de har tecknat har de nästan alltid gjort det efteråt. Större variation finns det i delmaterial 3 och 4, men ändå har den största delen skrivit först och sedan ritat. Detta kan berätta om att eleverna ser skrivandet som det primära sättet att kommunicera i det här fallet. Enligt Ek & Heilä-Ylikallio (2010: 55, 62) kan yngre barn ha svårigheter att uttrycka sig i skrift och därför väljer att teckna hellre men eleverna i åk 3 väljer oftast att skriva först och teckna först sedan. Det finns större variation bland eleverna i åk 3 än det finns variation bland eleverna i åk 6. Detta gäller nästan alla delmaterial utom delmaterial 1. I delmaterial 3 och 4 har ungefär hälften av eleverna valt att skriva först och rita sedan och de andra har valt något annat sätt att bygga upp sina texter. Detta kan berätta om att yngre elever känner att ritandet är ett mera naturligt sätt att kommunicera än äldre elever. Enligt Lowenfeld (1956: 225 – 240) minskar tecknandet mycket i puberteten. De unga är medvetna om det som är idealt och därmed blir de kritiska mot sitt eget skapande. Den slutliga produkten är betydelsefull och inte processen såsom med mindre barn. I puberteten kan man se påverkan av ungdomskulturen. Framställningarna innehåller ofta ord och symboler. Teckningarna är oftast karaktäristiska men samtidigt är unga öppna för att pröva nya saker. (Lowenfeld 1956: 225–240) Puberteten kan ha påverkat produktionen hos eleverna i åk 6.

4.2 Teckning först och text sedan

I kategorin *teckning först och text sedan* har eleverna jobbat omvänt jämfört med föregående kategori. De har alltså placerat teckningen först och sedan kommer alfabetisk text. Alla eleverna har dock placerat rubriken först så jag har alltså i det här fallet räknat deras egenproduktion, och inte räknat med färdig rubrik. Denna struktur är rätt sällsynt och bara en elev i årskurs 6 har använt denna struktur. Lite vanligare har den varit bland eleverna i åk 3 då 12 elever har placerat teckningen först och texten sedan. Detta kan man försiktigt

förknippa med det som omnämndes i föregående avsnitt om puberteten och om att de yngre eleverna känner sig överlag lite bekvämare med teckningar. De kan se teckningar och alfabetisk text som likvärda medel att kommunicera medan lite äldre elever troligen inte gör det. Nästan alla elever har nog börjat sina texter med rubriken, så också i den här gruppen (jfr bild 2).

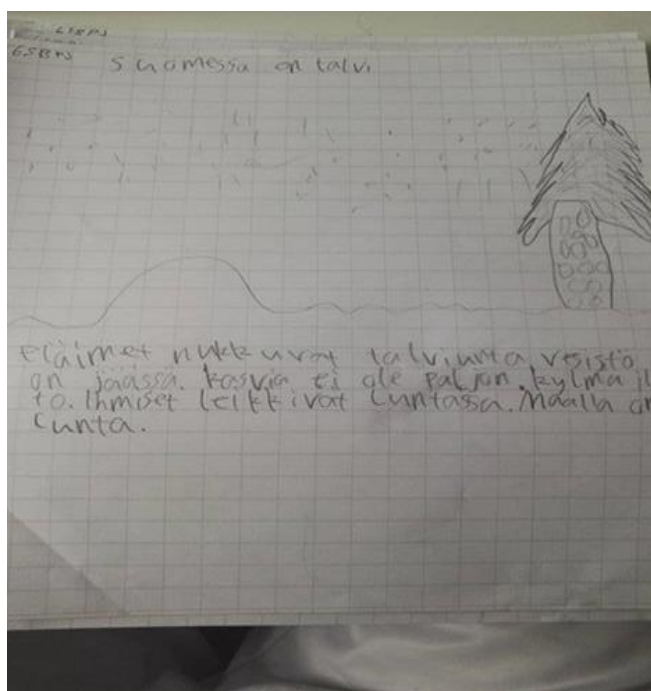


Bild 2. Teckning först och text sedan i delmaterial 3

I bild 2 har eleven placerat först ett vintrigt landskap. Efter detta har eleven skrivit en textsnut. Teckningen och den alfabetiska texten berättar dels olika saker men är ändå inte motstridiga. I teckningen ser man ett landskap, snö och träd. I textsnutten berättar eleven om vad djuren och människorna gör på vintern. Det som alfabetiska texten och teckningen har gemensamt är snön då eleven har skrivit "maalla on lunta" och han har också ritat det. Placeringen påminner lite om till exempel läroböcker i omgivningslära.

4.3 Teckningen/ar inkluderad(e) i texten

I kategorin *teckningar inkluderade i texten* ingår de texter där teckningar och texten är inkluderade i varandra. Med detta menar jag att teckningarna och den alfabetiska texten är bredvid varandra eller att de är ihopfogade så att man inte kan dra en gräns där teckningen slutar och den alfabetiska texten börjar. I bild 3 finns det ett exempel på en struktur där teckningarna är inkluderade i texten. Man ser ingen tydlig markering mellan texten och teckningen. Den här strukturen är lite vanligare bland elever i åk 3 än hos elever i åk 6. I delmaterial 3 och 4 är inkluderade teckningar lite olika jämfört med delmaterial 1 och 2, där teckningarna och texten hänger ihop starkare och teman ofta är de samma. I delmaterial 3 och 4 är teckningarna mera informationsrika och meningen skulle ändras radikalt om man skulle utelämna någondera, men i delmaterial 1 och 2 är de ofta inte meningsbärande.

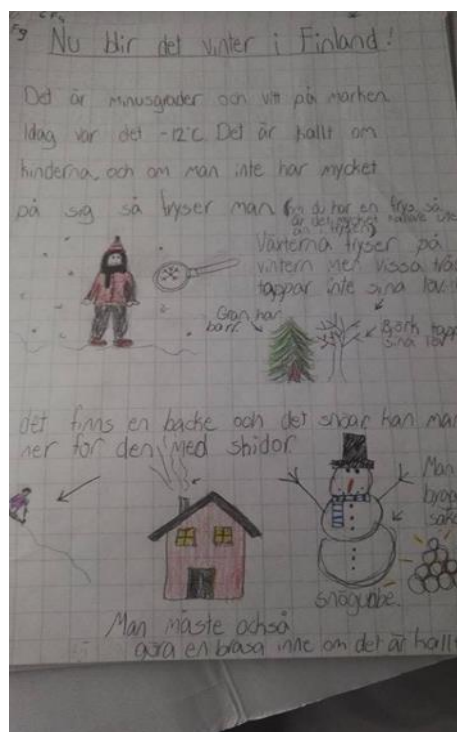


Bild 3. Teckningarna inkluderade i texten i delmaterial 4.

Så som man kan se på bild 3 finns det inte tydliga markeringar som skulle visa var går gränsen mellan alfabetisk text och teckningar. Texter som har denna struktur är oftast på sätt och vis diskuterande. Det finns ofta markeringar med pilar så som också i bild 3. Man har med pilar förklarat begrepp med hjälp av teckningar. I bild 3 har eleven skrivit ”Gran har barr” och ritat en pil till granen hon har ritat, och eleven har skrivit ”Björk tappar sina löv” och då har hon ritat en pil som pekar mot teckningen som hon har ritat av björken. Teckningarna inom denna struktur har ofta förklarande syften. Det kräver en viss planering om man vill ha teckningarna inkluderade i texten på så sätt som man till exempel i bild 3 har fått. Man måste alltså jobba med texten och teckningarna samtidigt så att man får helheten att fungera. Detta har troligen lett till att relationen mellan teckningarna och den alfabetiska texten är väldigt stark i denna kategori.

4.4 Teckningarna och texten placerade parallellt

Till gruppen *teckningarna och texten placerade parallellt* hör texter där den alfabetiska texten och teckningarna växlas. De växlar så att de är bredvid varandra eller under varandra. Det som är kännetecknande är att mönstren upprepas. I den här kategorin har eleverna ofta använt något slags rutor med vilka de har åtskilt den alfabetiska texten från teckningarna såsom i bild 4 och 5. Den här kategorin är den jämnaste av alla. Det finns inga betydande skillnader i mängden då man jämför de olika årskurserna med varandra. Det finns inte heller märkbara skillnader då man jämför språkbads elever med elever i reguljär undervisning.

Placeringen i den här kategorin kan likna lite seriebilder fast man kunde också tänka att i seriebilder är texten inkluderat i bilderna i form av pratbubblor och olika ord som beskriver ljud eller rörelse. Jag anser ändå att de texter som liknar seriebilder hör starkare just till kategorin där teckningar och text är placerade parallellt för att strukturen är väldigt tydlig och markeringarna mellan de olika delarna syns tydligt.

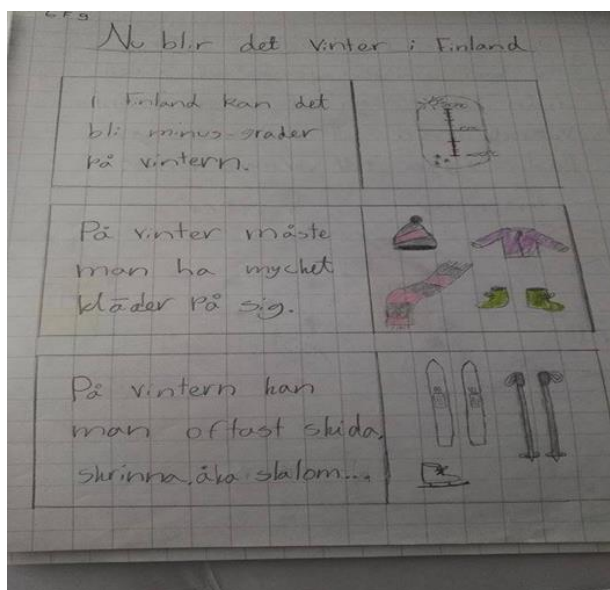


Bild 4. Alfabetisk text och teckningar är placerade parallellt.

Ett rätt populärt sätt att bygga sin text har varit olika slags rutor vilka innehåller ett textstycke och en liten teckning. I bild 4 finns det ett exempel på en struktur där den alfabetiska texten och teckningarna turas om. Detta som skiljer strukturen från det att teckningarna skulle vara inkluderade är tydliga gränser mellan den alfabetiska texten och teckningarna. Så som också i bild 4 har det varit populärt att man har ritat rutor och i varannan har man ritat och i varannan skrivit.

I denna kategori kräver det också planering så att man får texten att fungera. Man måste ha från början den tanken att man kommer att placera teckningarna och texten parallellt så att tillåter rum för den andra modaliteten eller så att man jobbar samtidigt med den alfabetiska texten och teckningarna.

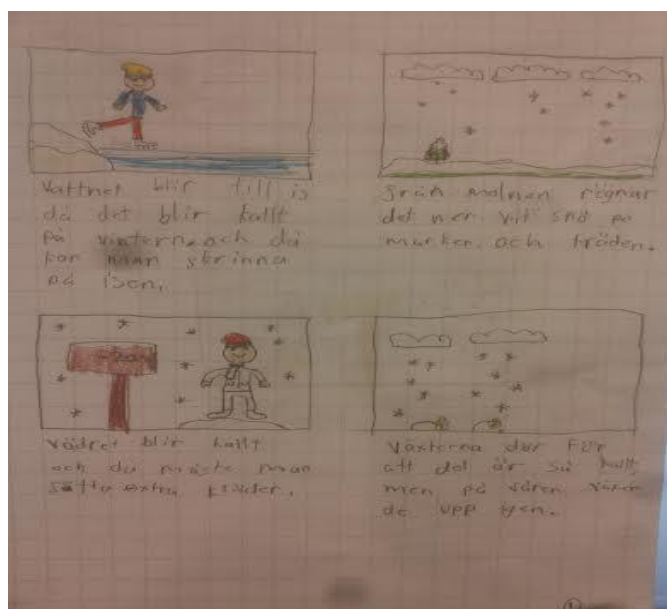


Bild 5. Exempel på en text där teckningarna och texten har placerats parallellt.

4.5 Texternas struktur i siffrorna

I det här kapitlet presenterar jag strukturerna i texterna med siffror. Jag jämför flickor och pojkar samt de olika årskurserna i de olika delmaterialen. Jag presenterar resultaten med hjälp av tabeller. Jag tar upp först de olika delmaterialen, efter det en jämförelse mellan årskurser och till sist en jämförelse mellan flickor och pojkar.

4.5.1 Texternas struktur enligt delmaterialen

Strukturerna i texterna skrivna av eleverna i åk 6 varierar mera än i åk 3. I texterna finns flera olika komponenter än i texter som är skrivna av elever i åk 3. I nästan hälften av texterna finns det flera teckningar istället för en och teckningarna är inte nödvändigtvis placerade i slutet av texten utan det finns många exempel där texten har byggts upp lite som en bilderbok eller en seriebild. Eleverna i åk 6 har i stor mån använt teckningar för att förklara något

fenomen. Intraikonisk text finns ungefär i var femte text. Om man snabbt jämför delmaterial 1 och 2 med delmaterial 3 och 4 så finns det mycket lite dekorativa teckningar i delmaterial 3 och 4. Största delen av teckningarna i delmaterial 3 och 4 har en kommunikativ funktion. Eleverna i sjätte årskursen har tagit hänsyn till mottagaren bättre än eleverna i tredje årskursen. Olika begrepp och fenomen har förklarats ur en mera allmän synvinkel då eleverna i tredje årskursen har berättat mera om sig själva. Det är till exempel mycket vanligare för en elev i åk 3 att skriva ”på vintern skidar jag” och för en elev i åk 6 är det vanligare att skriva ”på vintern kan man skida”. I teckningarna syns det att man tar hänsyn till mottagaren så att till eleverna i åk 6 ofta har ritat sådana fenomen som kan svåra att förstå om man inte vet vad vinter eller snö är, till exempel hur växterna eller haren förändras då det blir vinter.

Tabell 2. Texternas struktur i de olika delmaterialen

	Text -> bild	Bild -> text	Inkluderat	Växlar	Sammanlagt
Delmaterial 1	49 (74 %)	0	11 (17 %)	6 (9 %)	66
Delmaterial 2	18 (66 %)	1 (4 %)	5 (19 %)	3 (11 %)	27
Delmaterial 3	35 (50 %)	11 (16 %)	6 (9 %)	18 (26 %)	70
Delmaterial 4	16 (43 %)	0	7 (19 %)	14 (38 %)	37
Sammanlagt	118 (59 %)	12 (6 %)	29 (15 %)	41 (21 %)	200

Så som man kan se i tabell 2 är kategori *text först och teckning sedan* den största kategorin i alla delmaterialen. I delmaterial 1 har 49 av 66 elever placerat texten först och teckningen sedan. Procentuellt är det 74 procent av eleverna i delmaterial 1 som har placerat den alfabetiska texten före teckningen. Ingen av eleverna i delmaterial 1 har placerat teckningen före den alfabetiska texten. I delmaterial 1 har 11 elever inkluderat teckningarna i texten. Procentuellt är det 17 procent som har inkluderat teckningarna i texten i delmaterial 1. I delmaterial 1 har 6 elever placerat teckningarna och den alfabetiska texten parallellt och i procent betyder det 9 procent av eleverna. I delmaterial 1 har tecknandet inte varit med i

instruktionerna och på detta sätt är det inte överraskande att ingen av eleverna har valt att placera teckningen före text. Procentuellt har 17 procent inkluderat teckningarna i texten.

Så som man kan se i tabell 2 har 18 av 27 elever placerat texten först och teckningen sedan. Procentandelen är 66 procent. Det är lite mindre än i delmaterial 1, men ändå större än i delmaterialen 3 och 4. En elev har placerat teckningen före den alfabetiska texten. I delmaterial 2 har 5 elever inkluderat teckningarna i texten och procentandelen där blir 19 procent. I delmaterial 2 har 3 elever placerat teckningarna och den alfabetiska texten parallellt. I procent är andelen 11 procent vilket är lite större än i delmaterial 1. I delmaterial 2 har tecknandet inte varit med i instruktionerna och på samma sätt som i delmaterial 1 är det inte överraskande att största delen av eleverna har placerat den alfabetiska texten före teckningarna. Mängden av elever som har inkluderat teckningarna i texten är relativt hög i både delmaterial 1 och 2 i ljuset av att tecknandet har inte varit med i instruktionerna.

Så som man kan se i tabell 2 har 35 av 70 elever i delmaterial 3 placerat den alfabetiska texten före teckningarna. Procentandelen är 50 procent och detta är mindre än i delmaterial 1 och 2. Detta är dock inte överraskande. Eftersom tecknandet har varit med i instruktionerna i delmaterial 3 kan man vänta att variationen av olika lösningar som eleverna gör är större. I delmaterial 3 har 11 elever placerat teckningen före den alfabetiska texten. Procentuellt är det 16 procent vilket är mera än i delmaterial 1 och 2. Det är störst procentandel av alla delmaterialen. I delmaterial 3 har 6 elever inkluderat teckningarna i texten. Procentuellt är det 9 procent och det är lägst procentandel av alla delmaterial gällande inkludering. I delmaterial 3 har 18 elever placerat teckningarna och den alfabetiska texten parallellt och detta är 26 procent. Andelen är större än i delmaterial 1 och 2. Variationen mellan de olika strukturerna är i delmaterial 3 större än i delmaterial 1 och 2. Det beror troligen på de olika slags instruktioner som grupperna har fått.

Så som man kan se i tabell 2 har 16 av 37 elever i delmaterial 4 placerat den alfabetiska texten före teckningarna. Procentuellt utgör det 43 procent och det är den lägsta procentandelen av

alla delmaterial. Det som är lite överraskande i delmaterial 4 är att ingen av eleverna har valt att placera en teckning före den alfabetiska texten. I delmaterial 4 har 7 elever inkluderat teckningarna i den alfabetiska texten. Andelen är 19 procent vilket är samma som i delmaterial 2 och större än i delmaterial 1 och 3. I delmaterial 4 har 14 elever placerat teckningarna och den alfabetiska texten parallellt. Procentandelen 38 procent är den högsta av alla delmaterial. Det som kanske har hänt i delmaterial 4 är att kategorin *teckning först och text sedan* har på sätt och vis expanderats till det att eleverna har placerat teckningarna och den alfabetiska texten parallellt.

4.5.2 Texternas struktur enligt kön

Tabell 3. Texternas struktur enligt kön

	Text -> bild	Bild -> text	Inkluderat	Växlar	Sammanlagt
Flickor	52 (50 %)	6 (6 %)	19 (18 %)	26 (25 %)	103
Pojkar	66 (68 %)	6 (6 %)	10 (10 %)	15 (15 %)	97
Sammanlagt	118 (59 %)	12 (6 %)	29 (15 %)	41 (20 %)	200

Så som man kan se i tabell 3 har ungefär hälften, 52 av 103, flickor valt strukturen text först och teckning sedan. Bland pojkarna är siffran lite högre då 66 av 97 pojkar har placerat den alfabetiska texten före teckningen. Flickorna har inkluderat och placerat växelvis oftare än pojkarna. Av flickorna har 26 placerat teckningar och alfabetiska texten växelvis och 19 har inkluderat teckningarna i den alfabetiska texten. Av pojkarna har 15 placerat växelvis och 10 inkluderat.

I studien gjord av (se avsnitt 3.2) Rejman, Magnusson, Björklund & Heilä-Ylikallio (2016: 155–158) använde flickorna mera teckningar än pojkarna. Det samma syns också i mina resultat. Flickor har placerat oftare teckningarna och texten parallellt och inkluderat oftare

teckningarna i texten än pojkarna. Båda strukturerna kräver det att man har mera än en teckning.

4.5.3 Texternas struktur enligt årskurs

Tabell 4. Texternas struktur enligt årskurs

	Text -> bild	Bild -> text	Inkluderat	Växlar	Sammanlagt
åk 3	50	11	17	23	99
åk 6	68	1	12	18	101
Sammanlagt	118	12	29	41	200

Så som man kan se i tabell 4 har det varit lite mera variation mellan de olika strukturerna i åk 3 än i åk 6. Största skillnaden är i strukturen där teckningen är placerad före den alfabetiska texten. Av 99 elever i åk 3 har 11 använt denna struktur då bara 1 av 101 elever i åk 6 har använt samma struktur. I åk 6 har 68 av de 101 eleverna placerat den alfabetiska texten före teckningarna och i åk 3 är motsvarande siffra 50 av 99 elever. I inkludering och växelvis placering finns inte stora skillnader; 15 elever i åk 3 och 14 elever i åk 6 har inkluderat teckningarna i den alfabetiska texten, och 23 elever i åk 3 och 18 i åk 6 har placerat text och teckning växelvis.

4.5.4 Texternas struktur enligt undervisningsprogrammet

I det här avsnittet kommer jag att jämföra språkbads elever med elever i reguljär undervisning. Så som man kan se i tabell 5 är mängden av språkbads elever ungefär dubbelt så stor som mängden av elever i reguljär undervisning och denna skillnad i antal kan påverka resultaten.

Tabell 5. Texternas struktur enligt skolprogrammet

	Text -> bild	Bild -> text	Inkluderat	Växlar	Sammanlagt
Språkbad	84 (63 %)	11 (8 %)	15 (11 %)	24 (18 %)	134
Reguljär	34 (51 %)	1 (2 %)	14 (21 %)	17 (26 %)	66
Sammanlagt	118 (59 %)	12 (6 %)	29 (15 %)	41 (21 %)	200

Så som man kan se i tabell 5 har 84 språkbads elever av 134 placerat text först och teckningar sedan. Andelen är 63 procent. I reguljär undervisning har 34 elever av 66 placerat texten före teckningar. Procentandelen blir 51 procent. Den är alltså lite mindre än i språkbad. I språkbad har 11 elever placerat teckning före den alfabetiska texten och andelen är 8 procent. Motsvarande siffra i reguljär undervisning är en elev och 2 procent. I språkbad har 15 elever inkluderat teckningarna i texten och i reguljär undervisning 14 elever. Procentuellt är andelen i reguljär undervisning större, 21 procent och i språkbad är den 11 procent. I språkbad har 24 elever placerat teckningarna parallellt och i reguljär undervisning 17 elever. Andelen är större i reguljär undervisning med 26 procent och motsvarande siffra i språkbad är 18 procent.

Det är lite överraskande att variationen i strukturerna har varit större i reguljär undervisning än i språkbad. På basis av mitt material i kandidatavhandlingen skulle man ha trott att det skulle vara tvärtom. I Bergströms (2011: 63–65, 69–71) studie där hon har granskat elevtexter skrivna av elever i årskurs 3 och 6 både från språkbad och reguljär undervisning kom det upp att i åk 3 använder både språkbads elever och elever i reguljär undervisning teckningar som en strategi att förklara begrepp. Däremot i åk 6 gör bara språkbads eleverna detta. Det material som Bergström har använt är delvist samma som jag har använt. Detta berättar att språkbads eleverna har en större tendens att använda teckningar spontant i sina elevtexter. Eleverna i reguljär undervisning har också förmågan till användning av teckningar i elevtexter och då man ber dem att använda teckningar använder de dem åtminstone lika mångsidigt som språkbads eleverna.

5 TEMANA I TEXTERNA

I det här kapitlet redogör jag för vilka teman eleverna har uttryckt med hjälp av att skriva och vilka teman med hjälp av att teckna. Kress & van Leeuwen (2006: 111–113) påstår att barn har lättare att beskriva händelser med skrift, och med teckningar är det lättare att beskriva hur någonting ser ut. Teman i elevtexterna i de olika delmaterialen liknar varandra ganska mycket men det finns ändå vissa skillnader som jag diskuterar i följande avsnitt.

5.1 Teman i texterna i delmaterial 1 och 2 skrivna av eleverna i åk 3

Största delen av eleverna i tredje årskursen har med skrift uttryckt teman som berättar om vilka förändringar som sker i Finland när det blir vinter. Det vanligaste man har skrivit först är att ”det blir kallt”, ”det kommer snö”, ”vattnet blir is” och att ”marken blir vit”. De här temana finns i nästan alla texter producerade av eleverna i åk 3. I popularitet efter de här temana kommer djur och deras vintersysslor. För eleverna i åk 3 tycks det vara viktigt att man kan leka med snö och man ser oftast snön som en positiv sak. Största delen av eleverna har nämnt att man kan leka med snön eller bygga något med den. Olika vinteraktiviteter såsom skinnande, skidande, pulkabacka och slalom är vanliga teman, men de kommer vanligtvis efter att man berättat om ändringar som sker på vintern. Största delen av eleverna har också berättat att man måste klä på sig varmare på vintern.

I delmaterial 1 och 2 har ritandet inte varit med i uppgiftens instruktioner och detta har förmodligen i någon mån påverkat temana i teckningarna. Teckningarna har inte en så dominerande roll då de är spontana. I teman för teckningar har människan varit den populäraste figuren. I många av de undersökningar som man har gjort har människan varit den populäraste figuren. (se avsnitt 5.2) Näst mest populär är snögubben. Saker som är relaterade till julen har också varit vanliga. Teckningar som behandlar någon slags vinteraktivitet har varit populära, speciellt hos pojkarna. Flickorna har en större tendens för

teckningar som liknar självporträtt: figurer av samma kön som är framifrån avbildade och detaljer finns i ansikten, hår och kläder (Cornell, Dunér, Millroth, Nordström & Örjan 1985: 35) I mitt material var detta kännetecknade för flickor i åk 3.

5.2 Temana i texterna i delmaterial 3 och 4 skrivna av eleverna i åk 3

Temana som eleverna har uttryckt med skrift i delmaterial 3 är mycket långt de samma, till exempel snö och vad allt man kan göra med den, som i delmaterial 1 och 2, men i fråga om språkbadslever har skriften inte fått så mycket utrymme som i delmaterial 1 och 2 eller i texterna som är skrivna av eleverna i reguljär undervisning. Utöver de här temana har några av eleverna skrivit sin text i form av en fiktiv berättelse. I berättelserna har eleverna tangerat samma teman men ur en liten annan synvinkel. Ett ganska intressant exempel är en berättelse skriven av en flicka i tredje årskursen. Hon hade ändrat rubriken till ”Tyttö joka ei tykännyt talvesta”. Berättelsen handlar om en flicka som inte tyckte om vintern för att det är kallt, mörkt och trist ute, och man måste bara vara inne. Men plötsligt ringde någon av flickans kompisar och frågade om flickan vill komma ut och åka pulka. Flickan gick med och åkte pulka och efter ett tag tyckte hon att det var det bästa hon har gjort och sist och slutligen tyckte hon om vintern. Flickan hade illustrerat sin berättelse mycket noggrant och berättelsen innehöll fyra textsnutt vilka alla hade sina egna illustrationer. En bild på en del av berättelsen finns i bild 6.

Temana som eleverna har uttryckt med att rita är i hög grad de samma som eleverna har skrivit om. Fast temana är de samma så är inte informationen nödvändigtvis den samma. Eleverna har ju haft som uppgift att berätta för en medelev i Australien om vad som händer när det blir vinter i Finland. I det här fallet kan man ju vänta sig att en australiensisk elev nödvändigtvis inte vet hur vinter eller snö ser ut. En finsk läsare kan lätt associera en snöflinga, en snögubbe, en snölykta eller en snökoja till något konkret men det kan hända att en australiensisk elev inte kan göra det samma. Om eleven har till exempel skrivit att ”på

vintern kan man bygga en snögubbe”, berättar det inget om detta hur en snögubbe ser ut. I denna bemärkelse ger teckningarna mycket information om hur sakerna ser ut och konkretiserar texten.

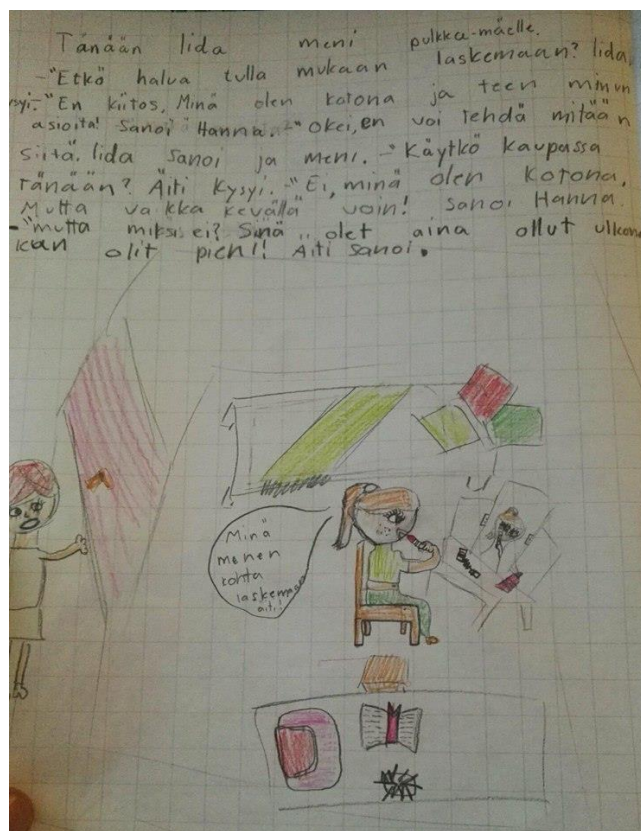


Bild 6. Berättelse i delmaterial 4

Människan har varit den populäraste figuren i de flesta undersökningarna som har gjorts i länder inom den västerländska kulturen då man har forskat i barns teckningar. (Änggård 2006: 34f.; Thomas & Silk 1990: 67ff.; Sandberg 1979: 10) Enligt Aronsson (1997: 50) är det tabu att teckna människan i vissa samhällen till exempel i ett islamskt samhälle. Den västerländska kulturen fokuserar däremot på individen och folk ser bilder på människor nästan överallt och detta påverkar också innehållet i barns teckningar. Det mest populära temat i teckningar i delmaterial 3 är snögubben. Ungefär i 90 procent av texterna som är

producerade av eleverna i åk 3 finns det en snögubbe ritad. I delmaterial 3 är snögubben mycket mer populär än människan, vilket är ganska ovanligt i ljuset av tidigare studier. Också i delmaterial 1 och 2 var människan tydligt den vanligaste figuren som eleverna hade ritat i alla årskurser. Snögubbens popularitet kan delvis bero på dennas klara form åtminstone i tredje årskursen. Kellogg (1970: 4, 45–51) påstår att vissa former såsom cirklar, rektanglar, trianglar och kors kan man hitta i barns teckningar oberoende av åldern eller den kulturella bakgrunden. Det är ganska lätt att rita tre bollar på varandra och få teckningen att se realistisk ut. Klara och runda former som cirkel lockar speciellt yngre barn. Snögubben har också människolika drag såsom ansiktet som hos snögubben liknar ganska mycket en smilis. Enligt Ikkelä-Koski (2003: 9–11) har människan scheman av olika saker till exempel om hur en cykel eller ett träd ser ut och på samma sätt har människan ett schema om ansikten. Schema är en föreställning i huvudet om hur en sak i verkligheten ser ut och med denna kan man känna igen objekt från verkligheten. En bebis kan känna igen bekanta ansikten då hen är ung (Aaltonen m.fl. 2008: 125–127). Scheman av ansikten utvecklas alltså väldigt tidigt. Människan har således en naturlig tendens att rita smilisar och hitta former som liknar smilisar nästan överallt.

Andra populära teman för teckningarna har varit olika vinterlandskap. Speciellt språkbadsleverna har använt sådana landskap som pärmbilder (se bild 7) för sina texter. De har alltså först skrivit rubriken och under rubriken ritat ett landskap och sedan fortsatt med text och teckningar på följande sida. Ungefär hälften av språkbadsleverna hade ritat en pärmbild och av eleverna i reguljär undervisning bara en. Även olika vinteraktiviteter såsom slalom och snöbollskrig förekom också ganska ofta. Olika djur och deras vintersömn förekom i teckningarna då och då.



Bild 7. Exempel på pärmbild i delmaterial 4, årskurs 3

5.3 Temana i texterna i delmaterial 1 och 2 skrivna av eleverna i åk 6

För det mesta skriver sjätteklassare om samma saker som tredjeklassare men fokus och synvinkel ändras lite. Om man tittar bara på bilderna ser man inte direkt en stor skillnad jämfört med eleverna i åk 3 men då man läser texten märker man skillnaden och man tolkar också teckningarna på ett annorlunda sätt. Eleverna i åk 6 har fokuserat mest på förändringarna i klimatet då det handlar om alfabetisk text. I teckningarna förekommer ofta människor, snögubbar och olika slags vinteraktiviteter. Eleverna i åk 6 har berättat på en mera allmän nivå om det valda innehållet och inte nödvändigtvis genom sina egna erfarenheter.

Jul som har varit ett populärt motiv hos eleverna i åk 3 syns inte så tydligt hos eleverna i åk 6. Ibland har eleverna ritat något som hör till julen till exempel en jultomte men den har inte fått huvudrollen i texterna och eleverna i åk 6 har generellt inte skrivit om julen. Eleverna i åk 3 skrev däremot väldigt detaljerat om till exempel hur jultomten kommer med julklapparna. Snön är också ett frekvent förekommande tema i texterna skrivna av sjätteklassare. Det som är skillnaden mellan snön då man jämför med eleverna i åk 3 är att eleverna i åk 6 har redan så bra teknik i sitt tecknade att de har rätt ofta ritat en snöflinga och dennas struktur.

Eleverna i åk 6 har på sätt och vis fokuserat på faktainformation om vintern. Man har väldigt ofta börjat med en beskrivning om de förändringar som sker i klimatet och naturen. Till sist har man då kanske tillagt att man kan göra allt möjligt roligt på vintern till exempel skida eller åka skridskor.

I temana finns det ingen skillnad mellan språkbads elever och elever i reguljär undervisning. Mängden texter från reguljär undervisning är rätt liten men det ser ut som om skillnaderna i temana beror på åldern och inte på skolbakgrunden.

5.4 Temana i texterna i delmaterial 3 och 4 skrivna av eleverna i åk 6

I de här två delmaterialen har uppgiften alltså varit annorlunda på det sättet att man har inkluderat ritandet i instruktionerna och bett eleverna att både skriva och rita. Då man ser på helheten finns det ingen skillnad i temana utom julen som eleverna har utelämnat helt och hållet. Detta beror troligen på att delmaterialen 3 och 4 har samlats in i slutet av januari, alltså efter julen medan delmaterialen 1 och 2 gjordes inför julen.

Eleverna i delmaterialen 3 och 4 har ritat och skrivit ganska likadant. Ingenta dominerar och man har berättat om samma saker både med bild och skrift. De lite annorlunda instruktionerna syns tydligt i texterna. Speciellt stor skillnad finns det i texterna som har skrivits av eleverna i reguljär undervisning. I det material där teckningarna var spontana dominerade den alfabetiska texten, men nu då eleverna har fått instruktioner att också rita har de i hög grad använt dem som likvärdiga kommunikationsformer.

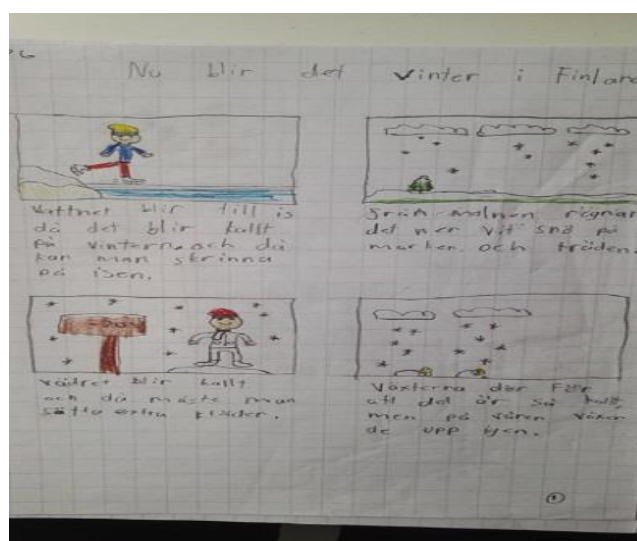


Bild 8. Exempel på text där man beskrivit allt både med att skriva och rita

Eleven som har skrivit texten i bild 8, har på en och samma sida presenterat fyra olika teman som alla har sin egen teckning och sitt eget textstycke. Eleven har ritat det som han har skrivit eller vice versa. Det enda som inte syns i teckningarna som finns med i texten är ”men på våren växer de (växterna) upp igen”. Denna typ av berättande där man berättar om exakt samma innehåll med text och bild är kännetecknande för delmaterial 3 och 4 på så sätt att det förekommer betydande mera frekvent än i delmaterial 1 och 2.

6 TECKNINGARNAS FUNKTION

I det här kapitlet ska jag först analysera teckningarna. Jag har delat in teckningarna i fyra kategorier enligt deras funktion: berättande teckningar, substitutteckningar, förklarande teckningar och dekorativa teckningar. Jag kommer också att behandla intraikonisk text och dennas funktion skilt. Intraikonisk text är inte en kategori av teckningar eftersom intraikonisk text vara kan med i en teckning som hör till vilken som helst kategori. I varje kapitel har jag ett exempel på de olika stegen i analysen av en teckning.

6.1 Berättande teckningar

Enligt Kress & Van Leeuwen (2006: 111–113) har barnen lättare att beskriva med ord något som händer, men att beskriva med ord, hur något ser ut, är mera komplicerat. Texter som innehåller teckningar kan ses som hybrider, där det skrivna språkets roll är att beskriva händelser och ordning, och teckningar är med för att representera personerna och omgivningen i texten. Enligt Löfstedt (2001; via Änggård: 2006 25) är en teckning narrativ, alltså berättande om den innehåller olika figurer som hänger ihop med varandra. Däremot kan inte ensamstående figurer räknas som berättande teckningar. Kress & Van Leeuwen (2006: 113) anser att barns teckningar inte alltid är bara något som illustrerar det som är redan skrivet. Teckningarna är för barn multimodala verktyg och teckningarna kan också komplettera eller vara fortsättning till texten. Till berättande teckningar har jag räknat alla de teckningar där det händer något och teckningar som innehåller många olika figurer som samspelar med varandra.

Berättande teckningar kan man ännu dela in i två grupper: stillastående teckningar och teckningar där händer någonting. Enligt Elsner (1985: 35) är stillastående teckningar vanliga för flickor och teckningar med rörelse är vanliga för pojkar. Fast både flickorna och pojkarna

i mitt material ofta har ritat om samma ämne till exempel om skridskoåkning är det ofta så att flickornas teckning av skridskoåkning är stillastående och pojkarnas teckning är rörliga.



Bild 9. Exempel på rörelse i bild och stillastående bild

I bild 9 till vänster finns det en teckning ritad av pojke och till höger en bild av en flicka. De liknar varandra ganska mycket men i teckningen på vänstra sidan syns rörelsen då figuren i bilden rör snögubbens arm och det finns tre streck ritad för att avbilda rörelsen som sker. Det finns också flickor som har ritat rörliga teckningar men bland pojkar är det vanligare. Enligt Wright (2006: 40) använder barn ofta något som hon kallar ”woosh lines” för att avbilda rörelse. I bild 10 finns också ett bra exempel på rörelse i bilden. Rörelsen kommer fram av positionen där figurerna är sidlänges och lutar lite bakåt och en av figurerna är i luften. Man har också beskrivit rörelsen med språkbubblor där det står ”jipi” eller ”jee”. Teckningen på bild 9 har också förklarande drag då eleven har namngett olika objekt i bilden såsom ”skidor” och ”snowboard”. Enligt Cornell m.fl. (1985: 35) ritat flickor oftare stillastående figurer jämfört med pojkar. Flickornas teckningar är också mer detaljrika. Seriebilderna har haft inflytande på pojkarnas teckningar.

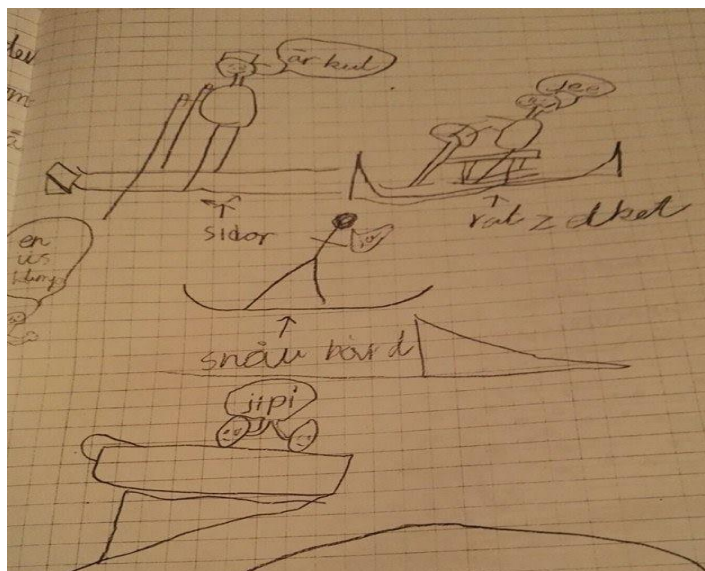


Bild 10. Berättande teckning i delmaterial 1

Berättande teckningar är den största kategorin. I delmaterial 3 och 4 där ritandet har varit med i instruktionerna har nästan alla elever ritat en berättande teckning.



Bild 11. Exempel på berättande teckning i delmaterial 1

I bild 11 finns en berättande teckning ritad av en språkbadslev i åk 3. Teckningen liknar mycket bilder i bilderboken. I texten har eleven skrivit att ”på julen får vi paketer”. I

teckningen finns det en händelse, två aktörer och det finns också en mark som aktörer och granen står på. Man kan läsa händelsen och skriva ner den till exempel att ”en kvinna ger en julklapp åt en flicka”. Om teckningen skulle höra till exempel till kategorin substitutteckningar skulle man inte kunna läsa ut en händelse. Det som alltid inte är så klart med berättande teckningar är om det är en förklarande eller berättande teckning. Det finns fall där man nog kan läsa en händelse ut också av en förklarande teckning men då har jag gjort valet enligt vilken funktion teckning fyller bättre och naturligare. (se vidare avsnitt 6.2)

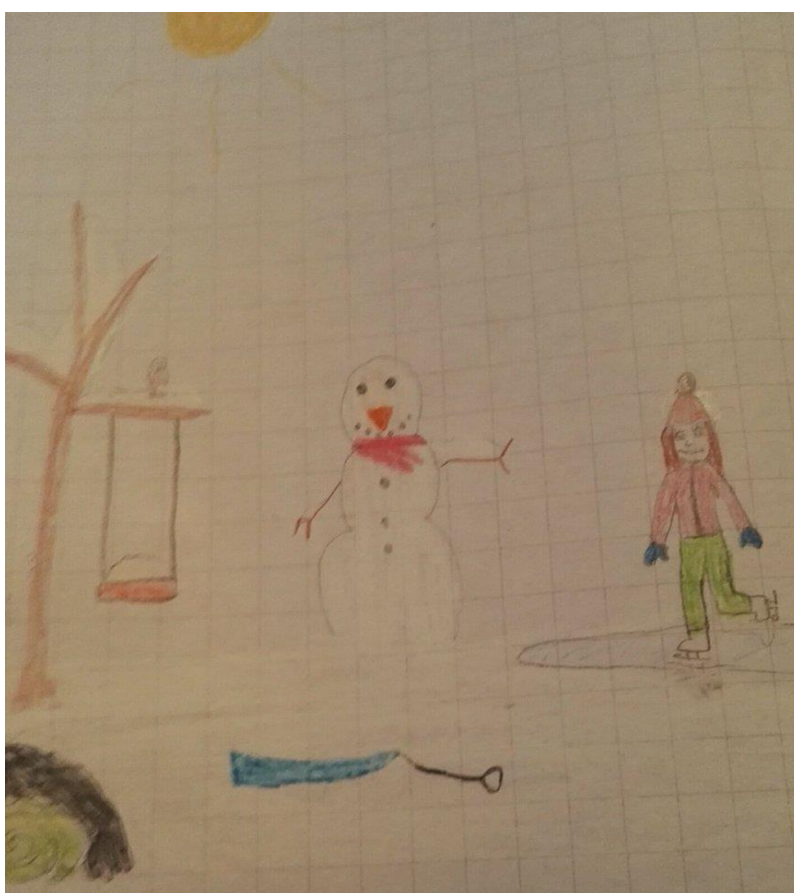


Bild 12. En berättande teckning i delmaterial 4

I bild 12 finns det en berättande teckning ritad av en flicka i åk 6. Teckningen är från delmaterial 4. I teckningen finns en flicka som åker skridskor, en pulka, ett träd med en

gunga, en snögubbe och man kan se att solen skiner. Den här typen av tecknande är vanligt i mitt material speciellt för flickorna. Man har valt med många olika objekt och gjort en teckning av dem. Objekten är avtecknade framifrån och fast man kan se att det säkert händer mycket i teckningen är det ändå en stillbild. Det som pojkarna har gjort ofta annorlunda med den här typen av teckningar är att de har tillagt sträck och pilar som beskriver rörelse och människorna kan vara avtecknade i sidoprofil såsom de skulle vara på väg mot ett visst håll.

6.2 Förklarande teckningar

Förklarande teckningar försöker tydligt förklara något. Speciellt i åk 6 har eleverna använt mycket förklarande teckningar. Många av eleverna har med teckningar förklarat förändringar som sker i naturen då det blir vinter såsom i bild 12. Eleverna har också ritat teckningar mitt i texten och några har knutit ihop dem med ord genom att använda pil. Det är inte alltid så klart om en teckning är förklarande eller berättande.

Det kan ofta hända att berättande teckningar har några förklarande element, till exempel intraikonisk text kan vara sådan. I bild 13 finns det en teckning som av sin utseende ser mycket ut som en berättande teckning. Det finns en flicka som gör något med spaden och det finns djur och det finns träd. Men det finns också förklarande element såsom pilen som visar till haren och eleven har skrivit att haren är vit på vintern. Det finns ett onomatopoetiskt ord ”knok” då flickan i teckningen slår spaden i marken.

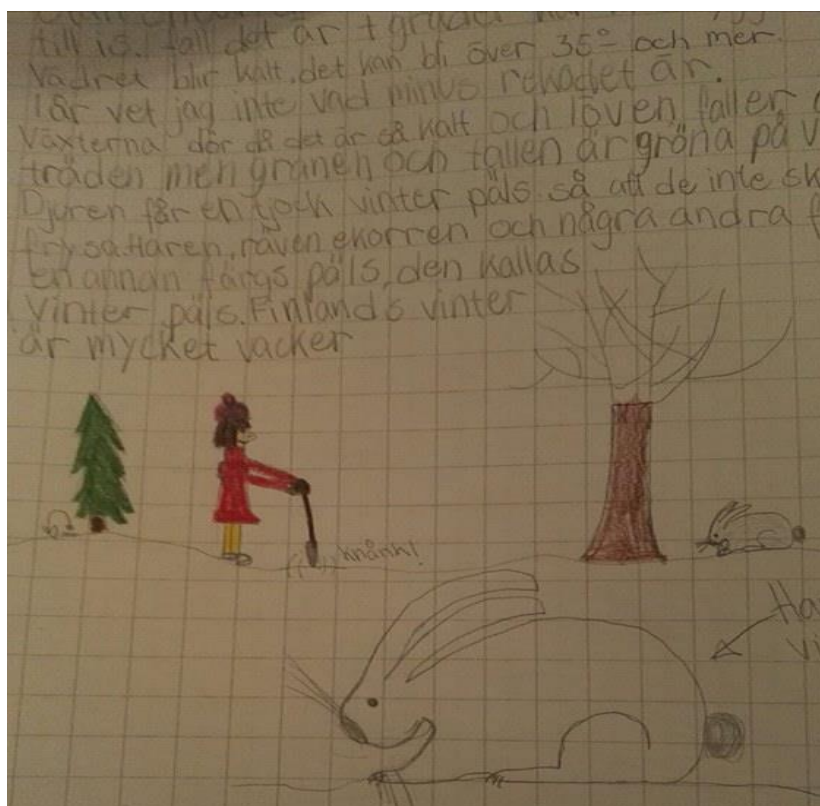


Bild 13. Berättande teckning som har förklarande element

Man kunde också läsa teckningen som två olika teckningar. Haren som är framme och är större än haren bredvid trädet kunde man tänka vara en närbild av samma hare som sitter bredvid trädet. Detta gör denna teckning till förklarande.

Såsom man kan se av bild 14 så är teckningen gjord med syftet att förklara något fenomen och tyngdpunkten är inte i hur fin eller hur realistisk teckningen är. I teckningen har man liksom listat sakerna under varandra litet som om man skulle ha jämfört två saker med franska streck. I teckningen kan man ganska tydligt se tre ändringar som sker under vintern: haren har fått vit vinterpäls, lövträden har tappat löven men inte barrträden och marken har blivit vit. Teckningen är inte ändå berättande. Det är väldigt svårt att läsa ut en händelse av teckningen. I och för sig kunde man tänka att det finns på båda sidor tre substitutteckningar efter varandra men jämförelsen och rubrikerna ger teckningen en förklarande funktion. I det

här fallet får man sagt ganska mycket med att rita skillnaderna och det är inte så lätt att beskriva skillnaderna med skrift. Enligt Kress & van Leeuwen (2006: 111–113) har barnen lättare att beskriva händelser med skrift i berättelserna medan det är mera komplicerat att beskriva ett landskap eller hur någon figur ser ut är mera komplicerat. I ljuset av detta är det inte förvånande att skillnaderna eller förändringar i djur och i naturen har varit populära teman för förklarande teckningar.

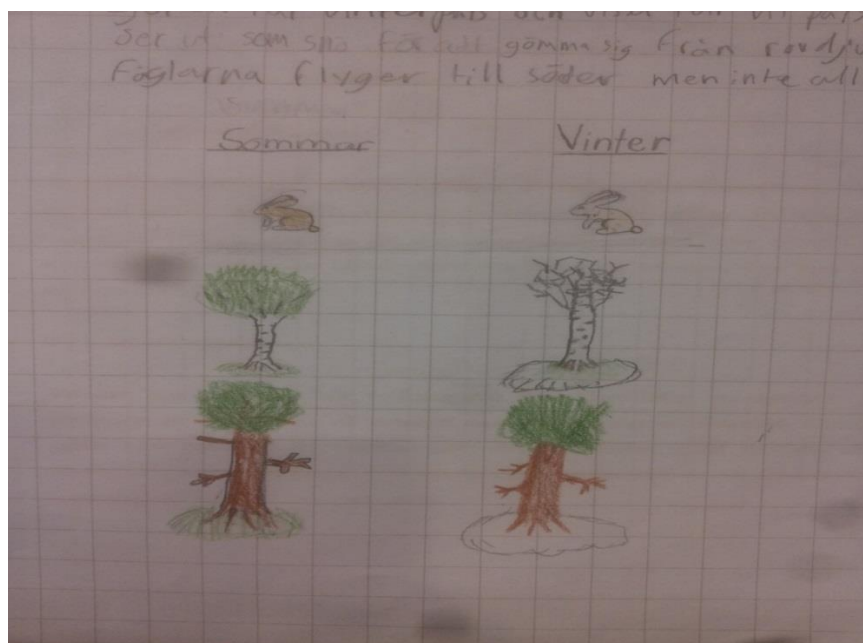


Bild 14. Exempel på en förklarande teckning i delmaterial 1

Eleverna i åk 6 har använt förklarande teckningar oftare än eleverna i åk 3. Eleverna i åk 6 tar mera hänsyn till mottagaren och eleverna har försökt berätta om vintern på mera allmän nivå än eleverna i åk 3. Detta kan leda till att eleverna i åk 6 har använt mera förklarande teckningar. I åk 3 har eleverna koncentrerat sig lite mera på vad de har själva gjort under vintern eller vad allt man kan göra. Största delen av eleverna i åk 3 har berättat om att man kan leka allt möjligt på vintern och teckningarna har berört dessa teman. Förklarande teckningar i åk 3 har ganska frekvent handlat om snögubbar eller detta hur snön egentligen

ser ut. Eleverna i åk 6 har koncentrerat sig mera på skillnaderna mellan vintern och sommarn och detta kan vara en orsak till sådana förklarande teckningar som i bild 14.

I användningen av förklarande teckningar finns inte märkbara skillnader mellan flickor och pojkar eller mellan språkbad och reguljär undervisning. Förklarande teckningar fyller sällan luckor i vokabulären. Några språkbadselever har ritat små teckningar mitt i texten och i vissa fall har de även varit där för att ersätta ett ord, till exempel så att mitt i meningen har man ersatt ett skrivet ord med en liten teckning. Sätten liknar kanske mest det hur man kan använda emojis med telefonen. Förklarande teckningar är som sagt lika vanliga också bland eleverna i reguljär undervisning som de är bland språkbadseleverna så orsaken till dem är troligen inte lite lägre färdighet i den skriftliga produktionen. För eleverna i lågstadiet kan det vara att några svåra fenomen är lättare att beskriva med hjälp av en teckning än med skrift.

Sammanlagt fanns det förklarande teckningar i 57 texter av 199. Av tredjeklassare hade 21 av 99 elever använt förklarande teckningar och 36 av 100 sjätteklassare. En större andel av sjätteklassarna har använt teckningar för ett förklarande syfte jämfört med eleverna i åk 3.

6.3 Substitutteckningar

Till kategorin substitutteckningar hör teckningar som framställer ett speciellt objekt som är i centrum av en teckning till exempel en människa eller en snögubbe. Objektet i teckningen agerar som substitut för objektet som det framställer. Det speciella objektet är oftast detaljerat och ensamstående, det kan ha några små saker runtom till exempel gräs eller snö. (Änggård 2006: 24–25)

På bild 16 finns det en teckning som förmodligen presenterar en flicka. Tecknaren är åtminstone en flicka och speciellt flickorna ritade ofta bilder på sig själva. I teckningen kan

man inte läsa ut en händelse utan man kan konstatera att något finns i teckningen. I substitutteckningar finns det sällan några gränsfall. Det finns vissa teckningar där man kan problematisera om det är fråga om förklarande teckningar eller substitutteckningar när eleverna har ritat något föremål och till exempel ritat en pil från ett ord i texten mot teckningen för att ge namn åt föremålet. Jag har räknat de här som förklarande teckningar för att jag anser att det är ett sätt att förklara begrepp. I bild 15 finns det exempel på detta. Eleven har ritat olika föremål till exempel skidor och gett namn åt dem samt ritat pilar från texten som pekar mot föremålen. Jag har alltså kategoriserat teckningen som förklarande.

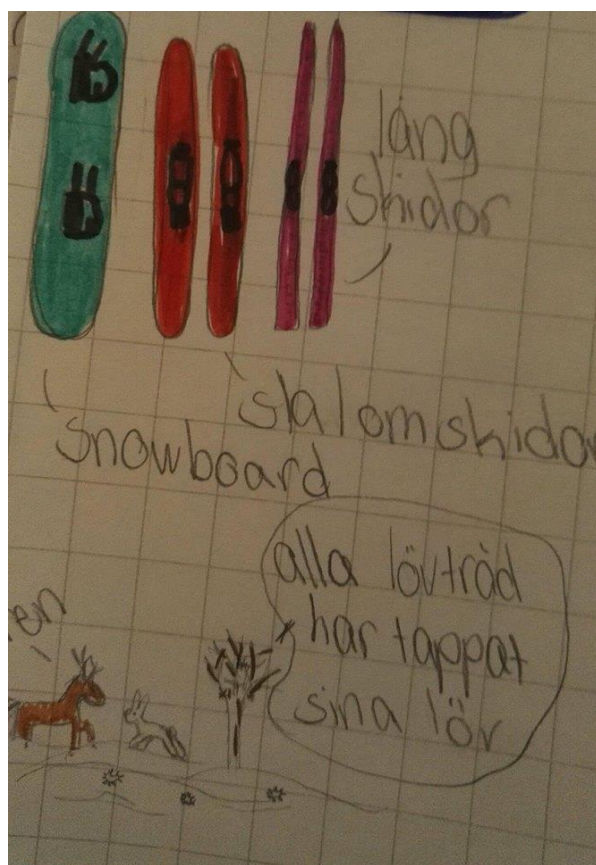


Bild 15. Gränsfall mellan substitut och förklarande teckning



Bild 16. Exempel på en substitutteckning i delmaterial 1

I bild 16 finns det ett exempel på substitutteckning. Substitutteckningar är lite vanligare hos flickor än hos pojkar. Några av flickorna har ritat självporträtt. Detta är något som pojkarna inte har gjort. Substitutteckningar är vanligare i materialet där teckningarna har varit spontana, alltså i delmaterial 1 och 2. I material där ritandet har varit med i instruktionerna tycks det vara så att substitutteckningarna har utvidgats till berättande teckningar.

6.4 Dekorativa teckningar

Till fjärde kategorin hör teckningar som förmodligen har ritats för att dekorera helheten eller för att fylla tomma utrymmen på pappret. Enligt Änggård (2006:26–27) är dekorativa teckningar sådana att kompositionen spelar en stor roll och innehållet är inte så viktigt. I den här kategorin finns stjärnor, smilisar, hjärtan eller små figurer såsom snögubben i bild 17. I bild 17 finns det ett bra exempel på dekorativa teckningar. Stjärnorna som syns i bilden är förmodligen ritade efter att man har skrivit texten och de har inget samband med händelserna i texten. Snögubben i bilden räknas också som dekorativt tecknande. Man skulle kunna tänka att den kunde höra också till substitutteckningar men de är oftast större och de är ofta placerade på mitten av pappret. Jag har inte räknat varje figur individuellt som en teckning om de är inom samma text utan jag har räknat dem som en teckning. Vissa av teckningarna i den här kategorin kan också ange känslor eller attityd som till exempel hjärtan och smilisar,

till exempel en elev hade ritat ett hjärta efter ordet ”vinter” och därför kunde man tänka att eleven tycker om vintern.

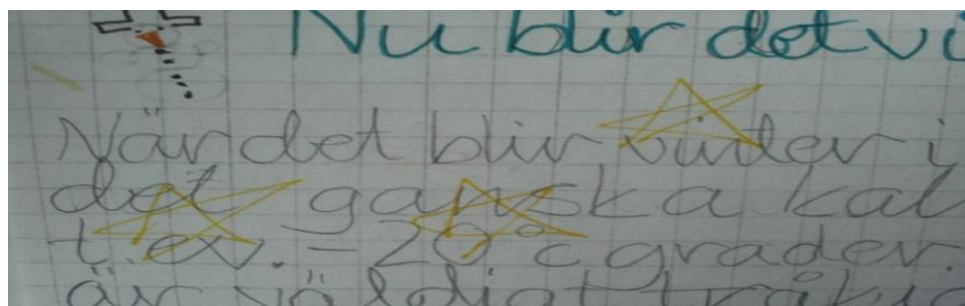


Bild 17. Exempel på en dekorativ teckning i delmaterial 1

Dekorativa teckningar förekommer i alla årskurser och både hos språkbads elever och hos elever i reguljär undervisning. Flickorna har en lite större tendens att rita dekorativa teckningar än pojkarna. Enligt Änggård (2006: 40–41) skiljer flickornas sätt att teckna från pojkarnas sätt. Hon påstår att flickorna och pojkarna väljer olika innehåll till teckningarna. Till exempel hjärtan är något som ritas bara av flickor medan våld däremot förekommer bara i pojkarnas teckningar. Hon menar att speciellt flickorna ritade likadana teckningar som sina kamrater för att ange samhörighet till någon grupp. Hon menar att tecknandet är inte bara en aktivitet för att utforska sin identitet, det hänger starkt ihop med att vara flicka eller pojke. Av 38 dekorativa teckningar är 23 ritade av flickor. Om man jämför de olika delmaterialen är dekorativa teckningar vanligare i material där ritandet inte har varit med i instruktionerna, alltså i delmaterial 1 och 2. I materialet där man har bett eleverna att både rita och skriva (delmaterial 3 och 4) är dekorativa teckningar den minsta kategorin medan i material där ritandet inte har varit med i instruktionerna (delmaterial 1 och 2) är dekorativa teckningar den näst största kategorin. Detta kan bero på att eleverna har överlag koncentrerat sig mera på teckningarna i delmaterial 3 och 4. Teckningarna har fått mer utrymme och ofta har de också varit på en egen sida.

6.5 Intraikonisk text

Med intraikonisk text menas att bilden innehåller text. Enligt Nikolajeva (2004: 82) är intraikonisk text ord inom bilder som på något vis motsäger den ursprungliga berättelsen eller kommenterar denna på något sätt. Man tror ofta att intraikonisk text inte har någon större betydelse men Nikolajeva menar att intraikonisk text är där av någon orsak och att de små detaljerna också har betydelse.

I bild 18 har eleven skrivit *Vapor* på skridskorna och *Warrior* på klubban. Vapor är en skridskomodell som Bauer Hockey tillverkar och Warrior är en klubbmodell som Warrior Sports tillverkar. Detta berättar åtminstone att eleven har fördjupad kunskap om ishockeyutrustning.

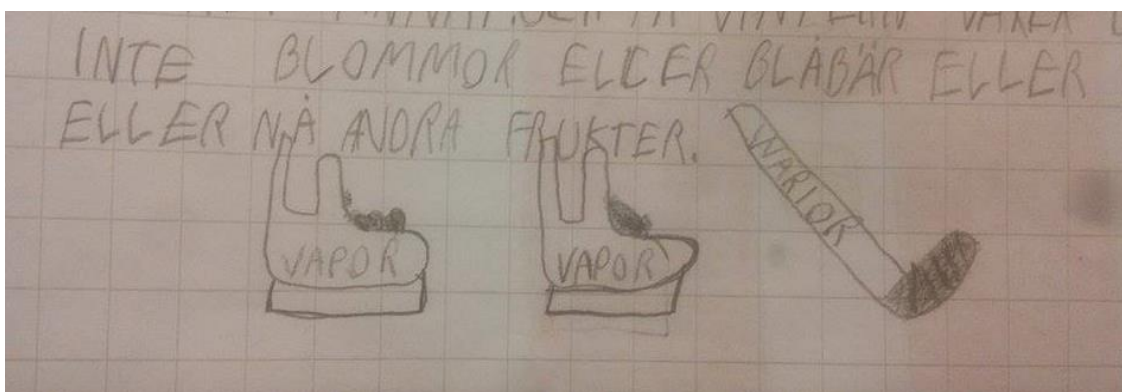


Bild 18. Exempel på intraikonisk text i delmaterial 1

Intraikonisk text förekommer i alla årskurser och jämnt fördelat både hos språkbads elever och hos elever i reguljär undervisning. Pojkarna har för det mesta använt intraikonisk text på ett litet annorlunda sätt än flickorna. Pojkarna har ofta använt den för att beskriva rörelse eller för att beskriva då någon ropar något. Detta är dock naturligt då pojkarna har en tendens att rita teckningar där det finns rörelse. Bra exempel på teckningar med rörelse är snöbollskrig. Flickorna har oftast använt text inom teckningen för att nämna föremål till

exempel olika djur. Ett ganska populärt sammanhang där intraikonisk text har använts är djurens vintersömn. Man har oftast beskrivit den med att skriva ”z z z” ovanför djuren. Ofta har intraikonisk text använts som ett förklarande element då man har nämnt innehåll som skulle kunna tänkas vara obekanta för en australiensisk elev. Enligt Wright (2006: 39) kan intraikonisk text skapa intertextualitet för elevtexten eller teckningen.

6.6 Teckningarnas funktion i siffror

I det här kapitlet presenterar jag teckningarnas funktion i texterna med siffror. Jag jämför de olika delmaterialen med varandra. Efter det jämför jag flickor och pojkar samt de olika årskurserna. Jag presenterar resultaten med hjälp av tabeller. Jag tar upp först de olika delmaterialen, efter det en jämförelse mellan årskurser, efter det en jämförelse mellan språkbad och reguljär undervisning, och till sist en jämförelse mellan flickor och pojkar.

6.6.1 Teckningarnas funktion i de olika delmaterialen

I det här avsnittet redogör jag för teckningarnas funktion i de olika delmaterialen. Så som man kan se i tabell 5 har sammanlagt 134 elever av 200 använt teckningar i berättande syfte. Procentuellt är det 67 procent av alla elever. Förklarande teckningar har använts av 58 elever och det är 29 procent av alla elever. Substitutteckningar har använts av 30 (15 %) av alla elever och 26 (13 %) av eleverna har använt teckningar i dekorativt syfte. Sist i tabellen finns intraikonisk text vilket egentligen inte är en funktion utan snarare ett hjälpmedel. I sina teckningar har 40 (20 %) elever använt intraikonisk text. De berättande teckningarna har utgjort den största kategorin i alla delmaterial.

Tabell 6. Teckningarnas funktion i de olika delmaterialen

Del-material	Mängd elever	Berättande	Förklarande	Substitut	Dekorativ	Intraikonisk text
1	66	33 (50 %)	18 (27 %)	11 (17 %)	10 (15 %)	9 (14 %)
2	27	13 (48 %)	8 (30 %)	4 (15 %)	11 (41 %)	5 (19 %)
3	70	62 (89 %)	13 (19 %)	11 (16 %)	2 (3 %)	16 (23 %)
4	37	26 (70 %)	19 (51 %)	4 (11 %)	3 (8 %)	10 (27 %)
Total	200	134 (67 %)	58 (29 %)	30 (15 %)	26 (13 %)	40 (20 %)

I delmaterial 1 har 33 av 66 elever använt berättande teckningar. Det är hälften av eleverna. Andelen är ungefär samma som i delmaterial 2 där det är 48 procent som har använt berättande teckningar men mindre än i delmaterial 3 och 4. I delmaterial 1 har 18 elever använt förklarande teckningar. Andelen är 27 procent av eleverna. Andelen är lite lägre än i delmaterial 2, mycket lägre än i delmaterial 4 och lite högre än i delmaterial 3. I delmaterial 1 har 11 (17 %) elever använt substitutteckningar. Det finns inte stora skillnader i användningen av substitutteckningar. I delmaterial 1 har 9 elever använt intraikonisk text. Andelen av eleverna som har använt intraikonisk text i delmaterial 1 är 17 procent, vilket är minsta andelen av alla delmaterialen.

I delmaterial 2 har 13 elever använt berättande teckningar. Andelen är 48 procent och det är minst av alla delmaterialen. I delmaterial 2 har 8 elever använt förklarande teckningar. Andelen är 30 procent vilket är näst högst av alla delmaterialen. I delmaterial 2 har 4 elever (15 %) använt substitutteckningar och 11 elever har använt dekorativa teckningar. Andelen elever som har använt dekorativa teckningar är 41 procent och det är störst av alla delmaterial. I delmaterial 2 har 5 elever använt intraikonisk text.

Så som man kan se i tabell 6 har 62 av 70 elever i delmaterial 3 använt berättande teckningar i sina texter. Procentuellt är det 89 procent vilket är högsta andelen av alla delmaterial. I

delmaterial 3 har 13 (19 %) elever använt förklarande teckningar, vilket är minst av alla delmaterialen. I delmaterial 3 har 11 (16 %) elever använt substitutteckningar och bara 2 teckningar i dekorativt syfte. Användningen av dekorativa teckningar har varit minst i delmaterial 3 av alla delmaterial. I delmaterial 3 har 16 (23 %) elever använt intraikonisk text.

Så som man kan se i tabell 6 har 26 av 37 elever i delmaterial 4 använt berättande teckningar i sina texter. Andelen är 70 procent vilket är mindre än i delmaterial 3 men större än i delmaterial 1 och 2. I delmaterial 4 har 19 elever använt förklarande teckningar. Procentuellt är det 51 procent av eleverna i delmaterial 4. Det är största andelen av alla delmaterial. Bara 4 (11 %) elever har använt substitutteckningar i delmaterial 4 och 3 (8 %) har använt teckningar i dekorativt syfte. I delmaterial 4 har 10 (27 %) elever använt intraikonisk text.

6.6.2 Teckningarnas funktion enligt kön

I det här avsnittet presenterar jag funktionerna enligt könsfördelning. Fördelningen av de olika funktionerna har varit ganska jämn. Endast i dekorativa teckningar och substitutteckningar syns det en större skillnad mellan flickorna och pojkarna vilket var förväntat (se avsnitt 6.4).

Tabell 7. Teckningarnas funktion enligt kön

	Berättande	Förklarande	Substitut	Dekorativa	Intraikonisk text
Flickor 104	76 (73 %)	32 (31 %)	20 (19 %)	17 (16 %)	21 (20 %)
Pojkar 96	76 (79 %)	26 (27 %)	10 (10 %)	9 (9 %)	19 (20 %)
Sammanlagt 200	152 (76 %)	58 (29 %)	30 (15 %)	26 (13 %)	40 (20 %)

Så som man kan se i tabell 7 finns det inte stora skillnader i det hur flickor och pojkar har använt teckningar jämfört med varandra. Både 76 flickor och 76 pojkar har använt berättande teckningar. Procentuellt har 79 procent av pojkarna använt berättande teckningar och 73 procent av flickorna. Förklarande teckningar har använts av 32 flickor och 26 pojkar. Procentuellt har pojkarna ritat litet mera berättande teckningar och flickorna litet mera förklarande teckningar än pojkarna.

Ifråga om substitutteckningar och dekorativa teckningar är skillnaderna litet större. Substitutteckningar har använts av 20 flickor och av 10 pojkar. Procentuellt betyder det att 19 procent av flickorna har använt substitutteckningar och 10 procent av pojkarna. Av flickorna har 17 stycken använt dekorativa teckningar och av pojkarna 9 stycken. Procentuellt betyder det att 17 procent av flickorna har använt dekorativa teckningar och 9 procent av pojkarna. Fördelningen ifråga om intraikonisk text har gått jämnt då 21 flickor och 19 pojkar har använt intraikonisk text. Procentuellt utgör båda 20 procent.

De resultat som jag har fått i denna undersökning avviker lite från de resultat som Björklund m.fl. (2016:161–162) har fått. I Björklunds m.fl. undersökning hade pojkarna ritat mest teckningar som visualiserar uppgiftspappret medan i min undersökning var det tvärtom. Flickorna har alltså ritat mera teckningar med syfte att dekorera pappret. I Björklunds m.fl. undersökning hade flickorna ritat mera bilder som underlättar läsarens läsprocess. Denna samma tendens kan man också se i min studie då flickorna har använt lite mera förklarande teckningar än pojkarna men skillnaden är inte stor. Såsom också i Björklund m.fl. har bara flickor använt symboler som hjärtan och smilisar.

6.6.3 Teckningarnas funktion enligt årskurs

I det här avsnittet redogör jag för resultat ifråga om teckningarnas funktion enligt årskurs. Största skillnaderna mellan de olika årskurserna är i användning av förklarande och dekorativa teckningar. Eleverna i åk 3 har använt mera dekorativa teckningar än eleverna i åk 6. Eleverna i åk 6 har använt mera förklarande teckningar än eleverna i åk 3.

Tabell 8. Teckningarnas funktion enligt årskurs

	Berättande	Förklarande teckningar	Substitut	Dekorativa	intraikonisk
Åk 3 99 st	79 (80 %)	17 (17 %)	17 (17 %)	18 (18 %)	18 (18 %)
Åk 6 101 st	73 (72 %)	41 (41 %)	13 (13 %)	8 (8 %)	22 (22 %)
Sammanlagt 200	152 (76 %)	58 (29 %)	30 (15 %)	26 (13 %)	40 (20 %)

Så som man kan se i tabell 8 är berättande teckningar den största kategorin både i åk 3 och i åk 6. I åk 3 är den näst största kategorin dekorativa teckningar och intraikonisk text då 18 procent av eleverna har använt dem i båda. Både förklarande och substitutteckningar har använts av 17 procent av eleverna. Eleverna i åk 6 har använt mera förklarande teckningar än eleverna i åk 3 då 41 procent av eleverna i åk 6 har använt förklarande teckningar. I åk 6 har 22 procent använt intraikonisk text, 13 procent substitutteckningar och 8 procent dekorativa teckningar.

6.6.4 Teckningarnas funktion enligt undervisningsprogrammet

I den här jämförelsen jämför jag språkbadslever med elever i reguljär undervisning. Största skillnaderna mellan språkbadslever och elever i reguljär undervisning är användning av

förklarande teckningar. Ganska stor skillnad finns också i användningen av dekorativa teckningar.

Tabell 9. Teckningarnas funktion enligt undervisningsprogram

	Mängd elever	Berättande	Förklarande	Substitut	Dekorativ	Intraikonisk text
Språkbad	136	95 (70 %)	31 (23 %)	22 (16 %)	12 (9 %)	25 (18 %)
Reguljär	64	39 (60 %)	27 (42 %)	8 (13 %)	14 (22 %)	15 (23 %)

Så som man kan se i tabell 9 har 95 (70 %) av 136 språkbads elever använt berättande teckningar. I reguljär undervisning har 39 (60 %) elever av 64 använt berättande teckningar. Procentuellt har eleverna i reguljär undervisning använt mera förklarande teckningar än eleverna i språkbadsundervisningen. I reguljär undervisning har 42 procent använt förklarande teckningar och i språkbad 23 procent. Eleverna i språkbadundervisningen har använt litet mera substitutteckningar. Substitutteckningar i språkbad har använts av 16 procent och i reguljär undervisning av 13 procent. Eleverna i reguljär undervisning har använt mera dekorativa teckningar då 22 procent har använt dem och i språkbad 9 procent. Intraikonisk text har använts av 23 procent i reguljär undervisning och av 18 procent i språkbad.

Det är lite överraskande att eleverna i reguljär undervisning har använt mera förklarande teckningar än eleverna i språkbadsundervisning. Om man jämför skilt åk 3 i språkbadsundervisning och åk 3 i reguljär undervisning har språkbads eleverna där använt mera förklarande teckningar. I åk 6 är alltså klyftan i användningen av förklarande teckningar ännu större.

7 SLUTDISKUSSION

I den här avhandlingen har jag undersökt tredje- och sjätteklassares multimodala elevtexter. Huvudfokus har varit på att undersöka på hur eleverna använder text och teckningar i elevtexterna. Jag har granskat teckningarna skilt och i förhållande till alfabetisk text. I teckningarna har jag granskat skilt teman och funktioner. Jag har granskat såväl alfabetiska textens och teckningarnas förhållande till varandra som granskat elevtexternas struktur så att jag har fokuserat på i vilken ordning eleverna placerat texten i förhållande till teckningarna. Jag har jämfört årskurser, kön och språkbads elever med elever i reguljär undervisning.

Som material har jag haft 200 elevtexter. Ungefär hälften är från åk 3 och hälften från åk 6 och fördelningen mellan flickor och pojkar var jämn. Från språkbadsundervisning hade jag 136 elevtexter och från reguljär undervisning 64 elevtexter.

Min undersökning visar att eleverna gärna använder teckningar vid sidan av sina texter. I vissa fall har teckningarna fått även mera utrymme än den alfabetiska texten. Språkbads elever har en större tendens att rita spontant i sina texter. Då ritandet är inkluderat i uppgiften finns det inte stora skillnader mellan språkbads elever och elever i reguljär undervisning i hur de använder teckningar. I språkbads elevernas elevtexter har teckningarna tagit lite mera utrymme jämfört med den alfabetiska texten eftersom språkbads eleverna har skrivit lite kortare texter. Detta beror förmodligen på att de skriver på sitt andraspråk och eleverna i reguljär undervisning på sitt modersmål. Större skillnader i användningen av text och teckningar finns det mellan flickor och pojkar samt mellan olika årskurser.

Elevernas teckningar används i olika syften – för att berätta, beskriva, förklara och dekorera. Berättande teckningar är de vanligaste. Man kan utläsa ett händelseförlopp ur teckningen. Eleverna i årskurs 6 har en större tendens att förklara olika fenomen med teckningar än eleverna i årskurs 3. Substitutteckningar förekommer ganska jämnt i de olika grupperna. Man

kan se dem som beskrivningar av något visst objekt. Dekorationer förekommer mera i flickornas än pojkarnas teckningar.

Eleverna i årskurs 6 har använt mera teckningar. De har använt teckningar i olika syften i en och samma text. I en text kan det alltså finnas flera teckningar med olika syften. Eleverna i årskurs 3 har för det mesta ritat en teckning som har ett visst syfte. Man kan säga att eleverna i årskurs 6 skriver och ritar, alltså bygger sina texter på ett mångsidigare sätt än eleverna i årskurs 3. Förstås har lite äldre elever hunnit längre i sin utveckling i skriften och i utvecklingen i överlag och detta kan naturligtvis påverka i det hur eleverna har byggt sina texter.

Ring (2001:3) menar att man borde fokusera på teckningen både som konst och som kommunikation. Den behöver ha en plats i läroplanen i båda syften. Det som den nya läroplanen lyfter fram är allt mångsidigare kommunikation och multimodalitet både i elevernas skrivande och läsande. (Utbildningsstyrelsen 2016: 161) Jag anser att min undersökning om elevernas multimodala texter har förstärkt detta att teckningarna i texter har ett kommunikativt syfte.

Mitt material är relativt stort och av en bunt med 200 texter kan man dra slutsatser i det hur eleverna använder teckningar i sina texter. Allt material är inte samlat precis på samma sätt. Jag var tvungen att ändra på instruktioner för detta material som jag själv har samlat in. Denna del av materialet utgör 107 elevtexter. Jämförelsematerialet från reguljär undervisning har varit lite mindre till omfånget än det material som man har samlat från språkbud. På basis av detta kan man göra mera pålitliga slutsatser av de texter som man har samlat in från språkbud. Jämförelsen mellan språkbud och reguljär undervisning lider lite på grund av de olika mängderna texter men i de gjorda jämförelseanalyserna mellan, men i jämförelse mellan flickor och pojkar samt årskurs, borde det inte spela någon roll. Jag anser att undersökningens styrka är i analysen av teckningarnas funktioner och struktur. Jag anser att jag har fått teckningarna kategoriserat tydligt enligt funktionerna och funktionerna är beskrivande.

Undersökningen ger ny information om detta hur eleverna i lågstadiet i Finland använder teckningar i sina texter. Jag anser att man redan kan göra slutsatser på basis av 200 texter om detta hur eleverna i lågstadiet använder teckningar i sina texter.

Så som alltid i bildanalys finns det utrymme för olika tolkningar. Jag har försökt vara så objektiv som möjligt men ändå kan man tänka att om någon annan skulle läsa texterna och teckningarna skulle de kunna tolka vissa på andra sätt fastän de skulle utgå från samma kategorier. I många fall var det svårt i analysfasen bestämma till vilken kategori en viss teckning hör. Texternas teman och struktur har varit kanske lite lättare att analysera eftersom där inte fanns så mycket utrymme för tolkning. Det som från början har varit utmanande med det här arbetet och temat har varit att hitta tidigare undersökningar som skulle vara nära mitt tema. Man har forskat mycket i elevernas texter och i elevernas teckningar men sällan har man kombinerat de här två. Dessutom har forskning i teckningarna fokuserat på konst eller teknik.

Det skulle i framtiden vara intressant att göra jämförelse även mellan en skola utomlands till exempel Sverige eller en jämförelse mellan ännu äldre elever till exempel elever i nionde årskurs eller även i gymnasiet. Den nya läroplanen betonar multimodala texter och det skulle vara också intressant att veta om denna betoning syns i framtiden i elevernas texter.

LITTERATUR

- Aaltonen, Marjo, Tuula Siven, Riitta Vilhunen, Marika Vilen, Tuija Ojanen & Marjo Karling (2008). *Lapsen aika*. Helsinki: WSOY.
- Anning, Angela & Kathy Ring (2004). *Making sense of children's drawings*. England: Open university press.
- Aronsson, Karin (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bagham, Marcia (1992). *What Happens to Children's Drawing?* [Citerat 05.01.2018]. Tillgänglig: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350609.pdf>
- Bergström, Marina (2011). Snö är liksom vit massa och du kan göra vad du vill av det. Elevers sätt att förklara begrepp i ämnesspecifika uppsatser. I: Ann-Catrine Edlund & Ingmarie Mellenius (red.). *Svenskans beskrivning 31. Förhandlingar vid Trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning*. Umeå: Print & Media, Umeå universitet. 62–71. [Citerat 11.02.2016]. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:457680/FULLTEXT01.pdf>
- Björklund, Siv, Rejman Katarina, Ulrika Magnusson & Ria Heilä-Ylikallio (2016). *Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys*. [Citerat 16.07.2017]. Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Bjorklund_et_al.pdf
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgupper*. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Borgersen, Terje & Hein Ellingsen (1994) *Bildanalys: didaktik och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Cornell, Peter, Sten Dunér, Thomas Millroth, Gert Z Nordström & Örjan Roth-Lindberg (1985). (red.) *Uppslagsbok i bildanalys*. Malmö: Gidlunds.
- Danielsson, Kristina & Staffan Selander (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Geelrups.
- Dyson, Anne-Haas (1993). *From prop to mediator: the changing role of written language in children's symbolic repertoires*. I: B. Spodek & O.N. Saracho (red) *Year Book in Early Childhood Education. Language and Literacy in Early Childhood Education*. 4: 21–41. New York: Teachers' College Press.

- Ek, Jenny & Ria, Heilä-Ylikallio (2010). *Att läsa hela texten. Om analys av bild och alfabetisk text inom projekt Intelligent på tangent*. I: Anna Slotte-Lüttge (red.). *Plastkassar och andra texter. Perspektiv på ett vidgat textbegrepp*. : Vasa: Oy Fram Ab. 53–64.
- Elsner, C (1985). *Barnbilsanalys*. I: Cornell et.al. (red.) *Uppslagsbok i bildanalys*. Malmö: Gidlunds. 29–39.
- Holmgren, Ann-Louise, Marjo Ladvelin, Kristina Skjäl & Sandra Bernas. (2010). *Det vidgade textbegreppet i klassrumspraktiken*. I: Anna Slotte-Lüttge (red.). *Plastkassar och andra texter. Perspektiv på ett vidgat textbegrepp*. : Vasa: Oy Fram Ab. 21–28.
- Ikkala, Hannu (2014). *När orden inte räcker till. En bildanalys av teckningar i elevtexter skrivna av språkbads elever på årskurserna 3, 6 och 9*. Opublicerad kandidatavhandling i svenska språket. Vasa universitet.
- Ikkelä-Koski (2003). Viisivuotiaiden kognitiiviset kyvyt ensimmäisen luokan syksyn matemaattisten taitojen ennustajana. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. [Citerat 10.10.2017] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7843/G0000337.pdf?sequence=1>
- Jewitt, Carey (Ed). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. NewYork: Routledge.
- Jonsson, Carin. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Umeå universitet. [Citerat 10.10.2017] Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:144775/FULLTEXT01.pdf>
- Järvi, Outi & Merja, Koskela (2005). *Kuvia analysoimaan. Kuva-analyysin malleja ja sovelluksia*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Karlsson, Anna-Malin och Jan Svensson(2012). *Språk och Stil. Tidskrift för svensk språkforskning*. [Citerat 11.02.2016] Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:532386/FULLTEXT02.pdf>
- Kellogg, Rhoda (1970). *Analyzing Children's Art*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company
- Kress, Gunther & Theo, van Leeuwen (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London : Routledge.

- Kress, Gunther & Theo, van Leeuwen (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London : Routledge.
- Laurén, Christer (1999) *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lindqvist, Gunilla (2001). *When small children play: how adults dramatise and children create meaning*. *Early years, An International Research Journal*, 21: 7–14.
- Lowenfeld, Viktor (1956). *Creative and mental growth*. New York : Macmillan.
- Löfstedt, Ulla (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Göteborg: Universitet.
- Nikolajeva, Maria (2004). *Bilderbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Oker-Blum, Gun (2010). *Det vidgade textbegreppet i läroplanen*. I: Anna Slotte-Lüttge (red.). *Plastkassar och andra texter. Perspektiv på ett vidgat textbegrepp*. : Vasa: Oy Fram Ab. 13–20.
- Panofsky, Erwin (1980). *Ikonografi og ikonologi*. I: Panofsky, Erwin: Ikonografi og ikonologi. I: Fausing, Bent & Peter Larsen (red.) *Visuel kommunikation*. Bindelse 1. Köpenhamn: Medusa. 9–22.
- Pinar Sanz, María Jesús (2015). *Multimodality and Cognitive Linguistics: Introduction*. I: María Jesús Pinar Sanz (red.). *Multimodality and Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–13.
- Pälvimäki, Elina (2008). *Kvantitativa analyser av språkbudselevens skriftliga uppsatser*. I: Enell-Nilsson, Mona & Tiina Männikkö (red.): *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet*. VAKKI-symposium XXVIII. Vasa 8–9.2.2008, s. 280–290. Vasa: VAKKI. [Online]. [Citerat 18.2.2014]. Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2008/VAKKI2008_Palvimaki.pdf
- Ring, Kathy (2001). Young children drawing: the significance of the context. [Citerat 10.12.2017] Tillgänglig: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001927.htm>
- Sandberg, Gunnar (1979). *Barnets bildvärld*. Stockholm: Natur och kultur.
- Thomas, Glyn V. & Angele, M.J. Silk (1990). *An introduction to the psychology of childrens' drawings*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Tuomi, Jouni & Anneli, Saarijärvi (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Utbildningsstyrelsen (2016). Grunderna för den grundläggande läroplanen 2014. [Citerat 11.02.2016]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/grundläggande utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/grundläggande_utbildningen)

Vaasan Yliopisto (2012). [Citerat 26.11.2015]. Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>

Wright, Susanne (2006). *Young children's meaning-making through drawing and 'telling' Analogies to filmic textual features*. [Citerat 11.02.2016]. Tillgänglig: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16986/1/AJOEC-32-4-37.pdf>

Änggård, Eva (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.