

I samtal om bilder

Lisa Öhman, Stockholms Universitet



Figur 1. "Våren", skolplansch av Nils Asplund 1943

På den gamla skolplanschen från 1943 är vårbruket igång och bonden har spänt hästen framför plogen. Landskapets åkrar böljar av svart jord och röda stugor kan anas nere vid sjökanten. Mor är på väg ner till åkern med matsäck till den plöjande mannen. Barnen är hennes följeslagare ner mot åkern, de har dock stannat till invid åkerkanten och plockar vitsippor. Bilden berättar om en hembygd, en kärnfamilj med rågblonda barn, om ett jordbruk, dess maskiner och om ett nationalromantiskt ideal. Bilden bär spår av en tid som präglas av specifika värden och berättelser. Det är en tid då folkskolläraren skulle kunna rita och en tid där skolplanschen utgjorde en viktig kunskapskälla i klassrummet. Mellan år 1920 och 1950 var skolplanschen ett betydelsefullt visuellt inslag i dåtidens folkskola. Genom planscherna och lärarens åskådningsteckningar skulle samtalen i klassrummet och elevernas iakttagelser "skärpas och föreställningar av omvärlden skulle bli livligare, varaktigare och klarare" (Hansson, 1992).

Av skolplanschen och lärarnas kunskaper i teckning syns knappt ett spår i dagens skola. Men visuella uttrycks betydelse för att skapa förståelse för omvärlden kvarstår. Bilder i dagens läromedel bär spår av en annan hembygd, familj och jordbruksideal. Det är andra normer och värderingar som präglar vår tid. Bilderna i dagens klassrum är medierade på en rad olika sätt och skiljer sig från skolplanschens väl genomförda måleri på kartong. Bilder från omvärlden är mer varierade och öppna mot långt större världar. Inte minst genom internet och genom elevernas egna sociala nätverk. Bilder och visuella kulturyttringar blir kunskapskällor som gör det möjligt för oss att samtala om hur bilder manifesterar samtida normer, värden och också berättelser om andra tider.

Det övergripande syftet med denna artikel är att stödja och inspirera till att använda bilder som grund för samtal inom såväl bildämnet som i olika ämnesövergripande samarbeten. Inledningsvis presenteras det tvärvetenskapliga fältet *visuella kulturstudier* vilket har utmanat förståelsen av seendet och bilders betydelse i vår samtid. Därefter presenteras tre olika klassrum vilka exemplifierar hur begreppet visuell kultur och läroplanens intentioner kan tolkas och omsättas i såväl bildämnet som i ämnesövergripande undervisning. De tre olika klassrumsmiljöer är tänkta att fungera som inspiration till att utveckla fler didaktiska ingångar och förhållningssätt till att samtala om bilder inom skolans undervisning.

Visuell kultur

I arbetet med bilder i skolan ges eleverna erfarenheter av både film, foto, design, konst, arkitektur och miljöaspekter. Ämnet ”teckning” breddades under 80-talet till dagens bildämne, vilket alltså inkluderar en rad olika former av visuella uttryck och samtal om bilder. I artikeln uppmärksammas hur *visuell kultur*-begreppet används som en utgångspunkt för hur vi kan organisera och inspirera till användningen av bilder inom olika samtalsformer. Här uppmärksammas hur visuella föreställningar formar vår förståelse av världen, samt hur vårt seende bygger på kulturella överenskommelser (Mirzoeff, 1999/2013). Vår samtid präglas av vad som är möjligt att uttrycka och vilka motiv eller bildgenrer som är gällande just för oss, här och nu (Sparrman et al, 2003). Det innebär att bilders betydelser alltid på ett eller annat sätt är kopplade till tid, plats och rådande kulturella villkor. Det är vad som gestaltas och kommuniceras samt hur det uttrycks och av vem, som är av stor vikt. Det är inte bara bilden och dess teknologier som är i centrum utan också dess sociala och kulturella sammanhang. På så vis kopplas seendet i allt högre utsträckning till en specifik kunskap, så kallad visuell kompetens (Sparrman et al., 2003). Att utveckla visuell kompetens handlar om att tillägna sig ett förhållningssätt till visuella uttryck genom att kritiskt granska, samtala om och dokumentera vad som skildras. Debattörer och forskare menar att visuella erfarenheter är centrala för människors meningsskapande i vårt senmoderna västerländska samhälle. Olika sätt att se och använda visuella och estetiska erfarenheter i vardagen studeras och benämns som *sociala* och *kulturella seendepraktiker*.

Till skillnad från ämnesdiscipliner som till exempel konst, design eller filmvetenskap blir den traditionella uppdelningen mellan konstbilder och mediebilder mindre viktigt inom det tvärvetenskapliga forskningsfältet visuell kultur (Öhman-Gullberg, 2008). Fokus läggs istället på de olika funktioner och användningsformer som möjliggörs inom den visuella praktiken. Rose (2001/2016) pekar på att begreppet visuell kultur uppmärksammar hur en bild aldrig bara är en avbildning eller illustration, utan att bilder istället refererar till andra bilder som bygger på klassificerande kategorier. Dessa kategorier är inte några fasta konstruktioner utan de upprätthåller och normaliserar sociala och ekonomiska skillnader, etnicitet, klass och kön. Olika sätt att gestalta en erfarenhet i texter eller bilder bekräftas,

etableras och förändras istället i en ständigt pågående process (jfr Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2003). Hur vi kommunicerar och använder bilder och texter är alltid relaterat till hur vi själva uttryckt oss tidigare och hur andra före oss uttryckt sig. Bilder föder andra bilder och kan på så vis bilda olika utgångspunkter för hur vi kan använda oss av bilder som kunskapskällor.

Att tolka och samtala om bilder – en seendepraktik

För att kunna använda bilder som utgångspunkt i olika samtal räcker det inte med att titta, utan vi behöver verkligen se och läsa bilden på ett djupare plan. Att analysera bilder är en tolkningsprocess, ett hantverk (Eriksson & Göthlund, 2012). Det innebär att lärare behöver skapa en förståelse för att det går att tolka visuella uttryck på en rad olika sätt. Inom fältet visuella kulturstudier talar man om *sociala och kulturella seendepraktiker*, begrepp som sätter fokus på att det inte bara är viktigt hur visuella uttryck är iscensatta utan också vem som tolkar dem. En seendepraktik innebär att det sker en interaktion mellan ett *visuellt objekt* och dess *teknik*, det vill säga hur det är medierat, genom en film, ett fotografi eller en målning och även genom *åskådarens intresse* (Mirzoeff, 1999/2013).

I både vardagsspråk och i styrdokumentet talas om *bildspråk*, i betydelsen av att bilder och visuella uttryck fungerar som kommunikationsmedium. Liksom skriftspråk innefattar bilder olika tecken som kan kombineras på en rad skilda sätt för att skapa mening. Inom semiotiken har det sedan länge funnits en tradition av att studera text och bild som teckensystem (Barthes, 1977; Eco, 1971 m.fl.). Likheterna och skillnaderna mellan olika betydelsesystem som bildspråk och skriftspråk måste dock poängteras. Det skrivna ordet är främst uppbyggt genom ett mer linjärt system i motsats till bildens mer öppna teckensystem vilket gör att vår läsning av en bild kan ske från olika håll (Kress, 2003). I talet om *bilden som språk* finns en fara i att oproblematiserat betrakta bild och skriftspråk som jämförbara. Skillnaderna i tal och skriftspråk och visuella uttryckssätt är inte enbart grundade på formella aspekter utan på hur de gestaltas i praktiken, genom olika representationsformer och vår upplevelse av dessa. Trots en mängd vetenskapliga perspektiv på hur bilder kan tolkas och användas som språkliga utsagor kvarstår frågor om hur bildens representationer kan förstås.

Representation

En representation av något är aldrig neutral utan är styrd av olika bildtraditioner, framställningsformer och de sammanhang det produceras och tolkas inom. Att representera något innebär att använda olika kommunikationsformer för att beskriva en kunskap eller ett fenomen och att göra detta begripligt för någon annan. Vilken kommunikationsform vi väljer, det vill säga hur något medieras – vilken form en berättelse gestaltas genom, påverkar hur dess innehåll kan förstås eller tolkas. Beroende på om vi studerar en nyhetssida i tidningen eller en konstbild, krävs olika analysmetoder och begrepp. En representation fokuserar alltid på vad bildproducenter vill berätta och gestalta. Den kommunikativa aspekten fokuserar på hur representationen gestaltas i relation till en specifik plats och den publik som tolkar det som kommunicerats. De två aspekterna kan på olika sätt träda fram eller bilda bakgrund i den didaktiska praktiken. Den överordnade meningen för representationen är att betydelsen inte finns i bilden självt utan att dess mening produceras i vårt bruk av olika tecken, hur vi väljer att se på bilder, samtala och skapa mening (Hall, 1998/2003).

På besök i tre klassrum – möten med bilder

Barn och ungas konsumtion av visuell kultur sker ofta med en hög hastighet, ganska snabbt kan filmer, bilder eller andra visuella uttryck fascinera och fångsla för att i nästa stund avfärdas. Bildväxlingar i sociala medier passerar snabbt vidare i det digitala bildflödet. Hastigheten kan behöva sänkas för att ge oss möjligheten att stanna upp och se vad som verkligen finns där i bilden framför oss. Kanske är det inte inledningsvis bildanalytiska teorier och analys scheman som väcker intresse utan här krävs en utmaning av att didaktiskt förankra arbetssätt, innehåll och syften. I artikelns första exempel nedan finns *bilduppmärksamhet* som en utgångspunkt för att hitta in i ett berättande med hjälp av samtal om bilder (jfr Borgersen, 1994). I det andra exemplet träffar vi bildläraren Camilla och en årskurs 5:a som har redovisning av ett arbetsområde. I exemplet är det elevernas egna bilder som ligger till grund för den *seendepraktik* som utvecklas i klassrummet. I det avslutande exemplet riktas fokus mot de senare årskursernas bildsamtal. Genom att använda en bildanalysmodell utvecklas en tänkt systematik och metod för att eleverna ska kunna gå in djupare på bildernas uttryck, innehåll och funktioner samt deras komplexa och underliggande budskap.

Berättande bilder i tidigare årskurser

Bilder, både rörliga och stillbilder, har en förmåga att väcka nyfikenhet, lust och inte minst frågor av olika slag. För att väcka vår *bilduppmärksamhet* krävs att vi skapar förutsättningar för att stanna upp och verkligen betrakta bilders innehåll. I elevers möte med bilder i de tidiga årskurserna riktas uppmärksamheten med fördel mot bildernas berättande. Här kan vi tala om bilders *idékategorier*, bildernas innehåll och tematik (jfr Sparrman et al., 2003). Det kan till exempel handla om allt från historiska till samtida bilder och om bilder från hembygd och familj. Miljöbilder och konstbilder är också dokument som berättar om vår samtid.

I Anna-Lenas klassrum pågår ett arbete om människokroppen. Eleverna ser på olika representationer av barn. En målningen från 1500-talet med barns lekar, se figur 2, väcker många spontana kommentarer, främst förvåning över bildens ålder och dess realistiska utförande. En pojke utbrister: *Kan någon måla så? Är det en människa som har målat den?* Kommentarer visar på elevernas ovana att möta konstbilder. I det inledande samtalet blir det den *estetiska kategorin* som väcker elevernas uppmärksamhet. Det handlar om fascinationen för målningens form, struktur, linjer, perspektiv och inte minst dess detaljrikedom. Det handlar också om vad eleverna känner igen sig i och vad som känns främmande i målningen.



Figur 2. "Barns lekar" av Pieter Bruegel den äldre 1560

"Barns lekar" är en av många bilder i det parallella ämnesintegrerade arbetsområdet om människan. På klassrummets väggar har Anna-Lena valt att presentera olika målningar och fotografier. Samtalen böljar i klassrummet och förs i helgrupp. I det ämnesintegrerade arbetsområdet använder Anna-Lena konstbilder som en utgångspunkt för undersökande samtal. Bilderna på klassrumsväggen har hon valt utifrån bildernas *idékategori*, berättande bilder om barn. Hur framställs barnet genom olika århundranden och hur har vi genom olika tider sett på människan? De egyptiska bilderna framställer människan i värdeperspektiv. Under 1600-talet är barnen gestaltade som små vuxna. Främst väcker bilderna tankar om deras historiska tid, men även som i exemplet ovan elevernas förundran över ett hantverk, dess *estetiska* kvaliteter.

Syftet med samtalen om bilderna är att engagera eleverna i att kollektivt utveckla språk och begrepp för bilder. Uppmärksamhet och inlevelse kan även väckas genom att skapa magi och leta spår i vardagens bilder, samtal och promenader utanför skolans väggar. Samtalen kan handla om att leva sig in i någon annans livssituation eller en händelse. De kan också handla om att berätta om bilder genom att ställa ett antal frågor som hjälper oss att uppmärksamma bildens sammanhang i tiden. Vad har hänt tidigare i bilden? Vad händer just nu? Vad kommer att ske i nästa sekund? Eleverna kan dramatisera och arbeta vidare genom att föra över den muntliga berättelsen till andra gestaltsformer. Anna-Lena beskriver bildsamtalens roll i den egna undervisningen:

Jag arbetar med samtal om bilder hela tiden. Det är så att i alla våra uppgifter finns det olika bilder. Genom att sätta ord på något blir det en ytterligare reflektion kring det

tematiska innehållet. Det är också en kunskap som eleverna kan använda i fler ämnen. Utmaningen kan vara att skapa tillåtande rum med plats för olika tolkningar och flera röster. Yngre barn är annars duktiga på att prata och vill gärna berätta om sitt liv och sin erfarenhet utifrån de bilder de möter.

Redovisning av en bilduppgift i årskurs 5

Nedanstående empiriska exempel är från ett besök hos klass 5b. Det är elevernas egna bilder som ligger till grund för de samtal som förs i exemplet. Samtalen hade lika väl kunnat handla om hur till exempel reklam- och nyhetsbilder är utformade och förmedlar olika budskap. Det är den didaktiska *hur-frågan* som är i centrum för läraren Camillas arbete med att organisera en redovisning av en slutförd uppgift. Syftet var att utveckla elevernas förmåga att ge konstruktiv kritik, använda positivt beröm samt att utveckla muntliga begrepp för bildernas innehåll.

I bildsalen är det denna morgon febril aktivitet. Eleverna i 5b håller på att sätta upp sina avslutade och färdiga bilder från en måleriuppgift på väggen. Förutom elevernas egna bilder är det två andra objekt som ska komma att få betydelse för hur läraren valt att organisera dagens redovisning av de färdiga bilderna. Det är de två olika par glasögon som hänger på en krok bredvid tavlan. Ett par bruna, kantiga glasögonbågar med fönsterglas och ett par jättelika 80-talsglasögon i pastellrosa med paljetter. Anskaffningen och användningen av dessa två skilda par glasögon har sin bakgrund i lärarens eget missnöje med kvalitén på de samtal som utvecklades när hennes elever skulle reflektera kring egna och andras bilder. Främst gällde detta vid avslutande redovisningar av elevernas egna bilder. Endast ett fåtal av eleverna var engagerade i samtalen. En del elever hade svårt att formulera sig eller var blyga och osäkra när de skulle ta till orda. Lärarens syfte och önskan var att skapa förutsättningar för att flera av hennes elever skulle våga tala om varandras bilder.

Innan genomgången av elevbilderna påminner Camilla om vad syftet och målet med den aktuella bilduppgiften varit. Hon aktiverar eleverna i samtalet om syftet och ramarna för den uppgift som nu ska granskas. Därefter påminns klassen om hur konstruktiv kritik och positivt beröm kan ges i relation till bildernas utförande. Camilla poängterar att kritiken ska formuleras så att elevens arbete kan vidareutvecklas. Kritiken ska inte vara några sågningar utan kan istället bestå av kritiska frågor till den elev vars bilder granskas. Frågorna ska kunna möjliggöra att eleven själv får syn på vad som behöver utvecklas. Det kan vara frågor som *Hur uppfattade du att vi skulle arbeta med materialet? Kan du berätta om hur du tänkte här?* Samtalens form ska inte präglas av omdömen som bra eller dåligt, utan ska istället vara utvecklande och utgå från detaljerade synpunkter på flera nivåer. I denna situation och organisering av samtal blir det de två glasögonparen som på ett lekfullt sätt kommer att ge tillgång till skilda positioner vid redovisningen av elevernas bilder. Att som elev sätta på sig de bruna kantiga bågarna ger tillgång till den kritiska blicken. Bytet till de jättelika 80-talsglasögonen erbjuder en blick som ger möjlighet att sprida positiva och utvecklande beröm.

I klassrummet skapas snabbt en fnissig och uppsluppen stämning. Redovisningen och genomgången utvecklas till en form av lek. Precis som i de flesta lekar förstår deltagarna att det är allvar bakom leken. Glasögonen ger tillgång till olika roller och blickpositioner. Leken ger eleverna tillträde både till den kritiska blicken och till den varma, positiva, stärkande blicken. Många glömmer bort sin blygsel genom att kliva in i ett tydligt definierat uppdrag genom valet av glasögon. Läraren fördelar de båda glasögonbågarna till ivriga elever med

händer i luften. Ibland får tillgången till blicken också fler kroppsliga uttryck. En del av eleverna förstår även rösten och hela det fysiska uttrycket formas till en kritisk betraktare eller en positiv deltagare.

Exemplet visar hur lärarens organisering av samtalsformen kan aktivera elevernas medverkan. Syfte och önskan med samtalsformen var att skapa nya förutsättningar för att flera av eleverna skulle våga tala om varandras bilder. *Hur* en lärare väljer att organisera bildsamtalen påverkar vilka erbjudanden eleverna ges att delta i samtalen. Att organisera specifika uppdrag för grupper och olika elever är ett sätt att ge stöd för utvecklade samtal. Att i en uppgift dela in eleverna i klassen i olika bildbyråer med skilda typer av väl definierade uppdrag kan till exempel vara en hjälp på vägen. Några kan vara beställare och utvecklare av uppdraget att göra instruktioner inför ett ämnesintegrerat tema. En annan grupp elever kan få i uppdrag att göra reklambilder med samma tematiska innehåll och en ytterligare grupp kan forma propagandaaffischer. Genom styrda uppdrag kan samtalen om de olika uppdragen inom ett och samma tema skapa tydliga ramar och hjälpa eleverna i klassen att samtala om de skilda uppdragen utifrån temat.

Bildanalys i senare årskurser

Läraren Sara är i full färd med att planera ett ämnesövergripande arbete om sex och samlevnad tillsammans med sina kolleger i samhällskunskap och bild. Som lärare i de naturvetenskapliga ämnena har hon uppmärksammat hur visuella referenser från främst sociala medier ständigt återkommer i klassens diskussioner om sex och samlevnad. Mediebildernas konstruktioner och karaktärer med en mångfald av möjliga identiteter blir till en form av provrum för att testa gränser och normer för eleverna i klassen. Den här gången ska det ämnesövergripande arbetet starta och utgå från ett antal bilder som lärarna gemensamt valt ut. Bilderna är historiska såväl som samtida. Eleverna ska analysera bilderna utifrån en strukturerad analysmetod. Analysresultatet ska sedan fungera som inspiration och utmana till fördjupade diskussioner om bildernas innehåll och form.

Sex och samlevnad är ett ämnesövergripande uppdrag för skolans samtliga ämnen. I bildämnet uppmärksammas arbetet med bildens betydelse för frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer (Lgr 11). Eleverna i de högre årskurserna ska fördjupa kunskaperna om hur bilders uttryck, innehåll och funktioner skapas, vilket får betydelse för hur de ofta komplexa och underliggande budskapen framträder. Det handlar alltså om att utveckla ett allt mer analytiskt förhållningssätt till den visuella kulturen. Progressionen i ämnet pekar mot att eleverna även ska utveckla en mer systematisk begreppsapparat för bildanalys. Avsnittet nedan utgör en metodisk utgångspunkt för en tänkt bildanalysuppgift.

Ordet analysera betyder att något delas itu, tas isär och granskas noggrant. Hur vi analyserar något beror på det visuella uttryckets art och dess sammanhang. Detta avgör vilka seendepraktiker vi kan använda oss av, vilka verktyg som kommer i bruk. I de två tidigare exemplen har eleverna arbetat med en tolkande närläsning. Här presenteras ett exempel på en förenklad bildanalys som är tänkt att användas i en av uppgifterna i sex och samlevnadsarbetet. Översiktligt kan sägas att den analytiska processen består av tre steg (Carlsson & Koppfeldt, 2008). Först möter eleverna bilden och betraktar den noggrant för att beskriva *vad bilden innehåller*, ingående och detaljerat. Därefter ska eleverna genomföra en tolkning som är inriktad mot *vad bilden kommunicerar och hur* den gör det. Slutligen riktas uppmärksamheten mot *bildens kontext*, se samtliga steg nedan. Det är av stor vikt att eleverna kan argumentera och motivera hur analysens resultat vuxit fram genom de olika stegen.

Steg 1. Bildens grundbeskrivning – *bildens vad* (analysens denotativa nivå)

I analysens första steg ställs frågor som

- Vad föreställer bilden?
- Vilka föremål eller personer finns i bilden?
- Vad är det för landskap eller miljö som avbildats?
- Ser någon person på någon annan?
- Var i bilden finns de olika personerna placerade?

Denna tolkningsnivå handlar alltså om det som direkt kan pekas ut och beskrivas i bilden. Här ingår beskrivningar av hur bilden är uppbyggd – bildens kompositioner, perspektiv och ljus påverkar hur vi tolkar den. Även hur bilden är framställd påverkar vår tolkning, och tolkningsnivån innefattar beskrivningar av om bilden till exempel är ett fotografi, en målning, en affisch, en tidningsbild eller en skulptur.

Steg 2. Bildens medbetydelse – *hur något är berättat* (analysens konnotativa nivå)

I analysens andra steg beskrivs bildens underliggande betydelser. Här formas tolkningen genom våra delade kulturella föreställningar, våra kollektiva associationer och även våra privata associationer. De privata associationerna har betydelse för hur en tolkning görs, men det är viktigt att skilja dem från kollektiva associationer. Här ställs framför allt frågan

- Vad kommer du att tänka på när du ser bilden?
- Vad i bilden gör att du kommer att tänka på det?

Steg 3. Bildens yttre sammanhang – *bildens kontext*

En bild som saknar rubrik och sammanhang öppnar för flera tolkningar i en analys. Genom en rubrik som förankrar bildens betydelser eller olika ledtrådar till var bilden är tagen kan analysen ytterligare fördjupas. I analysens tredje steg ställs frågor som

- I vilket sammanhang finns bilden?
- Vem/vilka är bildens målgrupp?
- Vad är syftet med bilden?
- Vilka genrer tillhör bilden?

Denna tolkningsnivå handlar om att beskriva om bilden exempelvis vill propagandera, sälja, roa oss eller informera. Är det alltså en propagandabild, en reklambild, en underhållningsbild eller en informationsbild?

Under analysens olika steg samverkar bildens uttryck, dess innehåll och dess betraktare i en kritisk tolkning som dokumenteras. Att arbeta med en analysmodell i klassrummet kan stödja och utveckla elevernas samtal om bilder men också få motsatt effekt. Att översätta en sinnlig upplevelse till muntlig, verbalspråklig kommunikation kan ibland leda till att eleverna tror att det finns ett rätt och fel svar i arbetet med analyserna. En sådan utveckling

går på tvärs mot analysmodellens syfte, som är att ge stöd för en rik muntlig och bildspråklig upptäcktsfärd.

Avslutande reflektioner

I den senaste nationella utvärderingen av bildämnet framstår bildsamtal och bildanalyser som ett eftersatt moment inom undervisningen (NU15). Bildämnet ses generellt som ett ”praktiskt ämne” där bildframställning dominerar. I dessa föreställningar om ämnet förknippas samtal och analysarbete med något teoretiskt avskilt från bildämnets praktik. Progressionen inom artikelns tre klassrumsexempel uppmärksammar dock det ömsesidiga beroendet mellan bildspråk och muntligt språk. Genom att betrakta och studera bilder blir vi medvetna om deras innehåll och form. Hur vi tolkar bilder och skapar en berättelse är beroende av hur vi kan formulera oss. Det muntliga språket kan på så sätt sägas forma bildens betydelse och mening. Bilders berättelser blir även till genom att elevernas egna intressen och erfarenheter präglar tolkningens fokus. Begreppet visuell kultur synliggör hur det kan bli möjligt att en mångfald av tolkningar växer fram. Olika kunskaper skapas beroende på med vilken blick vi väljer att betrakta ett fenomen. I artikeln har interaktionen mellan det *visuella objektet* – bilden, dess *teknik* – en målning och *betraktarens tolkande intresse* – eleven, legat till grund för samtal om bilders tolkningar och betydelser (jfr Mirzoeff 1999/2013).

I Anna-Lenas klassrum och i Saras ämnesintegrerade planering inför sex och samlevnadsundervisningen används bilden som introduktion till ett tematiskt arbete. De två exemplen sträcker sig dock från det mer öppna och prövande samtalet i Anna-Lenas helklass till individuellt genomförda bildanalyser utifrån en systematisk modell i Saras planering. Det tredje klassrumsexemplet, från Camilla och 5b, presenterar en möjlig modell för att organisera samtal vid en redovisning. Redovisningen är där ett lekfullt men ändå starkt inramat uppdrag. Syftet är att stödja elevernas förmåga att använda ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilders utformning och budskap. Eleverna kan på så sätt utveckla kunskaper som är användbara i flera ämnen och samarbeten.

Användningen av elevernas egna och andras bilder är central när eleverna ska diskutera och förstå vår historia såväl som vår samtid. I folkskolans klassrum skulle elevernas föreställningar om omvärlden bli klarare genom användningen av skolplanschen (Hansson, 1992). Idag formuleras skolans uppdrag något annorlunda men med samma kärna. Den muntliga och den visuella kompetensen är båda viktiga att utveckla då eleverna ska tillägna sig och använda ny kunskap. Att sakta in, närläsa, samtala om och analysera visuella uttryck blir nödvändigt när eleverna ska utveckla sin kritiska förmåga. I dagens komplexa informationsflöde med en ökad digitalisering och snabb förändringstakt kan samtal om bilder utgöra viktiga verktyg för att förhoppningsvis göra omvärldens olika berättelser mer förståeliga.

Referenser

- Barthes, R. (1988). *Image, music, text*. New York: Hill and Wang, cop.
- Borgersen, T & Ellingsen, H. (1994). *Bildanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Carlsson, A. & Koppfeldt, T. (2008). *Visuell retorik- Bilden i reklam, nyheter och livsstilsmedia*. Stockholm. Liber.
- Eco, U. (1971). *Den frånvarande strukturen: introduktion till den semiotiska forskningen*. Staffanstorps: Cavefors.
- Eriksson, Y. & Göthlund, A. (2012). *Möte med bilder. Att tolka visuella uttryck*. Lund. Studentlitteratur.
- Hall, S. (1998/2003). *Representation: Cultural Representations and signifying practices*. London/New York: Routledge.
- Hansson, H. (1992) i Lind, U., Hasselberg, K. & Kühllhorn, B-M. (red.), *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Skolverket, Utbildningsradion.
- Mirzoeff, N. (1999/2013). *The visual culture reader*. London: New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Representation, lärande och subjektivitet. I J. Bjerg (Red.); *Pedagogik. En grundbok* (ss. 202–235). Liber: Stockholm.
- Kress, G. & van Leeuwen, (2001) Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001b). *Multimodal teaching and learning*. London/New York: Continuum.
- Läroplan för grundskolan 2011 (Reviderad 2017)*. (2017). Stockholm: Skolverket.
- Rose, G. (2001/2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. (4th edition). London: Sage.
- Skolverket (2013). *Nationella utvärderingen i Bild åk 6 och åk 9*. www.skolverket.se
- Sparman, A., Torell, U. & Åhrén Snickare, E. (Red.). (2003). *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. (2. ed.) New York: Oxford University Press.
- Öhman Gullberg, E. (2008). *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Stockholms Universitet. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.