

Visuell läskunnighet

Monica Reichenberg, Göteborgs universitet

Överallt i och utanför skolan möter elever bilder och rörliga bilder i form av film. Det räcker med att se sig omkring – på skyltar, vägsymboler, affischer, reklambilder eller IKEA:s instruktionsmanualer – för att inse hur stor roll bilder spelar nuförtiden. Bilder och film förmedlar viktig information: de instruerar, förklarar, varnar, uppmanar och hjälper oss att handla (Holsanova, 2010). Redan i tidig ålder blir barn exponerade för bilder och film på TV-skärmen (Flynt & Bronzo, 2010; Avgerinou, 2009). Små barn börjar också tidigt använda mobil och surfplattor för att skicka och ta emot meddelanden i form av bild eller film. Hattwig med flera (2013) konstaterar att visuell läskunnighet är a och o för elever i det tjugoförsta århundradet och måste läras ut i skolan.

Den här artikeln beskriver undervisning i visuell läskunnighet. Den uppmärksammar hur strukturerade filmsamtal kan utveckla elevernas visuella läskunnighet. En fördel med strukturerade filmsamtal är att läraren kan inkludera alla elever – också de som inte knäckt läskoden eller har begränsade kunskaper i svenska. Artikeln är disponerad på följande sätt: Inledningsvis presenteras det centrala begreppet visuell läskunnighet. Sedan behandlas strategier som används i strukturerade filmsamtal. Slutligen uppmärksammas exemplet Swiss Cottage School i London där undervisning i visuell läskunnighet i form av strukturerade filmsamtal är centralt.

Ända till för några år sedan var det svårt att veta vad som var “bäst evidensbaserad praktik” (best evidence-based practice) i läsundervisning för elever med olika nivåer av intellektuell funktionsnedsättning (Lemons, Mrachko, Kostewicz & Pattera, 2012). En av orsakerna är att elever med intellektuell funktionsnedsättning sällan har inkluderats i de undersökningar som gjorts. En annan orsak är att många trots att elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver en annan läsundervisning än deras kamrater utan intellektuell funktionsnedsättning. Joseph och Seery (2004) menar att potentialen hos elever med intellektuell funktionsnedsättning varit underskattad: “The potential for individuals with [intellectual disabilities] to grasp and generalize literacy skills has been underestimated by many educators and researchers” (s. 93).

Tidigare studier tyder på att strukturerad undervisning gynnar såväl elever med som utan intellektuell funktionsnedsättning (Slavin, 2009). En form av strukturerad undervisning i läsförståelse är textsamtal. Här har reciprok undervisning (Palincsar & Brown, 1984) och inferensträning (Franzen, 2002) använts (Lundberg & Reichenberg, 2013). Men,

dessa studier har inte fokuserat på bilder eller film vilket understryker vikten av strukturerade filmsamtal.

Varför har då bild och film fått så stort genomslag? En av förklaringarna kan vara att bilden och filmen påkallar vår uppmärksamhet, är lätta att känna igen och att komma ihåg. Bilder är dessutom bra på att uttrycka spatiala relationer, såsom att ge överblick etcetera (Holsanova, 2010). En annan trolig förklaring kan vara att bild och film öppnar upp för personer som har betydande läs- och skrivsvårigheter, begränsade kunskaper i svenska språket eller olika grader av kognitiv förmåga. Bilder och film öppnar även upp för vuxna analfabeter och små barn att skicka meddelanden via mobiltelefon eller surfplattor.

Bild och film skapar möjligheter till lärande och kunskapsutveckling, men såväl bild som film ställer krav på vår förmåga att kritiskt granska (Felton, 2008). Därför är undervisning i visuell läskunnighet viktigare än någonsin.

Trestegsmodell för visuell läskunnighet

I stycket ovan nämndes begreppet visuell läskunnighet som till stor del handlar om kommunikation. Visuell läskunnighet kan definieras som förmåga att skapa mening från bilder och film (Giorgis mfl, 1999). Vad det handlar om är att tolka bilder, filmer och symboler för att förstå vad de egentligen betyder. En socialpsykologisk förutsättning för visuell läsundervisning är lärarens self-efficacy – tilltro till sin egen förmåga – när det gäller att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning i visuell läskunnighet. En lärare med en hög grad av self-efficacy lägger sina tvivel och förutfattade meningar om att elever med intellektuell funktionsnedsättning inte kan lära sig läsa visuellt åt sidan. Vidare utgår en lärare med hög grad av self-efficacy ifrån att alla elever – inklusive elever med intellektuell funktionsnedsättning – kan lära sig, om de får en strukturerad undervisning och tillräckligt stöd (Biklen & Burke, 2006; Copeland & Keefe, 2007).

Det finns inga särskilda modeller som använts i visuell läskunnighet för elever med intellektuell funktionsnedsättning och som har varit föremål för vetenskapliga studier. Däremot finns det ett arbetssätt, en trestegsmodell, som kan användas för att beskriva

hur lärarna arbetar på Swiss Cottage School i London.¹ Modellen beskriver hur man kan avkoda bilder men den går också att använda när man avkodar film. Det bör påpekas att ett bild- eller filmsamtal inte följer stegmodellen linjärt, det vill säga 1->2->3. Snarare är det mer naturligt att läraren går fram och tillbaka i konkretions- och abstraktionsnivån. På så sätt behåller samtalet sin dynamik och undviker att fastna i vare sig det konkreta eller abstrakta. Med andra ord, när läraren gått från steg 1 till 2 till 3 kan det vara naturligt att gå tillbaka till steg 1 igen.

Steg 1: Vad kan du se?

För att eleverna ska kunna svara på denna fråga behöver de kunna använda sig av visuella ledtrådar: ämnet, färger, kameravinklar, symboler, ljus, blick, gester och former. Kunskap om detta gör att eleverna ser detaljerna ur olika aspekter när de ser på bilder och filmer. För att hjälpa eleverna på traven kan läraren ställa följande frågor:

- Vad handlar filmen om?
- Vem eller vilka är på bilden eller i filmen?
- Vilka symboler finns på bilden eller i filmen?

Steg 1 utvecklar elevernas kunskap och förståelse.

Steg 2: Vad känner du när du ser den här bilden eller filmen?

Det andra steget är att få reda på elevernas känslomässiga reaktioner på vad de har sett. De kan känna ångest, oro, spänning, glädje etcetera. Här kan läraren ställa frågor om färger, kameravinklar, ljus, blickar och gester:

- Färg: Hur används färgerna? Vilken effekt har färgerna på bilden? Varför, tror ni, att de färgerna används?
- Vinklar: Ser vi bilden i ett uppifrånperspektiv eller i ett nedifrånperspektiv? Hur är kameran vinklad? Hur påverkar det vi ser och känner?
- Ljuset: Hur används ljuset? Hur påverkar det stämningen?

¹ Modellen är beskriven av Shane Mac Donnchaidh och finns fritt tillgänglig på en resurssida för och av engelska lärare, se <https://www.literacyideas.com/teaching-visual-texts-in-the-classroom>, nedladdad 21 januari 2019.

- Blick: Hur ser huvudkaraktärens blick ut?
- Gester: Vilken typ av gester gör huvudkaraktären? Vad får vi reda på via gesterna?

Steg 2 utvecklar elevernas emotionella färdigheter såsom empati. Det sker bland annat genom att eleverna använder ledtrådar i filmen.

Steg 3: Vad försöker bilden eller filmen säga till oss?

Det tredje steget är att reda ut vad bilden, filmen eller symbolerna försöker säga till oss (Avgerinou, 2009). Här lyfter man bild- eller filmtolkningen till en högre nivå och vill komma åt bildens eller filmens övergripande budskap. Steg 3 kräver att eleverna ska försöka komma åt vad det är konstnären eller filmskaparen egentligen vill säga med bilden eller filmen. För att kunna delta i steg 3 behöver eleverna ha en viss kunskap om olika bildgenrer. Det kan exempelvis röra sig om ren konst, men också vara en bild eller film kopplad till underhållning eller reklam. Ibland kan det också vara en mix av olika genrer. Kunskapen om visuella budskap såsom signaler och symboler och de socialt vedertagna betydelseerna av dessa är viktiga för visuell kommunikation (Avgerinou, 2009).

Här kan lärare uppmärksamma att svart signalerar – är en symbol för – sorg i en västerländsk kontext medan vitt signalerar sorg i vissa asiatiska kulturer. Också religiösa symboler har olika betydelser. Till skillnad från steg 1 ska lärare inte bara uppmuntra eleverna att identifiera symboler utan också tolka symbolernas innebörd. Detta innebär att eleverna måste gå bortom vad som finns på bilden eller i filmen och aktivera sina förkunskaper. Alternativt måste eleverna leta efter ledtrådar i bilden för att skapa en förståelse av hur bildens komponenter bidrar till en helhet.

Också olika beteenden kan uppmärksammas. Om en person böjer ner huvudet och tittar i marken är det en symbol för ett visst beteende. I många länder är det förknippat med skam medan det i andra är förknippat med blyghet. En person som sträcker på sig och placerar sina händer på höfterna symboliserar stolthet och säkerhet. Återigen kräver dessa exempel att eleverna inte bara identifierar symboler utan också kan visa på en förståelse för symbolers mångtydiga budskap.

Hur kan elevers kunskaper, förståelse och förmågor i filmsamtal bedömas? Ett exempel skulle kunna vara att konstruera en bedömningsmatris, se tabell 1. I matrisen behövs en kolumn för de tre stegen. En vägledning skulle kunna vara att tänka kring varje steg som en kunskapsprogression från grundläggande till avancerad. Steg 1 betonar kunskap och förståelse om vem eller vilka karaktärer som förekommer respektive vad för element som ingår. Att kunna identifiera personer och element är grundläggande. I steg 2 betonas hur filmen väcker reaktioner hos filmpubliken. Här ökar abstraktionsnivån och ställer krav på elevernas förmåga att tillämpa sina förkunskaper om sina egna känslor

för att förstå andras känslor. I tredje steget måste eleverna tolka varför något finns med eller vad ett element symboliserar. De måste gå bortom filmen och leta efter ledtrådar samt aktivera sina förkunskaper. I mittenkolumnen är det upp till varje lärare att placera ett relevant innehåll. Detta kan inte standardiseras utan läraren måste göra en professionell bedömning om vad som är relevant.

Tabell 1.

Bedömningsmatris för filmsamtal

Steg	Filminnehåll	Nivå
1 Vad, vem, vilka		Grundläggande
2 Hur		Medel
3 Varför		Avancerad

Några strategier för undervisning med film

Utifrån trestegsmodellen kommer jag nedan att beskriva hur läraren Catherine Shipton på Swiss Cottage School arbetar med youtubeklipp i sin undervisning. Vidare kommer jag visa vilka strategier Catherine använder, strategier som tidigare forskning visat är gynnsamma för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Lundberg & Reichenberg, 2013). De strategier som Catherine använder är: segmentera, tänka högt, förutspå, markera, bolla tillbaka och sammanfatta. Dessa strategier används också i strukturerade textsamtal (Palincsar & Brown, 1984, Franzén, 2002; Beck & McKeown, 2006)².

Segmentera – dela upp filmklippet i små stycken

När läraren segmenterar ett filmklipp delar han eller hon upp filmklippet i småstycken. Vid varje segmentering stannar läraren upp och ställer frågor om vad som setts, reder ut oklarheter etcetera. Var i filmen läraren ska segmentera beror på elevernas förkunskaper. Här finns således inga särskilda regler utan den enskilda läraren känner sina elever bäst och segmenterar därför där han eller hon förväntar sig att eleverna kan få svårt att förstå. För att inte helheten ska gå förlorad, sammanfattar läraren vad som setts i det aktuella

² Den modell för strukturerade textsamtal som Beck och McKeown utvecklat är Questioning the Author (QtA).

avsnittet och knyter samman det med vad som setts i de tidigare delarna av filmklippet innan man går vidare. Segmentering kan användas i alla tre stegen i trestegsmodellen.

Att segmentera ett filmklipp innebär att gå en balansgång. Är läraren övertyddig och segmenterar för ofta tröttnar eleverna, eftersom de då riskerar att inte få några innehållsmässiga utmaningar. En fördel med att stanna upp i filmen är att eleverna tvingas gå i närkamp med de olika delarna. Ytterligare en fördel är att eleverna får ställa frågor till filmen och utreda oklarheter under filmens gång.

Tänka högt (think aloud) om innehållet genom att modellera

En annan strategi är ”tänka högt”. Den går ut på att läraren stannar under visningen av filmklippet och *modellerar* – tänker högt – om exempelvis en episod i filmklippet. Läraren kan här förutsäga vad han eller hon tror kommer att hända närmast. Tänka högt kan främst användas i steg 2 och 3 i trestegsmodellen.

Avsikten med att läraren modellerar är att demonstrera hur strategierna kan användas i praktiken av eleverna. Läraren kan också modellera om eleverna blir förvirrade av en episod i filmen. Här kan läraren då försöka identifiera sig med eleverna genom att uppmärksamma bristen på ledtrådar i filmen. Genom att återkommande få höra hur läraren tänker, får eleverna redskap att själva kunna tillämpa strategierna (Palincsar & Brown 1984; Beck & McKeown, 2006; Franzén, 2002).

När läraren fungerat som modell för elevernas tänkande ett antal gånger kan läraren börja fråga eleverna och be dem tänka högt. Läraren kan exempelvis be eleverna förklara hur de tänker kring en viss bild eller filmsekvens. Här kan läraren be eleverna utveckla vad det är som får dem att tro detta. Då kan eleverna peka på vilka iakttagelser de gjort när de sett filmen (Beck & McKeown, 2006; Franzén, 2002). Det har visat sig att tankeförmågan skärps hos den som berättar högt hur han eller hon tänker. Tänka högt är också bra att använda när eleverna ska lära sig nya ord. Här kan läraren förklara för eleverna hur de kan använda sig av sammanhanget för att förstå ordet i fråga.

Förutspå (predict)

Vad är det som händer i filmen och vad tror eleverna kommer att hända närmast? Om eleverna har svårt att dra slutsatser (inferera) kan läraren be dem att använda sig av vissa ledtrådar, såsom att se på huvudkaraktärernas ansiktsuttryck eller uppförande och hur dessa ledtrådar kan hjälpa oss att förstå. Läraren kan uppmuntra eleverna att delta aktivt genom att exempelvis fråga: Hur ser en person ut som är lurig? Eleverna kan också uppmuntras att själva ha ett sådant ansiktsuttryck (Palincsar & Brown, 1984). Eftersom elever med autism kan ha svårt att läsa av ansiktsuttryck kan läraren använda bilder eller filmsekvenser av ansiktsuttryck som visar ilska, glädje, överraskning, förakt, rädsla och ledsenhet. I boken *Unmasking the face* uppmärksammar professorn i psykologi Paul

Ekman (Ekman & Friesen, 2003) dessa ansiktsuttryck och ger råd och exempel på praktiska övningar som bland annat lärare kan använda för att få elever att känna igen olika ansiktsuttryck.

Denna strategi kan med fördel användas i steg 1, 2 och 3 i trestegsmodellen.

Markera (marking)

Ibland vill kanske läraren fästa elevernas uppmärksamhet på något särskilt i filmklippet. Läraren stoppar då och kommenterar det genom att utbrista till exempel ”Kvinnan ser rädd ut”. Markering kan också innebära att läraren lyfter vad en elev sagt, exempelvis ”Jeremy tror att ett barn har blivit kidnappat”. Sedan kan läraren be övriga deltagare att ta ställning till det. Läraren kan också använda markering när eleverna inte uppmärksammat något centralt i filmklippet. Läraren går då in i samtalet och säger endast en mening: ”Mannen har en dyrbar klocka på sig.” Sedan bjuder läraren in eleverna att fundera kring varför mannen har det. En fördel med markering är att man kommer bort från att kommentera elevernas svar som rätt eller fel (Beck & McKeown, 2006). Denna strategi kan med fördel användas i steg 1, 2 och 3 i trestegsmodellen.

Bolla tillbaka (turning back)

Strategin att bolla tillbaka kan användas när eleverna försöker ”bolla över” ansvaret för tänkandet till läraren. Det är då lärarens uppgift att uppmuntra eleverna att själva försöka komma med inlägg. Avsikten är att eleverna genom att lyssna till sina kamraters inlägg ska komma fram till en djupare förståelse än vad de hade tidigare. Denna strategi kan också användas när läraren vill att eleverna ska gå tillbaka i filmklippet för att se vad de sett tidigare och hur det kan kopplas till vad de just sett. Det kan ske genom en fråga som ”Var det sönderslaget tidigare?” (exemplet kommer från läraren Catherine, se dialog nedan). Dessutom är strategin användbar när läraren anser att eleverna ”svävar ut” från handlingen i filmklippet. Att bolla tillbaka är ett sätt att visa för eleverna att läraren har tilltro till elevernas förmåga att komma med viktiga bidrag till filmsamtalet (Beck & McKeown, 2006). Denna strategi kan med fördel användas i steg 1, 2 och 3 i trestegsmodellen.

Sammanfatta

Strategin sammanfatta kan handla om att sammanfatta en del av eller hela filmklippet med egna ord. Det är inte endast läraren utan också eleverna som gör detta. Sammanfattningen kan delas upp och göras bit för bit efter varje filmsegment eller göras för hela handlingen på en gång när eleverna sett det sista filmsegmentet. Genom att återkommande sammanfatta belastas elevernas arbetsminne inte lika hårt (Beck & McKeown, 2006; Palincsar & Brown, 1984). Denna strategi kan med fördel användas i både steg 1, 2 och 3 i trestegsmodellen.

Som framgått ovan spelar läraren en avgörande roll i det strukturerade filmsamtalet. ”Guided practice”, det vill säga lärarstyrda övningar, är centralt. Dessa övningar går ut på att eleverna får öva på strategierna under lärarens ledning för att sedan mer och mer ta över ansvaret själva.

Ett strukturerat filmsamtal om ett youtubeklipp

Visuell läskunnighet går som en röd tråd i undervisningen på Swiss Cottage School. Det arbetssätt som läraren Catherine tillämpar har tagits fram i nära samarbete med forskare. Swiss Cottage School har ett forsknings- och utvecklingscentrum och lärarna uppmuntras återkommande att samarbeta med forskarna på klassrumsnivå.³ Catherine berättar att de har ett pågående forskningsprojekt om autism. Catherine tycker det är spännande att få arbeta med forskare. Det ger utrymme och tid att reflektera över praktiken. Det är positivt när forskning och arbetet i klassrummet kan knytas samman, poängterar Catherine.

Catherine väljer alltid youtubeklipp som ska väcka intresse och inte appellera till en särskild åldersgrupp. En timme varje dag får eleverna träna visuell läskunnighet. I klassen går elever med måttlig till grav intellektuell funktionsnedsättning. Medan en del av eleverna har engelska som förstaspråk har andra, även om de bott i England i hela sitt liv, ett annat förstaspråk än engelska. Ytterligare några är nyanlända elever. I det strukturerade filmsamtalet kan alla inkluderas. Alla elever kan interagera med handlingen i filmen och därigenom successivt utveckla högre kognitiva förmågor såsom att med hjälp av ledtrådar dra slutsatser om hur handlingen i filmen ska utveckla sig.

³ Större delen av forskningen har varit knuten till Margaret Mulholland. Hon har för närvarande en artikel varje månad i Times Educational Supplements (TES). Swiss Cottage School har också haft samarbete med professor Philip Garner som ger ut Inclusive Education Journal och är rådgivare i specialpedagogik. Vidare har Swiss Cottage School också såväl nationella som internationella skol- och forskarkontakter.

Figur 1.

Väggtaflor från Swiss Cottage School: lokaler för skola och forskning samt välkomnande av nyanlända



När Catherine arbetar med ett filmklipp avsätter hon minst två men ibland ända upp till fem lektioner. I varje samtal deltar max tolv elever men aldrig färre än åtta.

De exempel från Catherines undervisning som återges nedan fokuserar på ett cirka sex minuter långt, svartvitt filmklipp som utspelar sig på en kyrkogård. En fördel med så korta filmklipp är att eleverna hinner se och samtala kring det under en och samma lektion. Nackdelen med längre filmer är att det exempelvis kan hända att lektionen slutar när eleverna just har sett klart filmen. Till filmklippet finns bakgrundsmusik som spelas under hela filmen. Musiken växlar allteftersom spänningen ökar. Ingen talar i filmen. Endast vid några få tillfällen dyker skriven text upp. Vi får via ett tidningsurklipp läsa att ett barn är försvunnet och se ett brev adresserat till en Mr Hollow. Filmklippet påminner således om en stumfilm. Catherine ser flera fördelar med att använda film utan ljud och har mer och mer börjat använda det. Film utan ljud låter elever tolka visuella stimuli på ett självständigt sätt och skapa sina egna berättelser utifrån filmen. Det vackra med film utan ljud är att eleverna uppmuntras att använda sin fantasi samtidigt som tvetydigheter i filmen gör att eleverna vågar ta risker och slipper oroa sig för att svara fel. Filmer utan ljud utgör inga hinder för lärandet. Eleverna kan tolka de delar av innehållet och intrigen som de förstår.

I filmklippet förekommer fem män och en kvinna. En av männen är präst. Först får vi se en kvinna med en baby i famnen. Kvinnan står mellan två av männen. En tredje man sitter i ett hörn. Han har en dyrbar armbandsklocka och håller på att tända en tändsticka. Senare får vi se att en av männen, bredvid kvinnan, håller en kniv i handen. Lite längre bort siktar en fjärde man med ett gevär. Centralt i filmen är också en bil vars ena dörr står öppen. En nyckel sitter i bildörren. Vi får också se en korp som sitter högt uppe i ett träd, en kyrka och en avhuggen kvinnohand som sticker upp från kanten av en bildörr. När denna scen visas hörs utrop av förfäran från eleverna. Filmen ses i storgrupp. För att alla ska kunna se visas bilden på storskärm.

Cathrine inleder på följande sätt:

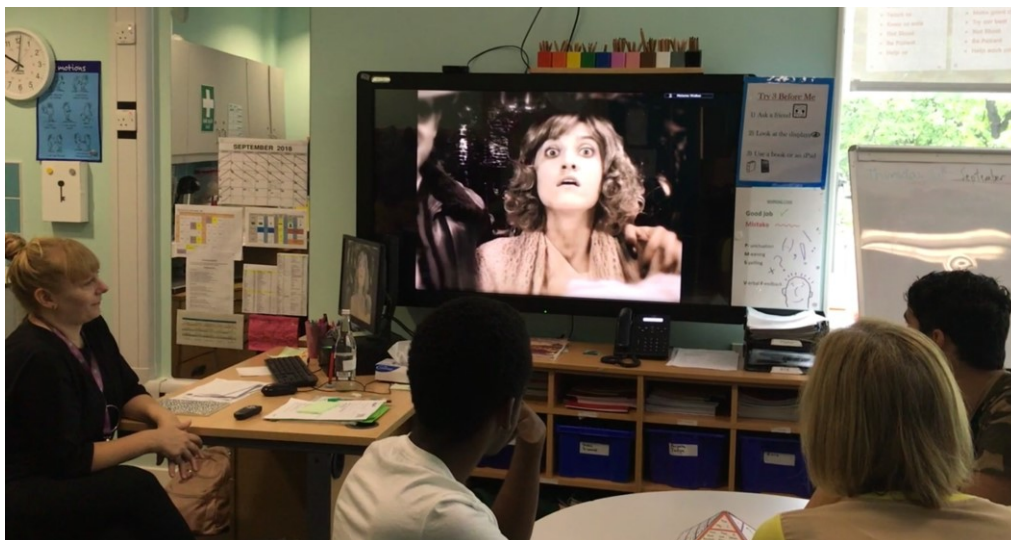
Vi ska nu se på en kort film. Den är lite skrämmande så titta noga. Jag skojar inte för den är verkligen skrämmande. Vi ska se hela filmen först. Jag kommer att ställa frågor till filmen och sedan ska vi också skriva lite.

Som framgår försöker Catherine bygga upp en spänning kring vad som väntar eleverna samtidigt som hon ber dem vara uppmärksamma eftersom hon kommer att ställa frågor efteråt.

Första gången får eleverna se hela filmklippet. Detta för att inte helheten i filmklippet ska gå förlorat för eleverna. Därefter samtalar Catherine och eleverna om vad de sett. Sedan får eleverna se filmklippet en gång till och den här gången stannar Catherine upp (segmenterar). Detta sker vid kritiska avsnitt i filmklippet. För att eleverna ska se bättre och kunna upptäcka visuella ledtrådar zoomar Catherine in dessa.

Figur 2.

Catherine stannar upp vid kritiska avsnitt i filmklippet



Filmen inleds med att vi får se ett kuvert som är adresserat till en Mr Hollow på Rue Morgue. Under hela filmvisningen viskar Catherine återkommande ”remember all these things”.

Steg 1: Vad eleverna ser

När eleverna sett en filmsekvens brukar Catherine fråga: ”Vad har hänt? alternativt ”Vad såg ni?”. Sedan hjälps Catherine och eleverna åt att *sammanfatta*. Som framgår av textutdraget nedan är eleverna mycket engagerade.

Eleverna: Blod i bilen.

Catherine: Så det fanns blod i bilen? Vad mer såg ni? Det fanns blod så kanske hade någon blivit mördad.

Elev: Jag såg en demon.

Catherine: Hade du väntat dig att se en demon?

Elev: Nej.

Catherine: Vem var det som höll i geväret?

Elev: Mr Hollow.

Catherine: Hur kan du veta det?... Det kan vara Mr Hollow. Vi vet inte ännu om det är Mr Hollow.

I textutdraget använder Catherine också strategin *markering*: ”Så det fanns blod i bilen”. Vidare används strategin *tänka högt*: ”Det fanns blod i bilen så kanske någon hade blivit mördad”. När en elev svarar ”Mr Hollow” på frågan om vem som höll i geväret följer Catherine upp genom att säga att vi vet inte ännu det. Därigenom bygger hon upp en spänning. En ytterligare strategi som Catherine använder är *bolla tillbaka*: ”Hur kan du veta det?”

Också i textutdraget nedan försöker Catherine bygga upp en spänning genom att använda strategin *förutsäga*: ”Låt oss ta reda på det”....

Elev: En man tänder en tändsticka.

Elev: Ska bränna brottslingen.

Elev: Dansar runt elden.

Catherine: Kanske. Låt oss ta reda på det.

I textutdraget nedan använder Catherine återigen markering. ”Vi ska titta lite närmare på mannen igen. Det finns en klocka.” Klockan är en ledtråd och Catherine vill därför att eleverna ska uppmärksamma den.

Catherine: Vi ska titta närmare på mannen igen. Det finns en klocka.

Eleverna: Klockan är ett på morgonen.

I textutdraget nedan används strategin ”bolla tillbaka” istället för att säga att en elev svarat fel.

Catherine: Vems är handen?

Eleverna: Det är möjligt att den har ...

Catherine: Vems hand?

Elev: Mannens hand.

Catherine: Vems hand?

Elev: Kvinnan med babyn.

Ett genomgående drag i det strukturerade filmsamtal som Catherine leder är att hon aldrig säger att ett svar är rätt eller fel till eleverna. Detta innebär dock inte att Catherine avstår från att utvärdera dem. Elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver precis som alla andra elever få veta om de är på rätt väg. Istället för att säga rätt eller fel på elevernas svar säger Catherine: ”Vi ska titta närmare på mannen igen.” och ”Vi ska gå tillbaka och se på det igen.”

Fördelen med detta tillvägagångssätt är att Catherine uppmuntrar eleverna att gå tillbaka i filmen och titta en gång till. Därmed uppmärksammar Catherine eleverna på att det inte räcker med att se ett filmavsnitt en gång utan ibland behöver vi se flera gånger för att greppa alla detaljer på de rörliga bilderna.

Steg 2: Vad eleverna känner

Det andra steget i trestegsmodellen kan användas för att beskriva hur Catherine frågar efter hur färg och musik används i filmen. Centralt i detta youtubeklipp är musiken som växlar i takt med att spänningen stiger. Catherine vill veta om eleverna lagt märke till hur musiken växlar.

Catherine: Vad hände med musiken?

Eleverna: Den ändrade sig.

Catherine: Hur ändrade den sig?

Eleverna: När det blev skrämmande ändrade musiken sig.

Elev: Jag tycker inte att den var skrämmande.

Eleverna: Jag tror det kom från...

Som framgår av textutdraget har eleverna uppmärksammat inte bara att musiken ändrar sig utan också hur den ändrar sig. Vidare lyfter eleverna sina egna känslomässiga reaktioner på ändringen av musiken.

Inom steg 2 är känslomässiga reaktioner centralt. Ett sätt att komma åt detta i samtal om bild och film är att fokusera på karaktärernas ansiktsuttryck. I textutdraget nedan ställer Catherine frågor om personernas ansiktsuttryck.

Catherine: Ser de glada ut? Låt oss titta lite närmare. (Catherine justerar inställningen så att eleverna ska kunna se bättre.)

Eleverna: Kvinnan ser orolig och rädd ut. Hon har ett litet barn.

...

Catherine: Hur känner kvinnan sig?

Elev: Hon är rädd och orolig...

Som framgår är eleverna skickliga på att koda av huvudkaraktärernas ansiktsuttryck.

Catherine: Mannen.

Eleverna: Han ser misstänkt ut.

I exemplet lyfts en ovanlig men viktig aspekt av empati fram, nämligen om en person är uppriktig eller ärlig i sina känslor. Det är central vardagskunskap att dels veta om en person ljuger, dels kunna ta en annan persons perspektiv. Eleverna får här möjlighet att öva sin empatiska förmåga. Empatisk förmåga handlar inte endast om att ha en ren affektiv förmåga utan att också ha en kognitiv sådan.

Steg 3: Eleverna tolkar: vad vill filmen säga dem?

Som nämnts ska steg 3 lyfta bild- eller filmtolkningen till en högre nivå och komma åt bildens eller filmens övergripande budskap. Eleverna ska försöka komma åt vad det är konstnären eller filmskaparen egentligen vill säga med bilden eller filmen. Steg 3 kan exemplifieras med Catherines frågor om fåglarna nedan.

Catherine: Varför för korparna ett sådant oväsen?

Elev: Något håller på att hända.

Svaret finns inte explicit uttryckt i filmen. Frågan ställer följaktligen krav på förkunskaper, nämligen att korpen är en fågel som brukar förknippas med död i bland annat Norden, på Irland och i Wales.

Ett annat exempel är när Catherine frågar hur eleverna kan veta att filmen utspelar sig på en kyrkogård. För att kunna svara på en sådan fråga behöver eleverna använda ledtrådar som visas i filmen. Det ställer krav på dels förkunskaper, dels elevernas kognitiva förmåga. Frågan kräver att eleverna talar om hur de kom fram till att det är en kyrkogård. Här behöver de visa sin kunskap om kristna symboler (Jfr Franzen, 2002).

Catherine avslutar det strukturerade filmsamtalet dels genom att efterfråga elevernas åsikter om filmen, dels fråga om de vill se filmen en gång till. Sedan följer Catherine upp det strukturerade filmsamtalet genom att ge eleverna skrivuppgifter:

Jag ska ge er några bilder från filmen. Sedan ska ni fritt skriva ner. Bry er inte om stavningen utan skriv bara ner.

En av uppgifterna innehåller frågor i anslutning till filmen. Frågorna är av olika karaktär. Svaren på frågorna finns i filmklippet. En fråga ställer dock högre kognitiva krav: Vad är ditt nästa steg i undersökningen? För att kunna svara på den behöver eleverna dels gå tillbaka i filmklippet och leta efter ledtrådar, dels med hjälp av ledtrådarna förutsäga vilka åtgärder som kan behöva vidtas. Catherine delar också ut åtta stillbilder och nyckelord från filmklippet om Mr Hollow.

I en efterföljande intervju med Catherine framhåller hon vikten av att låta eleverna skriva. Eftersom eleverna befinner sig på olika nivåer – några kan skriva medan andra inte kan hantera en penna – får Catherine anpassa skrivuppgifterna. För att stötta alla elever delar Catherine ut skrivna ord på papper, symboler och bilder. Med hjälp av detta vill Catherine att eleverna ska skapa en egen text utifrån filmklippet de nyss sett. Ibland får eleverna skriva en rapport eller så är det creative writing efter att de sett ett filmklipp. Catherine uppmanar då eleverna att noga titta på hur de olika karaktärerna i filmen, intrigen etcetera beskrivs. För att stödja eleverna delar hon ut bilder. Catherine avslutar med att säga: vi använder med andra ord visual literacy också när vi skriver.

Sammanfattning

I denna artikel har jag utifrån en trestegsmodell beskrivit hur lärarna på Swiss Cottage School arbetar med strukturerade filmsamtal. Jag har vidare uppmärksammat vilka strategier de använder för att göra alla elever delaktiga i filmsamtalet. Dessa strategier återfinns i modeller för strukturerade textsamtal såsom Reciprok undervisning (Palincsar & Brown, 1984), Inferensträning (Franzén, 2002) och Questioning the Author (Beck & McKeown, 2006). De strategier som används är segmentera, tänka högt, förutspå, markera, bolla tillbaka och sammanfatta.

En fördel med strukturerade filmsamtal såsom de genomförs på Swiss Cottage School är att alla elever kan vara delaktiga, oavsett om de har knäckt läskoden eller om de har begränsade kunskaper i engelska språket. En annan fördel är att det strukturerade

filmsamtalen kan genomföras i storgrupp. Ytterligare en fördel är att filmklipp som visas är korta och att de därför både kan ses och samtalas runt på ett och samma lektionspass. En förutsättning för ett lyckat filmsamtal är lärarnas grad av self-efficacy. Läraren Catherine har en hög grad av self-efficacy, vilket gör att hon är trygg i sitt arbete och därför vågar tro på eleverna. Eleverna känner av Catherines tilltro och detta gynnar elevernas self-efficacy. De är aktiva och kommer med inlägg som för samtalet om filmklippet framåt.

Referenser

- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “Bain d’Images” era. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53, 28-34
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scholastic.
- Biklen, D. & Burke, J. (2006). Presuming competence. *Equity & Excellence in Education*, 39(2), 166-175.
- Copeland, S. & Keefe, E. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore, MD: [Brookes Publishing](#).
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. ISHK. Malor Books.
- Felton, P. (2008). Visual literacy. *The Magazine of Higher Education Learning*, 40 (6), 60-64.
- Flynt, E. S. & Bronzo, W. (2010). Visual Literacy and the Content Classroom: A Question of Now, Not When. *The Reading Teacher*, 63 (6), pp. 526–528.
- Franzén, L. (2002). *Att göra inferenser–teori och träningsprogram*. Stockholm: Ekelunds förlag
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G. & Kulesza, D. (1999). Children's books: Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53(2), 146-153.
- Hattwig, D, Bussert, K, Medaille, A & Burgess J. (2013) Visual Literacy standards in higher education. *Libraries and the academy*. 13 (1), 61-89
- Holsanova, J. (2010). Myter och sanningar om läsning: om samspelet mellan språk och bild i olika medier. Språkrådet.

Joseph, L. M. & Seery, M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2), 88-94.

Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E. & Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67-90.

Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2), 117- 175.

Slavin, R. E. (2009). Cooperative learning. In G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *International encyclopedia of education*. Abington, UK: Routledge.