

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LBBD2G Examensarbete 1
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2023
Kod: HT23-6700-001
Handledare: Margareta Häggström
Examinator: Elin Låby

Nyckelord:

Ämnesspråk, ämneslitteracitet, bildämnet, SKUA: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, praktisk-estetiska ämnen, utbildning, bildundervisning, språkinriktad undervisning

Abstract

Det övergripande syftet med denna litteraturöversikt är att belysa språkforskning inom utbildningsvetenskap i förhållande till bildämnet. Detta görs med litteraturstudier över samtida forskning relaterat till såväl språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som till bildämnet och andra praktisk-estetiska ämnen. Idén till min studie fick jag tidigare i min utbildning till bildlärare i mötet med genrepedagogik utifrån cirkelmodellen och i grundkursen i svenska som andraspråk, där olika aspekter av ämnesundervisning för andraspråksinlärare lyfts. Jag fann att samtidigt som de nationella styrdokumentet i samstämmighet med aktuell forskning betonar vikten av att vara förtrogen med sitt ämnes ämnesspråk, saknas det exempel i utbildningen på vad som utmärker ämnesspråket i bildämnet. Då bildämnet har en tradition av att vara ett ämne med betoning på praktiskt arbete och först kring åttiotalet börjar verka och beskrivas som ett kommunikationsämne, lever en ämneskonception kvar hos elever om att bildämnet inte ställer språkliga krav, trots att det sedan Lgr11 har funnits flera språkliga krav i form att utforma egna bildspråkliga budskap, till att tolka, analysera och samtala om bilder – vilket betyder att ämnesspråket simultant uttryckas verbalt och visuellt. Detta väckte min nyfikenhet att söka efter vad som kännetecknar ämnesspråk i praktisk-estetiska ämnen och hur språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan tillämpas inom ramen för bildämnet. Resultatet av denna litteraturöversikt visar att arbetet med att urskilja vad som är ämnesspråk i bildämnet är nyligen påbörjat och att kunskapsluckor står redo att fyllas. Flera källor tar upp fördelar med språkinriktad undervisning men betonar vikten av ämneslitteracitet hos lärare för att kunna genomföra undervisning med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Begreppsordlista	1
1 Inledning.....	3
1. 1. Syfte och frågeställning	5
2 Bakgrund	6
2. 1. Bildämnet – från tekniskt till språkligt	6
2. 2. Det konstnärliga språket	7
2. 3. Språkinriktad undervisning.....	8
2. 3. 1. Sociokulturellt perspektiv	8
2. 3. 2. Vardagspråk, skolspråk och ämnesspråk.....	9
2. 3. 3. Förtrogen med sitt ämnesspråk	11
2. 3. 4. Texter i bildämnet.....	12
3 Metod	14
3. 1. Litteratursökning	14
3. 2. Etik	16
3. 3. Urval.....	16
3. 4. Metoddiskussion.....	17
4 Resultat.....	20
4. 1. Ämnesspråk och ämneslitteracitet	20
4. 2. Språk och lärande	21
4. 3. Gibbons – hög utmaning och hög stöttning.....	22
4. 4. Ämnesspråk i bildämnet.....	25
4. 5. Ämnesspråk i andra praktiska och estetiska ämnen	29
4. 6. Sammanfattning.....	31
5 Diskussion	32
5. 1. Resultatdiskussion	32
6 Referenslista.....	37

Abstract	1
Begreppsordlista	1
1 Inledning.....	3
1. 1. Syfte och frågeställning	5
2 Bakgrund	6
2. 1. Bildämnet – från tekniskt till språkligt	6
2. 2. Det konstnärliga språket	7
2. 3. Språkinriktad undervisning.....	8
2. 3. 1. Sociokulturellt perspektiv	8

2.	3. 2. Vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk.....	9
2.	3. 3. Förtrogen med sitt ämnesspråk	11
2.	3. 4. Texter i bildämnet.....	12
3	Metod.....	14
3.	1. Litteratursökning	14
3.	2. Etik	16
3.	3. Urval.....	16
3.	4. Metoddiskussion	17
4	Resultat.....	20
4.	1. Ämnesspråk och ämneslitteracitet	20
4.	2. Språk och lärande	21
4.	3. Gibbons – hög utmaning och hög stöttning.....	22
4.	4. Ämnesspråk i bildämnet.....	25
4.	5. Ämnesspråk i andra praktiska och estetiska ämnen	29
4.	6. Sammanfattning.....	31
5	Diskussion	32
5.	1. Resultatdiskussion	32
6	Referenslista.....	37

Begreppsordlista

I detta avsnitt som föregår inledningen listas begreppen *SKUA*, *genrepedagogik*, *cirkelmodellen*, *den proximala utvecklingszonen* och *praktisk-estetiska ämnen*, vilka förekommer redan i denna litteraturöversikts titel, abstract och inledning, för att så tidigt som möjligt ge läsaren en uppfattning om vad som här avses med dessa begrepp.

SKUA är en förkortning för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, vilket innebär att lärare arbetar med att göra språket i undervisningen synligt, utifrån premissen att ny kunskap tillägnas via språket – alltså att språk- och kunskapsutveckling går hand i hand (Skolverket, 2023). Språkinriktad undervisning utgår från tre viktiga begrepp (Skolverket, 2018):

- *Kontextrikedom*, vilket innebär att ämnesspråket begripliggörs då det används i olika sammanhang och med multimodala redskap såsom bilder och andra visualiseringar.
- *Interaktion* som främjar en medveten och aktiv språkanvändning.
- *Språklig stöttning* då läraren guidar och visar eleverna i hur de kan använda och förstå språket bättre.

Metoder för SKUA förklaras ytterligare i bakgrunden till denna litteraturstudie, under rubriken *språkinriktad undervisning*. En viktig del för att kunna synliggöra språket i ämnet är att ha kännedom om ämnesspråket – alltså ämneslitteracitet – vilket är en central fråga för min studie.

Genrepedagogik genom användning av **cirkelmodellen** är ett sätt att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, eftersom genrepedagogiken ämnar belysa vilkets sorts språkbruk som är vanligt och adekvat för syftet och ämnet som undervisningen behandlar. Som exempel har en labbrapport, en argumenterande text och en bildanalys olika språkliga behov och former – de är texter från olika *genres*. Genrepedagogik är teoretiskt förankrat i Lev Vygotskijs tankar om lärande i **den proximala utvecklingszonen** (Skolverket, 2017). Att lära i den zonen för närmaste utveckling (på engelska *Zone of Proximal Development* – som förkortas ZPD) innebär att läraren identifierat elevens nuvarande kunskapsnivå och lägger undervisningen på en nivå över den nivån, vilket ger eleven kognitiv utmaning, för att med hjälp av stöttning låta eleven utvecklas. För att ge denna stöttning en systematisk struktur och leda eleverna in i ett skolrelaterat språk kan cirkelmodellen användas, som är hämtad från den australienska genrepedagogiken. Med en integrerad syn på lärande och språk, är modellen indelad i en cykel i fyra led där läraren bygger upp ämneskunskapen som de kommer att behöva, modellerar för

eleverna vad som förväntas av dem, genomför momentet gemensamt med eleverna för att slutligen låta dem arbeta självständigt. På så vis blir undervisningens mål tydligt för eleverna och de vet vad som förväntas av dem, samtidigt de blivit medvetna om sitt lärande. I cirkelmodellens första steg genomförs olika aktiviteter och diskussion förs mellan elever och lärare för att bygga upp kunskap om ämnet. I det andra steget visar och förklarar läraren steg för steg vilken process och vilket resultat undervisningen förväntas leda till, genom att läraren modellerar och dekonstruerar innehållet i undervisningen. I modellens tredje steg använder sig eleverna av vad de fått med sig i föregående steg för att gemensamt konstruera muntliga, skriftliga eller multimodala texter (såsom bildanalys eller möjligen skapande av andra alster, som vore fallet i bildämnet) med språklig stöttning från läraren vid behov samt av andra elever som hunnit lite längre. Slutligen, i cirkelmodellens fjärde steg, förväntas eleverna vara så pass förberedda att de på egen hand kan producera det innehåll som bearbetats i föregående steg (Skolverket, 2017).

Praktisk-estetiska ämnen avser här ämnen som har en praktisk och- eller estetisk metod för undervisning. Traditionellt ingår bild, musik, trä-, metall- och syslöjd, hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa i ämnesgruppen som kallas praktisk-estetiska. Jag tog in begreppet i denna litteraturöversikt genom Skolverkets internationella utvärdering för ämnena bild, musik och slöjd, som i sin inledning lyfter en syn på praktisk-estetiska ämnen som ”andningshål” i en övrigt teoretisk skoltillvaro (NÄU-13). Att begreppet praktisk-estetiska ämnen återfinns i mitt arbete beror på att det är användbart i frågan om ämnesspråk i bildämnet att även inkludera andra ämnen som inte i huvudsak genomförs genom teoretisk metod – särskilt eftersom de studier mitt resultat bygger på inte enbart berör bildämnet utan även slöjd, musik och svetsteknik i yrkesutbildning. Gemensamt för dessa ämnen är att de kräver en vidgad definition av sina ämnesspråk som inte enbart innefattar talat och skrivet språk, för att möjliggöra för ämnesexperter reflektera över sin ämneslitteracitet.

1 Inledning

”Ord koloniserar och bemäktigar sig den rena upplevelsen – och
förfrämligar oss från den”

Det kreativa språket (2023).

Bildämnet beskrivs idag ofta som ett ämne med mer betoning på kommunikation snarare än hantverk och praktik, som det tidigare sett ut. Att det är så beror på att vi nu har ett större behov än tidigare av att träna oss i att tolka och reflektera över bilder och medier, eftersom informationsflödet i vårt samhälle är så omfattande (Åsén, 2017, s.14–18). Genom att benämna bildämnet som ett kommunikationsämne bekräftas att bilder och medier kommunicerar med oss, att de har ett språk som särskiljs från det talade och skrivna. Detta slås fast i bildämnets läroplan, där det beskrivs hur elever ämnas lära sig använda och tolka bildspråk och få en förståelse för bildens språkliga funktioner– vilket innebär att exakt samma praktiska bilduppgift (exempelvis att måla ett självporträtt) bedöms på andra kriterier idag, då tekniska kvaliteter tidigare vägt tyngre än resonemang kring bildkommunikation och att ”nyanserat redovisa sina intentioner med bilden” (Skolverket, 2022). Samtidigt har alla skolans ämnen ökade språkliga krav på sig, vilket i sin tur sätter krav på lärare att vara förtrogna med sitt ämnes ämnesspråk.

I min utbildning till bildlärare och i grundkursen jag läst i svenska som andraspråk, har jag stött på den australienska forskaren Pauline Gibbons arbete och därigenom lärt mig om skolspråk, ämnesspråk och språk- och kunskapsutvecklande undervisning inte minst i form av cirkelmodellen. Det blev tydligt hur tänkandet, lärandet och språket hänger samman och jag såg hur många lärare sett fördelar med att bejaka sitt ämnes särskilda språkbruk i sin undervisning. Däremot saknade jag texter som beskrev ämnesspråket i bildämnet eller skolspråk i förhållande till bildämnet samt andra praktisk-estetiska ämnens multimodala utformning och arbetssätt. Eftersom bildämnet inte bara rymmer det talade och skrivna ämnesspråket som dess tolkande, analyserande, reflekterande och processbaserade delar kräver – utan även det visuella språket inom olika områden som konst, media, design, film och så vidare – väcktes min nyfikenhet för att skriva mitt examensarbete på temat ämnesspråk i

bildämnet. Jag vill veta om och hur ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan appliceras i bild- och formsalen, samt hur ämnesspråket ser ut, då det simultant uttrycks verbalt och visuellt.

Med mina sammantagna erfarenheter som gymnasieelev på ett estetiskt program, som student på en förberedande konstskola och på universitetet i kurser som Konstvetenskap och Samtidskonst och Filosofi och nu även som bildlärarstudent med två VFU-kurser i ryggen, har jag lärt mig att översättningsprocessen från visuellt språk till verbalt tenderar att bli mycket subjektiv och lätt tappar styrfarten – samtalet om vad det visuella språket säger når en punkt då orden inte räcker till. Både lärare och elever tenderar dessutom att blanda in mycket personliga upplevelser, tolkningar och känslor i den översättningsprocessen. Inte sällan är upplevelsen så pass personlig att den är svår att delge i ord. Det är i sig inte problematiskt utan snarare något fantastiskt, som sätter fingret på konstens djupt själsliga påverkan på oss som människor – men i situationen då samtalet även ligger till grund för lärarens bedömning av elevens tolkning, analys, processbeskrivning och reflektion anser jag att problem kan uppstå om det inte finns en språklig ram för kommunikationen och en medvetenhet om vilket språkbruk som är relevant för bedömningen. Ibland har jag undrat om mina alsters förmåga att påverka en lärare känslomässigt har haft inverkan på mina möjligheter till ett högre betyg. Även Skolverket kunde konstatera i sin rapport *Bild, musik och slöjd i grundskolan* (NÄU-13) att det fanns stora problem med likvärdigheten i bedömningen för de praktisk-estetiska ämnena. I kursen som alla vi blivande ämneslärare läste på pedagogien hösten 2021 om genrepedagogik, cirkelmodellen och språket i ämnet, antogs det att vi skulle räkna ut vad som är ämnesspråk i våra egna ämnen. Vi i seminariegrupperna som bestod av blivande lärare inom bild, musik och dans försökte så gott vi kunde anpassa cirkelmodellen till våra ämnen och gjorde de lektionsmoment vi blivit hänvisade till. Jag tyckte att frågan om ämnesspråk stod där, som en enorm elefant i rummet. Det är möjligt att problemen med likvärdighet hör ihop med att varken elever eller lärare riktigt vet eller funderat på vad ämnesspråket i bildämnet är, vad som särskiljer det och var i dess utmaningar och möjligheter för lärande ligger.

1. 1. Syfte och frågeställning

Syftet med denna litteraturoversikt är att belysa språkforskning inom utbildningsvetenskap i förhållande till bildämnet. Genom att sammanfatta den pedagogiska forskningen som har lett till vad som förkortas SKUA – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, vilket är vanligt för andraspråksundervisning men utformat för att tillämpas i ämnesundervisning eftersom elever som studerar på andraspråk finns i alla ämnen – och lyfta frågan om vad som är ämnesspråk i bildämnet vill jag öppna för möjligheten att använda språkinriktade metoder såsom genrep pedagogik och cirkelmodellen i bildundervisning.

Mina frågeställningar för forskningsöversikten är följande:

- Vad kännetecknar ämnesspråk i praktisk-estetiska ämnen?
- Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och hur kan det tillämpas inom ramen för bildämnet?

2 Bakgrund

I bakgrunden för denna studie redogörs kortfattat för bildämnet historia utifrån vilka språkliga delar ämnet har idag, för konstens särskilda språk och för språkinriktad undervisning med betoning på material som finns riktat till lärarstudenter och verksamma lärare som vill arbeta språk- och kunskapsutvecklande.

2. 1. Bildämnet – från tekniskt till språkligt

Bildämnet språkliga dimensioner är många – det kan konstateras genom en snabb överblick av dess syfte formulerat av Skolverket. Eleverna förväntas göra allt ifrån att ”utforma egna bildspråkliga budskap” till att tolka, analysera och samtala om bilder (Skolverket, 2022). Redan här märks en dubbel språklig förväntan – att formulera sig verbalt kring ickeverbal, alltså visuell, kommunikation och vice versa.

I Skolverkets material för bedömningsstöd i bild konstaterar en grupp lärare att bildämnet är ett språkämne, som har gått från att ha fokus på hantverk till att handla mycket om kommunikation (Skolverket, 2021). Bildämnet utveckling kan kort beskrivas ha rört sig från en *teknisk fas*, som beskriver ämnet tillkomst under tidigt 1800 då det hette Teckning och betonades av en nyttobaserad diskurs, vidare till en *konstpsykologisk fas*, där ämnet runt sekelskiftet ville förmedla en sorts estetisk fostran och framåt femtiotalet betonade det fria skapandet. Sedan namnbytet på åttiotalet befinner sig bildämnet i den *bildspråkliga fasen*, som uppstod efter behovet av att förstå bildspråk och kritiskt granska och reflektera över medieflödet i samhället, som nämnt i inledningen till denna litteraturöversikt. Sedan både den tekniska ritningen och det fria skapandet försvunnit ur kursplanen ligger tonvikten i stället på bildframställning och kritiska perspektiv (Marklund, 2019).

Bildämnet har alltså tidigare haft en betoning på praktiskt innehåll men har nu alltmer inslag av språkproduktion i form av processbeskrivningar, reflektion och analys – en balans som inte tycks helt lätt att avväga. Skolverkets rapport *Bild i Grundskolan* från 2015 visar nämligen en skillnad i ämneskonception hos elever och lärare (NÄU-13). Medan elevernas lärare ansåg att bild är ett ämne där bildkommunikation är viktigt och att Lgr11 kan styra ämneskonceptionen

i en kommunikativ riktning, har eleverna i stor utsträckning en ämneskonception där ”görandet” dominerar (Åsén, 2017, s.18). Skolverkets studie visar också att undervisningen fortfarande präglades av bildframställning, men att analys och reflektion ofta blandades in i samma moment (NÄU-13). Detta visar att eleverna förväntas växla, nästan sömlöst, mellan visuell kommunikation och verbal kommunikation. Eleverna ska översätta bildspråk till verbalt språk, i relation till sitt eget skapande såväl som till andras, både under arbetets gång och efteråt. Det leder till en sorts underförstådd översättningsprocess, både för lärare och elever.

2. 2. Det konstnärliga språket

För att ge perspektiv på begreppet *bildspråk* och inte lämna innebörden underförstådd har jag valt att lyfta utdrag från Gert Z Nordström senaste bok.

I sin essä *Det konstnärliga språket* definierar Nordström ordet ”bildspråk” som motsatsen till det skrivna och talade språket, ett språk som kommunicerar med visuella tecken i stället för med verbala (Nordström, 2023, s.15). Trots att ord och bild ofta kompletterar varandra och samverkar, skall de inte blandas samman i sin uttrycksförmåga eller egenart. I bokens första kapitel konstaterar Nordström att konstnärligt språk är ett språk som söker förmedla vad som inte låter sig förmedlas i våra ordinära etablerade språk. Det är ett nödvändigt kompletterande språk i det att det erbjuder supplement – som kan vara känslomässiga, filosofiska och psykologiska. Det räcker dock inte, menar Nordström, att konstatera att vi har två språk: ett bildspråk för att avbilda världen och ett verbalspråk för att beskriva den begreppsmässigt och generellt. Som exempel på detta citerar Nordström Idestam-Almqvist som hänvisar till hur filmen både behöver bruka och samordna de båda språken – det visuella och det talade eller skrivna. Till skillnad från det verbala språket som vi i västerländsk kultur skriver från vänster till höger, rad för rad under varandra, har bildspråket inte den sortens ordning. Tecken kan sammanställas i alla möjliga riktningar, alla kombinationer är lika rimliga (Nordström, 2023, s.65). Alla olika konstarter såsom måleri, körsång, dans, skulptur, teater o.s.v. räknar Nordström tillhöra ett gemensamt språkområde, en förenad typ av uttryck och kommunikation. Nordström avslutar med att slå fast att varken skola eller medier har några problem med den avgränsningen.

2. 3. Språkinriktad undervisning

I den här delen av studiens bakgrund vill jag sammanfatta innebörden av SKUA –språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – med utgångspunkt från material som publicerats av Skolverket, kursböcker som används i lärarutbildningen för ämneslärare samt digitalt material som finns framtaget för verksamma ämneslärare. Jag lyfter teman om hur lärande och språk hör samman och redogör för viktiga begrepp inom området.

I Skolverkets material *Greppa språket!* ges en översikt över lärandeprocesser och kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever, men det understryks att de arbetssätt som presenteras även gynnar elever med svenska som förstaspråk. Materialet bygger på en mängd olika böcker, rapporter, artiklar och läromedel, däribland Gibbons *Stärk språket, stärk lärandet* (2006) och *Lyft språket, lyft tänkandet* (2009), rapporten *OrdiL* (2007) av Inger Lindberg, *Språk i ämnet* (2008) av Ulrika Magnusson för Skolverket, *Språkinriktad undervisning – en handbok* (2010) Maaïke Hajer och Theun Meestringa som jag valt att granska i bakgrunden till den här litteraturöversikten. *Greppa språket!* (2012) användes 2021 som kurslitteratur till alla ämneslärare på Göteborgs Universitet i kursen ”Lärande, utveckling och didaktik 2” som bland annat gav en ingång till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som jag kommer att förtydliga nedan. Eftersom materialet är utformat för att tillämpas på all ämnesundervisning, riktar sig till lärarstudenter och refererar till aktuell forskning är det av relevans för min studie.

2. 3. 1. Sociokulturellt perspektiv

De nationella styrdokumenterna i Sverige bygger i hög grad på en syn på kunskap och lärande som baseras på ett *sociokulturellt perspektiv*, som utgår från att tänkande, språk och kunskapsutveckling går hand i hand. Inom ett sociokulturellt perspektiv betonas det kulturella och sociala sammanhangets betydelse för tänkande, språkutveckling och kunskapsutveckling (Skolverket, 2012, s.29). Språkutveckling och lärande hänger samman med interaktion med andra eftersom det är då vi behöver ett språk, och det är i samspelet med andra dessa processer sätts i gång. Lärande och språkutveckling sker inte bara genom att vi uttrycker oss och tänker med ett verbalt språk, utan även användningen av andra kulturella redskap såsom visuella uttrycksformer och digitala medier eller resurser såsom miniräknare påverkar hur vi förstår saker (Skolverket, 2012, s.27–28). Andra centrala begrepp som kommer från sociokulturellt

perspektiv på lärande är *stöttning* och *den proximala utvecklingszonen*. Dessa begrepp syftar som tidigare nämnt till att belysa hur läraren arbetar med att se varje elevs aktuella kunskapsnivå och utvecklingspotential och därmed höja förväntningarna på elevernas prestationer, samtidigt som läraren stöttar eleven på det sätt som behövs för att hen ska kunna nå nästa nivå (Skolverket, 2012, s.28 – 29).

2. 3. 2. Vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk

Här kommer jag redogöra för begreppen *vardagsspråk*, *skolspråk* och *ämnesspråk* eftersom de är nyckelbegrepp för språkforskning inom utbildningsvetenskap. Jag använder mig främst av boken *Språkinriktad undervisning – en handbok* (2010) av Maaïke Hajer och Theun Meestringa då de referat till aktuell forskning i sin bok som riktar sig till blivande lärare, men även Skolverkets rapport *Språk i ämnet* (2008), OrdiL (2007) och *Ordförrådets betydelse i ämnesundervisningen* (2021) som redogör för begreppet vardagsspråk, vilket är relevant i min studie då det visat sig att ämnesinnehållet i olika praktiska och estetiska ämnen många gånger förmedlas på vardagsspråk (Guvå och Stevenovic, 2016).

Språkinriktad undervisning ska inte blandas ihop med *språkundervisning*, vilket handlar om att lära sig ett målspråk. Att eleverna lär sig använda det ämnesspecifika skolspråket, är kort sagt vad språkinriktad undervisning innebär (Hajer och Meestringa, 2010, s.13). *Språkinriktad undervisning – en handbok* (2010) utgår från att språk och innehåll omöjligen kan skiljas åt, vilket innebär att undervisningsmetoden kretsar kring vilken språkfärdighet ämnesinnehållet kräver (Hajer och Meestringa, 2010, s.19). *Ämnesspråk* syftar till att benämna ett ämnes egen terminologi och tankesätt. Hajer och Meestringa hänvisar till den kanadensiska forskaren Jim Cummins som förklarar hur språkbruk kan delas in i:

1. Vardagsspråk och
2. Skolspråk/akademiskt språk.

Skolspråk delas sedan in i språk med ämnesövergripande särdrag och ämnesspecifika särdrag – vilket benämns som *ämnesspråk* eller *fackspråk*. Skolspråket kännetecknas av kontextualisering och kognitiva krav, (Hajer och Meestringa, 2010, s.7) och exempel på detta är hur skolspråket till skillnad från vardagsspråket ställer höga krav på *abstraktionsnivå* (att tala om ”vänskap” som fenomen snarare än ”min kompis Knut” är ett exempel på abstrakt språk

som skolspråket kräver) och *specifika uttrycksmedel* (exempelvis hur en uträkning i matematik och en hur en parafraas kräver olika specifika uttrycksmedel). Hajer och Meestringa konstaterar även att kursplanerna i Sverige idag har starka språkliga inslag i alla ämnen – eleverna behöver alltid reflektera, tolka, värdera, analysera och föra resonemang för att nå målen (Hajer och Meestringa, s.8). Vardagsspråket däremot beskrivs som dialogiskt och kännetecknas av att vara kontextberoende eller situationsbundet – ett så kallat ”här och nu”-språk vilket inte är begripligt för någon som inte är med i rummet, även om det givetvis är ändamålsenligt i situationen (Magnusson, 2008, s.28). Vardagsspråket uttrycks ofta muntligt och använder ett begränsat ordförråd, medan skolspråket blir mer och mer skriftligt högre upp i skolsystemet, vilket också ställer krav på ett större, mer varierat ordförråd (Norberg, 2021, s.11). För att kunna konkretisera ett för eleverna nytt begrepp, fenomen eller metod behöver läraren kunna växla mellan skolspråk och vardagsspråk, men det är viktigt att inte stanna vid ett förenklat språk – läraren måste koppla de konkreta och vardagliga uttrycksmedlen till ämnesspråket (Norberg, 2021, s.11).

För att kunna få med alla sina elever i ämnesundervisningen, göra stoffet språkligt tillgängligt och organisera arbetet så att eleverna får stöd i sin kommunikationsutveckling behöver lärare ha kunskaper – både om vilka språkliga krav ämnet har på eleverna och om vilka språkliga svårigheter ämnesspråket kan innefatta (OrdiL, 2007, s.18). Svårigheterna ligger dock ofta i det som lärare inte nödvändigtvis tror är svårt. Svåra ord och meningar behöver exempelvis inte vara långa, då många långa ord är välbekanta (*smartphone* och *chokladkaka* är lättare än mer ovanliga ord som *stäv*) och långa meningar innehåller ofta fler sambandsmarkörer som förenklar läsningen och behöver inte vara svårare än korta meningar (OrdiL, 2007, s.19–21). Abstrakta begrepp är svårare än konkreta, som exempelvis *liberalism* eller *expressionism* som är abstrakta, jämfört med *flintastek* eller *mosaik* som är konkreta. Det konkreta är gripbart, enskilt, har litet begreppsomfång, existerar i rummet och tiden och det är vardagligt, medan det abstrakta är det motsatta (OrdiL, 2007, s. 23). Normalt lägger lärare tid i undervisningen på att förklara fackliga och ämnesspecifika begrepp och högfrekventa begrepp utgår man från att alla kan, även elever för vilka undervisningen sker på ett andraspråk. En ordgrupp som däremot kan orsaka stora problem för andraspråkselever, är den som varken tillhör lågfrekventa, ämnesspecifika ord eller högfrekventa, vanliga ord, men ändå är centrala för förståelsen av ämnesundervisningen. Sådana ord förekommer i ett specifikt ämne men uppfattas ofta som allmänt känt och inte skolspråkligt av lärare (OrdiL, 2007, s.25–26). Exempel på ord i bildämnet som lätt uppfattas vardagliga men som egentligen är ämnesspecifika, eller har både en vardaglig

och en ämnesspecifik betydelse tänker jag kan vara bland annat orden *djup* (som avser djup i bilden och inte djup i exempelvis vatten), *lins* (som avser kameralins och inte linser som man äter eller har i ögonen), *varm/kall* (som avser färgtemperatur och inte fysisk temperatur), *rörelse* (som avser en känsla av rörelse i bilden och inte faktisk rörelse) och *stark* (som avser intensitet i kulör och inte hetta i smak).

2. 3. 3. Förtrogen med sitt ämnesspråk

Att elevers ordförråd är avgörande för deras skolframgång råder det ingen tvekan om. För att undervisningen ska bli begriplig krävs ett ordförråd och att lärare aktivt arbetar med det är betydelsefullt för alla elever, men särskilt de som av olika anledningar har ett mindre rikt språk. För att kunna göra undervisningen begriplig, relevant och meningsfull för dessa elever med olika förutsättningar, krävs att ämneslärare har kunskaper om hur ordförrådet utvecklas under skolgången (Norberg, 2021, s.13).

För att göra ämnesundervisningen språkinriktad behöver läraren vara förtrogen med sitt ämnes terminologi att kunna förutse och ta itu med de språkliga utmaningar eleverna kan komma att möta i undervisningen. Ett sätt att göra det på kan vara att förbereda listor på ämnesord och skriva mallar för de sorters texter/verbalt språk som ämnet kräver för att läraren ska få in betygsunderlag. Eftersom språkutvecklingen betraktas som redskapet för att utveckla ämnesinnehållet behöver ämnesläraren kartlägga elevernas språkliga nivå innan undervisningen behandlar ett nytt ämnesområde för att förutspå eventuella utmaningar som det nya ämnet kan innebära (Hajer och Meestringa, 2010, s.20). Detta krävs också för att kunna arbeta i den proximala utvecklingszonen.

2021 skrev Anna-Maija Norberg texten *Ordförrådets betydelse i ämnesundervisningen* som en del av *Skolspråk – mer än bara ämnesord* för projektet BLIVA – Behovsdrivet lärande med innovativa verktyg och arbetssätt, av utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Materialet riktar sig till verksamma ämneslärare på en hemsida där texter varvas med information på video och frågor åt lärarna att diskutera tillsammans med sina kollegor. Syftet är att visa och förklara begreppen skolspråk, ämnesspråk och ämneslitteracitet och hur lärare i olika stadier och ämnen kan undervisa om det (Norberg, 2021, s.3).

För att elever ska kunna känna sig engagerade och bli en del av ämnets språkliga värld behöver lärare synliggöra ämnesspråket, men för att göra detta och kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande behöver även lärarna bli medvetna om de språkliga konventioner som är typiska för deras ämnen (Norberg, 2021, s.4). Norberg slår fast att även de ämnen som av tradition är mer praktiska, idag har mer språkliga inslag i form av exempelvis loggboksskrivande (Norberg, 2021, s.6) och tar upp Skolverkets egen definition av ämnesspråk som lyder ”förmågan att uttrycka, tolka och förstå begrepp, fakta och grundläggande idéer i talade och skrivna texter samt de känslor och förmågor som ämnet väcker” (Norberg, 2021, s.7). Utöver ämnesspråk behöver undervisande lärare också ha en medvetenhet om det allmänakademiska språket, det vill säga skolspråket, ha en förståelse för ämnets grundläggande principer och förmå att skapa mening med ämnesspecifika resurser såsom kroppsspråk, bilder, ljud och grafer (Norberg, 2021, s.8). I sin text ställer Norberg två frågor som riktar sig till ämneslärare i syfte att låta dem reflektera över vilket sorts språk de använder i sin undervisning och på vilket sätt:

- ”I vilken utsträckning använder du vardagsspråk, allmändidaktiskt språk respektive ämnesspråk i din undervisning? Är det medvetet eller omedvetet?”
- ”Vilka ämnesspecifika aktiviteter som kräver språkliga kunskaper är eleverna i ditt ämne involverade i?” (Norberg, 2021, s.9).

2. 3. 4. Texter i bildämnet

I antologin *Språk i alla ämnen* (2016) beskriver Lena Andersson i kapitlet *Att synliggöra lärandet – texter i ämnet bild* hur hon fick förändra sin bildundervisning i och med Lgr11, då Skolverket betonar vikten av att ämnesspecifika ord används och att betygsättningen även inkluderar elevernas dokumentation av sitt arbete (Andersson, 2016, s.130). Lösningen blev att använda små anteckningsböcker där eleverna skriver *in-texter*, det vill säga kravlösa texter som inte betygssätts, där eleverna förklarar för sig själva var de befinner sig i sin process, hur de tolkar uppgiften, reflekterar inom bildämnet och hur de bedömer sitt arbete. I och med detta kan läraren få syn på i vilken grad eleven förstår ämnesspecifika begrepp, vad de fått med sig av undervisningen och vilken nivå av stöttning de behöver för att ta sig vidare (Andersson, 2016, s.129). Andersson (2016) citerar Skolverkets resonemang om språk i bildämnet, vilket talar om hur ämnesspecifika ord inte bara skapar en större förståelse för innehållet i undervisningen, utan även utökar elevens allmänna ordförråd och betonar hur en estetisk

upplevelse kan väcka tankar och känslor som när man har ett rikt språk att använda för att beskriva dessa tankar och kan göra sig förstådd hos andra och växa på ett personligt plan (s.130). Andersson (2016) visar hur hon använt en modell framtagen av Benjamin Bloom för att klassificera lärandet och ge en bas för att synliggöra och problematisera lärprocesserna i elevernas in-texter. Blooms system kan hjälpa till att fördjupa förståelsen av elevernas korta texter, och det delas in i faktakunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes och slutningen en värdering av alla nämnda aspekter av lärande (Andersson, 2016, s.133).

I sitt kapitel visar Andersson (2016) inskannade bilder av elevernas in-texter där de delger sina tankar om bilduppgiften de fått, hur de beskriver olika konstepoker och ismer, hur de skulle beskriva bilduppgiften för någon utomstående och så vidare. Genom kapitlet kommenterar Andersson vad hon kan utläsa av elevernas texter. Hon beskriver exempelvis att en elev har förståelse och faktakunskaper som hon kan tillämpa eftersom eleven förklarar och använder begreppet nyansskillnader på ett fungerande sätt och ger förslag på hur arbetet kan utvecklas. Andersson (2016) avslutar genom att konstatera att hon kan bedöma elevernas föreställningar först när de blir synliga för henne, vilket de blir när hon får se deras planer, deras bedömning och idéer i ord. Det möjliggör för läraren att anpassa undervisningen efter elevernas aktuella kunskapsnivå, alltså att arbeta i den proximala zonen för utveckling. Andersson anser även att lärandet främjas då eleverna får flera möjligheter att uttrycka sig i skrift om sin förståelse i ämnet och om sitt arbete (Andersson, 2016, s.138).

3 Metod

Denna litteraturöversikt bygger på studier av utvalda artiklar och böcker som jag stött på och samlat in både före och under arbetets gång. Jag har ämnat återge relevanta utdrag för att svara på syftet till min studie. I inledningen till denna studie tar jag upp hur jag redan före kursens start i min utbildning hade läst Gibbons *Stärk språket, stärk lärandet* (2013), *Lyft språket, lyft tänkandet* (2008), rapporten *OrdiL* (2007) och Skolverkets *Greppa språket!* (2012) vilket gett mig en bild av var jag ville börja, som alltså var i frågan om vad som finns skrivet om bildämnets ämnesspråk. Övrigt material är inhämtat under arbetets gång främst genom litteratursökning och kedjesökning, men även handledning.

3. 1. Litteratursökning

Jag använde mig inledningsvis av databaserna ERIC och Supersök för att söka efter forskning och annan litteratur som berörde bildämnets ämnesspråk. För att få ett *helikopterperspektiv* (Friberg, 2017) provade jag flera sökord såsom ”ämnesspråk”, ”bildämnet”, ”bildundervisning”, ”skolspråk”, ”språk och bild” med mera (samt motsvarande på engelska), vilket gav mig en uppfattning om vilka träffar jag kunde få. Därefter skumläste jag titlar och nyckelord på jakt efter något som berörde mitt ämne och på de träffar som verkade intressanta läste jag abstract. De för denna studie viktigaste fynden genom denna metod blev *Ämnesspråk* (2019) av Ewa Bergh Nestlog och *Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik* (2019) av Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Eriksson. Gemensamt för de båda artiklarna är att de publicerades i vårupplagan av den elektroniska vetenskapliga tidskriften HumaNetten som utges två gånger om året av fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet, vilka ägnade ett helt nummer åt temat språk- och kunskapsutvecklande arbete. Temat för nummer 42 av HumaNetten (2019) är ämnesspråk och ämneslitteracitet och samtliga artiklar i numret lyfter olika aspekter av språkforskning inom utbildningsvetenskap. Ytterligare en artikel från detta nummer av HumaNetten som jag fann relevant för min studie är *Ämnesspråk i ett textsamtal om svets teknik* (2019) av Pia Visén samt introduktionen skriven av Angela Marx Åberg. Tidigt i min sökningsprocess där sökorden främst handlade om ”bild” och ”ämnesspråk” fann jag även antologin *Språk i alla ämnen* (2016).

Sökningen på ERIC utvecklade jag efter hand. Till en början använde jag sökorden art + literacy + art education och visade resultat efter 2015 vilket gav 762 träffar. Jag skumläste titlar och en del abstracts, men valde att försöka fortsätta specificera min sökning då jag inte uppfattade att jag fick träffar som rörde specifikt ämnesspråk i bildämnet med denna sökning. Jag provade med ”practical aesthetic subjects literacy” som gav 265 träffar och fann en text som var något mer relevant för mitt ämne och bar titeln *Multimodal Contextualisation between Genre and Representation Construction* (2002) som verkade relevant i sitt abstract. Ändå fortsatte jag i hopp om att hitta en text som faktiskt handlar om ämnesspråk i estetiska ämnen. Till slut upptäckte jag begreppet ”disciplinary literacy” (den engelska motsvarigheten till ämnesspråk) som möjliggjorde mitt sökande specifikt efter texter som behandlar ämnesspråk. Sökningen ”disciplinary literacy + art education” efter 2020 gav 557 träffar och möjligheten att begränsa sökningen ytterligare genom filtren ”art education” och ”visual art” gav 18 resultat och resulterade till slut i fyndet *Diciplinary Literacies in the Arts: Semiotic Explorations och Teachers’ Use of Multimodal and Aesthetic Metalanguage* (2022).

Under min första handledning blev jag tipsad om Frida Marklund, universitetslektor vid institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen som forskat i ämnesdidaktik, utbildningssociologi och bildundervisning. Då jag sökte på bild + kommunikation på Skolverket och läste på en sida med titeln ”Varför behövs skolämnet bild?” fann jag hennes avhandling *Bilder som berättar – om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* (2019) i referenslistan. Under handledningen diskuterade vi även *Seendets språk* (2005) som ledde samtalet in på Gert Z Nordström, vilket inspirerade mig att läsa hans senaste bok som jag tyckte passade bra i bakgrunden för att delge perspektiv på vad bildspråk kan innebära.

Min främsta metod för att bilda mig en uppfattning om vad som finns publicerat om språkinriktad undervisning har dock varit *kedjesökning* (uma.se, 2023). Genom att söka igenom referenslistor på allt ifrån studentuppsatser jag hittat via Supersök, till vetenskapliga artiklar via Supersök och material och moduler från Skolverket, bildade jag mig en uppfattning om vilka källor som refererades till mer frekvent än andra och lade större vikt vid dem, däribland Gibbons (2008), Bergh Nestlog (2019) och Hajer och Meestringa (2010). Via Supersök fann jag litteraturoversikten *Att bygga ett slöjdspråk – Om språk och språkutveckling i slöjden* (2018) som ledde mig genom referenslistan till artikeln ”Träpinnegrejsimojs-sak” *Elevers användning*

av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet (2016) av Laila Guvå och Maria Stevanovic, publicerad i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan.

3. 2. Etik

Etiska krav för vetenskaplig forskning finns till för att rätten till intellektuell egendom skall skyddas, dels av upphovsrättsliga skäl, dels då det är av stor vikt att bidra till riktighet i vetenskaplig kunskap (Stukát, 2005, s.131). I min forskningsöversikt har jag lagt vikt vid att noggrant referera enligt APA-manualen för att ge transparens i varifrån jag hämtat mitt material samt hur eller till vilken grad jag omtolkat dess information i min text. Vetenskapsrådet (2021, s.82) slår fast att etiska principer ständigt omtolkas och därför omformuleras i takt med att forskningen uppdateras. Plagiering, falsifiering och fabrikation är däremot mer eller mindre konstanta. Jag har till övervägande del refererat med sidnummer för att visa tydlig för läsaren i vilken kontext jag hämtat min information ifrån, för att undvika misstankar om plagiering och fabrikation och på grund av att vetenskaplig oredlighet riskerar att minska tilltron – inte bara till mitt resultat utan till andra forskare och övriga samhället (Vetenskapsrådet, 2021, s.63). Genom arbetet har jag även avsett att vara tydlig med vilka resonemang och idéer som är mina egna och vilka som är hämtade (Stukát, 2005, s.133), men jag vill framhålla att jag kan ha missat aspekter av arbetet som jag uppfattat som mina egna idéer men som i själva verket redan finns beskrivna på andra håll och som jag missat eller glömt att jag tagit del av. Det finns också en viss risk att jag fört resonemang baserat på missuppfattningar av begrepp som jag tagit del av i de artiklar, rapporter och den avhandling jag läst – vilket bör påpekas enligt Stukát (2005, s. 135).

3. 3. Urval

Då mitt resultat i första hand var tänkt att appliceras i en samtida kontext som utgår från nationella styrdokument och diskurser inom praktisk-estetiska ämnen, har jag gjort ett urval som strävar efter att visa forskning publicerad under 2000-talet, i första hand i Sverige och efter Lgr11.

På Göteborgs universitetsbibliotekdatabas Supersök fann jag relevanta texter och ikonerna som visade märkningen *peer reviewed*, alltså granskade av ämnesexperter för att publiceringen ska

accepteras, fann jag mycket hjälpsam i urvalsprocessen för min studie, i syftet att säkra *reliabiliteten* i mina källor – det vill säga att min studie har tillförlitlighet. De tre artiklar från HumaNetten (2019) som jag använt i studiens resultat är alla referee-granskade, liksom *Diciplinary Literacies in the Arts: Semiotic Explorations och Teachers' Use of Multimodal and Aesthetic Metalanguage* (2022). *Bilder som berättar* (2019) är Frida Marklunds doktorsavhandling och anses därför vara en tillförlitlig vetenskapligt granskad källa. Genom att läsa sammanfattningarna i avhandlingens kapitel gjorde jag ett urval av de aspekter jag ansåg relevanta för att besvara mina frågeställningar. Även om *Lyft språket, lyft tänkandet* (2009) av Pauline Gibbons är kurslitteratur, fann jag hennes position som professor och forskare med omfattande inflytande på språkforskning inom utbildningsvetenskap (majoriteten, om inte alla, av texter i ämnet jag läst refererar till någon av Gibbons publikationer) som tillräcklig i reliabilitetsaspekten för urvalet av källor i mitt resultat. För att lyfta förstahandskällan, och forskningsstudien som låg bakom arbetet med kursboken har jag även lyft Gibbons *I was taught good, and I learned a lot* (2008), vilket även utgör en internationell studie som haft stor inverkan på språk- och ämnesutveckling, inte minst i Sverige.

Genom att ta upp olika delar ur Skolverkets krav på språk i ämnesundervisning varvat med nationella utvärderingar, material riktat till blivande och verksamma lärare samt kursböcker vill jag låta bakgrunden till min studie spegla vilka samtida material som finns tillgängliga i ämnet språkinriktad undervisning med allmänt fokus på ämnesundervisning och särskilt fokus på bildämnet och dess språkliga krav och innehåll.

3. 4. Metoddiskussion

Fördelen med att göra en litteraturstudie på ett avgränsat område är att det är möjligt att tillskansa sig en översikt av det aktuella forskningsläget. Det gick att använda kedjesökning och få en uppfattning av kronologin i forskningen inom ämnet. Nackdelen är att det är svårt att hitta källor som inte bygger på och bekräftar varandra utan nyanserar ämnet vidare. En viktig etisk princip enligt APA-manualen är att redovisa motstridiga data (Stukát, 2005, s,133), men någon sådan har inte dykt upp under min sökning. Jag har inte hittat källor som finner nackdelar med språk- och kunskapsutvecklande arbete i ämnesundervisning eller språkutvecklande undervisning och metoder som cirkelmodellen, och jag har inte heller hittat forskning som utvärderar arbete med språkutvecklande undervisning i bildämnet eller andra praktisk-estetiska

ämnen. En förutsättning för att arbeta språkutvecklande är att specificera eller reflektera över ämnesspråket i ämnet, vilket jag inte heller funnit forskning på gällande bildämnet eller närliggande praktisk-estetiska ämnen. Jag har funderat på om jag hade kunnat göra en mer ingående sökning med bättre sökord, men jag fann relativt snabbt att svenska forskare och kurslitteratur ofta refererade till samma internationella källor och till varandra. Bland de fynd jag gjorde i min sökprocess fanns artiklar och avhandlingar som rör litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap, litteracitet inom konst, slöjdpraktik i skolan och att undervisa nyanlända för att utveckla både ämneskunskaper och språk – men även om alla dessa högst troligt rymmer aspekter som skulle kunna vara intressanta för att besvara denna studies frågeställningar fanns inte möjlighet för detta inom ramen för kursens tidsavgränsning.

De tre artiklar från tidskriften HumaNetten (2019) som används i denna litteraturstudie fyller olika funktioner. *Ämnesspråk* (2019) av Ewa Bergh Nestlog är viktig eftersom syftet med Bergh Nestlogs studie är att skapa en teori för vidare studier av ämnesspråk genom att vidareutveckla modeller och specificera begrepp som kan användas för undersökning av ämnesspråk, och detta möjliggörs i artikeln genom en bred definition av ämnesspråk, som inkluderar kroppsspråk, rörelse, bilder och symboler med mera. Jag såg även att Bergh Nestlogs artikel är citerad i flera källor jag stötte på i min sökprocess, däribland Frida Marklunds avhandling *Bilder som berättar – om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* (2019) och *Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik* (2019) av Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Eriksson samt *Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik* (2019) av Pia Visén som jag har med i denna studies resultatdel.

Pauline Gibbons är professor vid University of Technology i Sidney. Hennes erfarenheter av andraspråksundervisning i olika länder är mycket breda och ett särskilt fokusområde för hennes forskning har varit hur man kan interagera språk- och ämnesutveckling (Gibbons, 2009). Valet att använda Gibbons artikel *I was taught good, and I learned a lot* (2008) i min forskningsöversikt grundar sig i att den bygger på en studie som Gibbons utförde i syfte att undersöka hur hög utmaning ihop med hög stöttning påverkade hur eleverna var och vad de gjorde. Den studien ledde sedan till kursboken *Lyft språket, lyft tänkandet* (2009) som ännu påverkar svensk skola i det att den används som kurslitteratur för alla blivande ämneslärare.

Språk i alla ämnen (2016) är en antologi som Skolverket och institutionen för svenska språket vid Linnéuniversitetet gjorde i ett samarbete, med syftet att planera och genomföra en satsning

på kompetensutveckling inom språk-, läs- och skrivutvecklare och förstelärare med utvecklingsuppdrag, vilket resulterade i denna antologi där även Ewa Bergh Nestlog medverkar. Särskilt intressant för min studie är kapitlet *Att synliggöra lärandet – texter i ämnet bild* (2016) av Lena Andersson eftersom det direkt behandlar ämnesspråk i bildämnet. Marklund (2019) tar upp viktiga aspekter av bildämnets olika diskurser och visar att det som eleverna skapar är en viktig aspekt av ämnesspråket i bildämnet när hon slår fast att elevernas bilder är deras röster i ämnet.

4 Resultat

För att besvara frågeställningarna för denna litteraturöversikt har jag valt att granska de vetenskapliga artiklarna *Ämnesspråk* av Ewa Bergh Nestlog, *Ämnesspråk i ett samtal om svetsteknik* av Pia Visén och *Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik* av Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Eriksson på ämnet språkforskning inom utbildningsvetenskap. De publicerades i tidningen HumaNetten så sent som våren 2019 och bidrar till olika infallsvinklar till frågan om hur det går att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i olika ämnen, även praktiska och estetiska. Likaså artikeln *Träpinnegrejsimojs-sak – elevernas användning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet* av Laila Guvå och Maria Stevenovic från 2016 tar upp frågan om ämnesspråk i ett praktiskt-estetiskt ämne. För att låta studien närma sig bildämnet ytterligare har jag med *Diciplinary Literacies in the Arts: Semiotic Explorations och Teachers' Use of Multimodal and Aesthetic Metalanguage* (2022) som analyserar ämnesspråk under en bild- och en musiklektion och *Bilder som berättar* från 2019 som bland annat berör bilden som elevens röst i bildämnet.

Jag har även använt Skolverkets rapport *Språk i ämnet* (2008) av Ulrika Magnusson och rapporten *OrdiL* (2007) för institutet för svenska som andraspråk och Pauline Gibbons artikel *I was taught good and I learned a lot* (2008) som publicerades i *Australian Journal of Language and Literacy* 2008 och redogör för en studie som hennes bok *Lyft språket, lyft tänkandet* från 2009 också bygger på. Sammantaget lyfter dessa rapporter och artiklar olika delar av språkforskning inom utbildningsvetenskap och argument för hur och varför ämneslärare kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande genom språkinriktad undervisning.

4. 1. Ämnesspråk och ämneslitteracitet

Begreppet *ämnesspråk* avser de resurser som används när lärare och ämnesexperter uttrycker sig i ämnet. Ämnesspråk är inte bara ord, såsom verbalspråk och text, utan även gester, ljud, symboler och bilder. Detta blir särskilt tydligt i ämnen som musik och idrott och hälsa då ämnesspråk kan innebära att skapa mening i kroppsspråk och specifika gester, exempelvis som hur en körledare dirigerar och en domare gör ”time out”. Ämnesspråk kan på så vis beskrivas som allt språk som används när deltagare i en ämneskultur gör sina röster hörda i ämnet, med

ämnesrelevant struktur (Bergh Nestlog, 2019 s.9). I sin studie vill Bergh Nestlog i utgångspunkt från språkvetenskapliga teorier ”specificera begrepp och vidareutveckla modeller som kan användas för undersökning av ämnesspråk, ämnestexter och ämnesundervisning” (Bergh Nestlog, 2019, s.10) och eftersom hennes avsikt är att inkludera alla ämnen används ett vidgat perspektiv på språk och text. Bilder, symboler, figurer och tabeller är allesammans exempel på resurser som betraktas ingå i begreppet text – både muntlig och skriven. Texter betraktas som multimodala genom att olika resurser samarbetar för att skapa mening (Bergh Nestlog 2019, s.10). I meningsskapandet i ett ämne står dialogen, med andra och med sig själv, och interaktionen i centrum – oavsett om det rör sig om verbalspråk, symboler, bilder eller gester (Bergh Nestlog, 2019, s.11). Begreppet ämnesspråk fyller tre viktiga funktioner, nämligen att belysa hur ämnet yttrar sig i frågan om:

1. Ämnesrelevanta strukturer för resurser som språk, verbalspråk, bilder, figurer, symboler och kroppsspråk.
2. Från vilka perspektiv ett ämne kan betraktas utifrån, med de ämnesröster som förekommer.
3. Hur ämnesinnehållet explicitgörs genom ämnesspråk.

(Bergh Nestlog, 2019, s.19).

4. 2. Språk och lärande

Lärande beskrivs som ett språkligt fenomen av en rik forskningstradition, däribland Halliday och Schleppegrell (Magnusson, 2008, s.7). Tanken bygger i grunden på att förhållandet mellan lärande och språkutveckling är dynamiskt – inte bara den språkliga förmågan utvidgas då ett barn lär sig ett nytt ord, utan också hans möjlighet och förmåga att tänka på det fenomen som ordet representerar. Den här typen av utveckling kan ses på fler domäner, exempelvis hur olika ämnen kräver olika typer av språk – så kallade *genres*. Att producera text inom en genre innebär att språket brukas på ett visst sätt, som är typiskt för den genren. I förlängningen tillskansar sig eleverna också ett genretypiskt sätt att tänka och lära sig.

Halliday och Martin har också observerat hur vetenskapliga traditioner vuxit fram som sätt att använda språket, inte bara som sätt att se på världen – vilket går att likna vid hur specialiserade

sätt att använda språket för att beskriva världen kan återfinnas i skolans olika ämnen (Magnusson, 2008, s.8). Detta innebär att elever behöver förhålla sig till olika *språkliga konventioner*, alltså det språkbruk som brukar användas i likande situationer (Bergh Nestlog, 2019, s.13). Att skolans undervisning lyckas tydliggöra för eleverna hur språkanvändningen ser ut i olika ämnen är dock inte en självklarhet. Det innehåll som eleverna möter i de olika ämnena ställer inte bara krav på sättet att läsa, utan även sättet att tänka och för att de ska kunna leva upp till dessa mål (samt de språkliga mål som läroplanen ställer) behöver de möta en undervisning som är förberedd för den utmaningen. Att lärare har språkliga färdigheter och kunskaper om språk räcker inte, de måste utveckla ämnesspecifika kunskaper om sitt ämne. Att skaffa sig *ämneslitteracitet* innebär att ”på ett funktionellt sätt kunna delta i en ämnespraktik med dess språk och texter, och att i vid bemärkelse kunna tolka och skapa texter där ämnesspråk används” (Bergh Nestlog 2019, s.16).

4. 3. Gibbons – hög utmaning och hög stöttning

Pauline Gibbons är en ofta citerad författare inom ämnesspråksforskning, och om en lärare säger att hen ”jobbar med Gibbons” har det nästan blivit synonymt med att hen jobbar språk- och kunskapsutvecklande, konstaterar Lena Sjöqvist i sitt förord till den svenska översättningen av Gibbons *Lyft språket, lyft tänkandet* (2008). Kännetecknande för Gibbons pedagogik är att den likställer alla elever inför utmaningen att lära sig ett ämnes specifika språk, oavsett förstaspråk. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kännetecknas av att ämnesundervisningen har en språklig medvetenhet och struktur samtidigt som de språkliga och ämnesmässiga förväntningarna höjs, och i takt med det höjs även stöttningen. Att förstå hur de grundläggande principerna i ämnet är värderade och organiserade, liksom förmågan att resonera och tänka på ett sätt som är specifikt för ämnet, är att vara litterat inom ett ämne. Olika ämnen avkräver dock olika litterata förmågor (Gibbons, 2009, s.30).

Trots att många lärare instämmer i att språkinriktad undervisning är centralt för kognitiv utveckling såväl som för att utveckla ämneskunskaper, är det möjligt att inte lika många ger språket i sitt ämne explicit fokus i undervisningen. En orsak till det kan vara att språket inte ses som problematiskt av de som ”talar det flytande” – att ämnesspråket är så välbekant för lärarna gör att de har svårt att urskilja vilka problem språket i ämnet och dess olika genres kan orsaka för eleverna. Resultatet av detta blir att en stor del av undervisningen om språk i skolan blir

underförstådd, vilket kan ge mycket negativa följder för de elever som inte förstår delar av ämnesspråket, skolspråket eller det som sägs mellan raderna (Gibbons, 2009, s.83–84). Att i stället arbeta explicit med språkundervisning interagerat med ämnesundervisning gör eleverna delaktiga och låter alla hänga med i undervisningen. Ett sätt att göra detta är genom cirkelmodellen för genrebaserad undervisning, som låter eleverna både lyssna, tala, läsa och skriva, först med hög stöttning av läraren och sedan mer och mer självständigt. Kort sagt går cirkelmodellen ut på att eleverna först får bygga upp kunskap inom ämnet då läraren lägger vikt på innehållet som förmedlas i undervisningen. Därefter modellerar läraren och sätter fokus på språket och genren för innehållet, följt av att klassen skriver/skapar gemensamt. I dialog med eleverna hjälper läraren dem finna vad som är centralt för innehållet utifrån genren de arbetar med. Först därefter lämnas eleven åt att arbeta självständigt (Gibbons, 2009, s.172–173).

I sin artikel *I was taught good and I learned a lot* (2008) ämnar Gibbons undersöka hur 'intellektuell kvalitet' utspelar sig i praktiken i fem kulturellt och språkligt olika klassrum, utifrån premissen att arbete med hög utmaning och hög stöttning gynnar alla elever. Artikeln ämnar också diskutera vad som menas med att undervisningen är "intellektuellt utmanande", men snarare än att sätta upp ett ramverk för att definiera det, vill Gibbons undersöka hur utmanande undervisning ser ut i läroplanen och utspelar sig i klassrummet, med fokus på andraspråksinlärare.

Att låga förväntningar blir självuppfyllande är allmänt känt för många lärare, och därigenom betonas att höga förväntningar är av stor betydelse för framgångsrika studieresultat. Gibbons hänvisar till sin tidigare forskning då hon sett att andraspråksinlärare kan, och åstadkommer höga resultat när lärare har rimliga förväntningar och rätt stöttning. Tre konsekvenser av hög utmaning i undervisningen som visat sig höja studieresultaten nämns, nämligen 1) att alla elever är mer intresserade av undervisningen när den är kognitivt utmanande, 2) att alla presterar bättre när undervisningen är på en mer utmanande intellektuell nivå och 3) att skillnader mellan elevers resultat minskar när sådan form av undervisning bedrivs (Gibbons, 2008 s.156). Ett par övergripande faktorer som kan definiera en utmanande undervisning är att; eleverna får möjligheter att engagera sig i *tänkande av högre ordning*, det vill säga, abstrakt tänkande och sammankoppling av olika koncept, att transformera information, att arbeta *utredningsinriktat*, alltså att ta sig an ämnen med hjälp av frågor, samt att bilda sina egna uppfattningar i frågor med hjälp av diskussion med andra, som förs med ämnesspecifika begrepp. Den här typen av undervisning kan också förstås som motsatsen till en undervisning baserad på repetitiv övning,

och utmanar därmed ett mer vanligt förekommande förhållningssätt till andraspråksundervisning, vilket brukar vara förenklande snarare än utmanande. I sin studie har Gibbons också haft ett sociokulturellt förhållningssätt – vilket innefattar ett synsätt på undervisning där elever och lärare befinner sig i en kollaborativ lärandeprocess – varför lärarnas perspektiv och metoder för att ge stöttning också fått ta plats.

De frågeställningar som Gibbons använt i sin studie *I was taught good and I learned a lot* (2008) handlar om de praktiker som kan observeras när elever deltar i intellektuellt utmanande undervisning och hur lärare stödjer andraspråkselever i dessa sammanhang (Gibbons, 2008 s.157). Vad som observeras är i sak vilket språk lärare och elever använder genom undervisningens olika moment och hur lärarna och eleverna delger sina upplevelser. De lärare som deltog i studien såg att deras syn på vad intellektuellt utmanande undervisning innebar ändrades under studiens gång – från att ha en uppfattning om att eleverna skulle reflektera, ställa frågor, dra paralleller och tänka kreativt och kritiskt, till att se hur elevernas kunskap stärktes såpass inom ämnet att deras roller förändrades – från lärlingar till ledare och mera av experter (Gibbons, 2008 s.159). Att elevernas ämneskunskaper nått en djupare nivå märktes i hur de kunde växla mellan vardagsspråk och skolspråk, då de tog på sig mer vuxenliknande roller i de disciplinrelaterade uppgifterna och använde ämnesrelaterat tankesätt och språk. Lärarna såg hur eleverna kunde klargöra kunskap för sig själva i processen när de berättade någonting för andra elever och därigenom utvecklade de dessutom ett ämnesspecifikt ordförråd. Lärarna noterade även hur eleverna kunde ta exempel ur vardagen och tänka på dem på ett nytt, kritiskt sätt och på så vis reflektera över sitt eget lärande och se syftet med det i sitt liv utanför skolan (Gibbons, 2008, s.160).

En central praktik i de observerade klassrummen var transformation av kunskap, men inte bara i form av återberättande, utan transformering mot ett annat sammanhang, en ny publik eller målgrupp. Själva metoden för informationen var också transformerad till ett annat medium, en annan uttrycksform eller material. Undervisningen kunde till exempel låta eleverna översätta informationen de fått om ett ämne till ett teveprogram, eller skapa historiska smycken. I ett arbete med att göra om en Shakespearepjäs noterades exempel på lärarens stöttning under processens gång, då de hjälpte eleverna att göra deras personliga (vardagliga) beskrivningar mer abstrakta (akademiskt) beskrivande – ord som *kompis*, *glad* och *fri* blev termerna *vänskap*, *glädje* och *frihet*. Transformationen uttrycktes på flera nivåer, från vardagligt språk till det generaliserbara, abstrakta språket i nominal stil som kännetecknar skolspråket, mellan

förstaspråk och andraspråk och från lärande i klassrummet till uppträdande inför publik (Gibbons, 2008 s.163).

4.4. Ämnesspråk i bildämnet

Barton, Burke, & Freebody vill i sin artikel *Disciplinary literacies in the arts: Semiotic explorations of teachers' use of multimodal and aesthetic metalanguage* (2022, s.1) redogöra för två klassrumsdiskurser i bild och musik för att fastställa hur ämnesspråk används och lärs ut. I sin studie fann Barton, Burke, & Freebody att lärare konsekvent och intuitivt använder bildspråk och semiotiskt metaspråk anpassat efter ålder för att delge mening genom konstnärlig praktik. Ämnesspecifik litteracitet är viktig för elevernas utveckling av kunskap och förståelse, konstaterar Barton, Burke, & Freebody i likhet med skribenter under mina tidigare rubriker, och konstnärlig litteracitet krävs för att eleverna ska kunna delta autentiskt i skapandet och förståelsen av olika konstformer. Utöver det är ämnesspecifik litteracitet inom estetiska ämnen såväl som andra viktigt för att låta dagens barn navigera i en alltmer månglitterär värld. För att kunna få konstnärlig litteracitet behöver eleverna uppmärksammas på de olika språken inom de olika konstformerna, vilket det finns begränsad information om *hur* elever ska utveckla (2022, s.2).

Det är inte längesedan forskare inom läs- och skrivkunnighet kommit att förstå läskunnighet som mycket mer än att ha förståelse för och kunna använda språk verbalt, men nu inbegrips även resurser som gester och ljud som sätt att delge och förvärva kunskap på. Multimodalt meningsskapande inkluderar därför även det som känns, syns och hörs (Barton, Burke, & Freebody, 2022, s.3). I sin artikel vill Barton, Burke, & Freebody påbörja arbetet för ett ramverk eller verktyg för att identifiera vilka viktiga konstilliteraciteter som är tydliga i klassrumspraktiken (2022, s.2). Detta görs utifrån frågeställningen: vilka typer av multimodala litteraciteter utvecklar bildlärare hos sina elever inom olika konstämnen och skolår? Olika litteraciteter belyses i artikeln, däribland kunskap om hela texter/konstverk, om multimodala element som är involverade de konstverken, ämnesspecifik vokabulär, tekniska kunskaper som krävs för skapandet av konst samt känslomässiga och interpersonella aspekter av att reagera på och lära sig om konst (2022, s.3). ”Konst” inom skolsystemet beskriver skribenterna som något där hantverk, kreativt skrivande, dans, drama, litteratur och poesi, digital konst, musik och bildkonst inkluderas. Konsten som sådan har möjligheten att ge barn

kapacitet åt multimodalt meningsskapande och att utvidga traditionella föreställningar om läskunnighet, då konstens språk kan beskrivas som ”superverbalt” i det att det sträcker sig över verbal kommunikation, som med sina olika uttryck och ibland symboliska sätt att kommunicera låter oss upptäcka och utbyta upplevelser som annars är otillgängliga. En viktig del för att kunna använda och förstå dessa former av kommunikation på ett meningsfullt sätt är att skapa och reagera på konst. Kort sagt – konstnärlig litteracitet utvecklas genom kreativa processer (Barton, Burke, & Freebody, 2022, s.4).

Studien som Barton, Burke, & Freebody genomför beskriver de som en kvalitativ minietnografisk studie som undersöker deras specifika undersökningsområde, vilket är vilka typer av litteracitet som finns i en bild- och en musiklärares klassrum. Valet av lärare och lektioner baserades på att författarna ansåg att de i sina illustrativa exempel tydligt visade olika konstnärliga litteraciteter som kan upplevas i vanliga klassrum. Den första läraren som kallas Tina undervisade i bild med barn i åldrarna 5–6 år och den andra läraren som författarna kallar Cate hade en musiklektion för 12–13-åringar (Barton, Burke, & Freebody, 2022, s.5). Det analytiska verktyg som använts för att avläsa hur konstpedagoger använde sig av och utvecklade sina elevers konstilliteracitet är baserat på Kress & van Leeuwens arbete där de tagit fram tre metasemiotiska betydelser:

- *Representationell betydelse.* Vad föreställer det? Vad representerar det? Vilka eller vad handlar det om? Var finns informationen?
- *Interpersonell betydelse.* Hur interagerar artisten/verket med publiken/betraktaren? Denna metasemiotiska betydelse avser även känslomässiga reaktioner.
- *Kompositionell betydelse.* Hur konstnären komponerat sin text/sitt innehåll, var föremål är placerade, vilka färger, storlekar, material som används och hur de relaterar till varandra (2022, s.5).

I studien av en bildlektion visade läraren en teknik med oljepastellfärger som målas över med bläck för att sedan skrapas fram. Fokuset låg till störst del på kompositionens betydelse, eftersom eleverna fick lära sig om en specifik konstnärlig teknik. I musiklektionen gick läraren igenom reggae-musikens element och även där fokuserade läraren till störst del på kompositionell betydelse, förutom då hon nämnde att en typ av kompositionell betydelse (trummor och rytm) kan uppmuntra människor att dansa och röra sig till reggae – vilket är ett exempel på interpersonell mening. Författarna till studien transkriberade sitt inspelade

klassrumsmaterial och delade in varje nytt stycke ifrån materialet av undervisningen under de tre rubrikerna ”lärare-/elevtal”, ”metasemiotisk betydelse” och ”medium för kommunikation”. Exempelvis då läraren säger: ”Just det, färglägg i den... så vilken del kommer att bli påverkad, när vi börjar skrapa?” vilket står transkriberat i tal-rutan, är de metasemiotiska betydelseerna representationell och kompositionell återfinns, och mediet det uttrycks i är genom verbal kommunikation, kroppsspråk (läraren målar sitt papper) och visuell kommunikation (vad eleverna kan se på lärarens papper) (Barton, Burke, & Freebody, 2022, s.10).

I båda exemplen relaterade lärarna syftet med undervisningen till ”hela texter” alltså hela verk – den färdiga bilden i bläck och oljepastell och ett stycke reggaemusik. Lärarna använde sig av ett ”konstspråk” då de tog upp specifika element inom respektive konstform. De använde ett ämnesspecifikt språk anpassat efter elevernas ålder. Den typen av språkbruk bygger upp elevernas kunskaper som de behöver för varje konstform. Att ägna sig åt skapande, men även diskussion om konst genom ett multimodalt metaspråk, är centrala komponenter för undervisning och i lärande för att stödja eleverna till meningsfulla konstupplevelser. Meningsskapande inom konsten innebär kunskaper om och förståelse för olika element och estetiska drag inom olika medier. De tre metasemiotiska betydelseerna kan när de synliggörs hjälpa elever både att bli skickliga skapare och att behärska de olika ”konstspråken”, vilket låter dem kommunicera genom de olika konstformerna (Barton, Burke, & Freebody, 2022, s.16–17). Att behärska ämnesspråket och att bildläraren använder ett metaspråk är viktigt för lärandet, liksom att eleverna får en vokabulär och ett språk för att beskriva konst då kritiska analyser av egna och andras texter (alster) är viktigt eftersom det uppmuntrar till nya sätt att tänka och skapa. Barton, Burke, & Freebody avslutar sin artikel med att konstatera att det krävs en förståelse för både ämneskunskap och ämneslitteracitet, och med ytterligare kunskap om det kan lärare tillsammans utforska olika perspektiv för att förstå litteraciteterna inom sina expertområden (2022, s.18).

2019 skrev Frida Marklund sin avhandling *Bilder som berättar*, som i linje med titeln handlar om hur elever arbetar med bildberättande i skolan. Mot vad jag tidigare lyft fram om att det ämnesspecifika språket i bildsalen inte bara innefattar det verbala språket, utan även det visuella språket och formerna det uttrycks i, fann jag olika teman i Marklunds avhandling intressanta.

Marklunds teoretiska bakgrund för studien vilar till stor del på Bernsteins begrepp som utvecklats för att belysa olika former av kunskap, nämligen *horisontell* och *vertikal* diskurs. Horisontell diskurs kännetecknas av att den är kontextbunden, vardaglig, muntlig och inte nödvändigtvis bygger på andra förkunskaper. Lärprocessen är därför begränsad till kontexten och situationen den förekommer i. Den vertikala diskursen å andra sidan, bygger vidare på befintlig kunskap och kännetecknas av att den är systematiskt organiserad, abstrakt och oberoende av kontexten. Marklund anser att dessa perspektiv är intressanta för bildundervisningen då ämnets kunskapsbas till stor del byggts upp genom handlingsburen och beprövad erfarenhet snarare än akademiska principer, även om det skett en gradvis akademisering av ämnet som kan främja den vertikala diskursen. Hon slår dock fast att även om ämnet innehåller många inslag av horisontell diskurs (kontextberoende) ändå främst har en vertikal diskurs (kontextoberoende) – men med en horisontell kunskapsstruktur, vilket utgår från att det inom den vertikala diskursen finns hierarkiska (kunskaper som bygger på varandra) och horisontella (situationsberoende) kunskapsformer. Den horisontella kunskapsformen visar sig till exempel då elever behöver lära sig hur olika bilder kan berätta olika saker på olika sätt beroende på sitt sammanhang, det vill säga att ”sanningen” beror på vilken blick och vilket perspektiv betraktaren har (Marklund, 2019, s.48).

Senare när Marklund i sin diskussion går igenom bildframställning och bildberättande tar hon upp att en viktig del för att eleverna ska kunna erövra den vertikala diskursen i bildämnet är att eleven tillåts utforska narrativet i bild, eftersom det ger de tekniska färdigheter som finns i ämnet ett annat mål än ”teckna fint och avbilda”, låter eleven själv lösa uppgiften och utveckla förståelse för hur bilder kommunicerar i olika sammanhang. Marklund jämför elevernas bilder med deras röster, vilket är intressant i frågan om ämnesspråk i bildämnet. Här konstaterar Marklund att ”bilder är en stor del bildundervisningens text, eller det språk som talas” (s.229). För att eleverna ska kunna tillskansa sig ett ämnesspråk – som Marklund beskriver som en vertikal diskurs – är det viktigt att de tillåts använda sina bilder som sina röster, eftersom bildberättande skiljer sig från verbalt berättande och är mycket ämnesspecifikt.

En betydande del i bildämnets långsiktiga mål är att kunna kommunicera med bilder. I Marklunds studie av bildundervisningen i en årskurs åtta förklarade läraren för eleverna att de skulle använda sina bilder för att kommunicera ett budskap och att de bilder hon hängt upp på väggen talade med eleverna, men att de måste förstå språket. En annan lärare reflekterade över att fokuset på bilden som ett eget språk är utmärkande för hur lärarna och eleverna talar om

bildämnets mål, att det ”liksom är utanför det pratade språket eller det skriftliga språket” (Marklund, 2019, s.122). Även en elev slog fast att bildens kommunikation är särskild annan, att en bild säger mer än tusen ord för att ”det känns mer riktigt”. En annan elev reflekterar över hur bilder samtidigt är mångtydiga jämfört med det verbala språket och konstaterar att det är svårare att säga exakt det man vill via en bild, eftersom olika personer kan tolka bilden på olika sätt. (Marklund, 2019, s.123).

Bildämnet sticker på olika sätt ut från andra skolämnen. Det betraktas ofta som roligt, mindre kravfyllt och som ett ämne för avkoppling och uttryck för känslor. Generellt används inte läromedel – inspiration hämtas i stället från lektioner från lärarutbildningen, andra kollegor, böcker och internet. Mot den dominerande kunskapssynen i skolan där det talade och skrivna ordet premieras framför bild och multimodala uttrycksformer har ökade inslag av bildanalys och processbeskrivning fört ämnet mot en kommunikativ diskurs (Marklund, 2019, s.34). Ändå ligger tonvikten i undervisningen oftare på tekniska och hantverksbetonade inslag än exempelvis arbete med kunskap om narrativ i bild. Bildämnet kan också ha svårt att hävda sig i ämnesöverskridande projekt och en orsak till det kan vara att verbalspråk i regel ges större vikt än bildspråk (Marklund, 2019, s.228).

4. 5. Ämnesspråk i andra praktiska och estetiska ämnen

Slöjd är liksom bildämnet ett praktiskt-estetiskt ämne som präglas av en ämneskonception där tyngdpunkten ligger på görande, snarare än på verbalspråkliga inslag. Guvå och Stevenovic (2016) undersökte ämnesspråket i slöjden och fann i sin studie att ämneskonceptionen i kombination med ett invariant interaktionsmönster mellan elever och lärare kan stå i vägen för ett språkutvecklande arbetssätt. En vanligt förekommande kommunikation från lärare till elev sker i stället i form av tredimensionell förevisning, alltså att läraren visar med hjälp av kroppen ihop med ett mycket enkelt ”här och nu”-språk, till exempel ”så här ska du göra” (Guvå och Stevenovic, 2016 s.22). Både Guvå och Stevenovic (2016) och Visén (2019) fann i sina studier av ämnesspråk i slöjd och svetsteknik att ämnesspecifika termer främst används av lärare, medan elever stannar kvar i ett vardagligt språkbruk, detta trots att de förstått de ämnesspråkliga termer som undervisningen behandlat. Eleverna *rekontextualiserade* visserligen fackspråken didaktiskt, vilket betyder att de visar att de förstått innebörden av exempelvis det

svetsfackspråkliga uttrycket att ”materialet slår sig” då eleven säger att ”det bågnar” (Visén 2019, s.75). I slöjddämnet sågs exempel på omskrivningar av begrepp, då vinkeljärn blev ”silvergrejer” och träplugg/centruttapp blev ”träpinnegrejsimojs-sak” (Guvå och Stevenovic 2016, s.26). När läraren i studien sedan skall bedöma elevernas kunskaper har eleverna inte kunnat möta målen. En orsak till det kan ha varit att läraren bara använde de slöjdspecifika begreppen i instruktioner, inte som en del i den löpande, aktiva undervisningen (Guvå och Stevenovic 2016, s.24). Läraren var inte heller konsekvent i sitt användande av olika begrepp, och kunde använda ”planka” och ”bräda” synonymt, samt växlade mellan redskapens riktiga namn (som anslagsvinkel, piffikus och centruttapp) och deras vardagliga namn (vinkelhake, måttlisa och plugg).

Visén fann i sin studie om ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik att tidigare forskning om ämnesspråk framför allt rör skolans teoretiska ämnen, varför hennes undersökning ämnade fylla en forskningslucka och ge förståelse av yrkesämnesspråk, samt skapa en brygga mellan teori, text och språk till hantverkspraktik (Visén, 2019, s.63). Även Bergh Nestlog konstaterar att ”det är relevant inom ämnesdidaktisk forskning att utveckla kunskaper om ämnesspråk i olika ämnen” (2019, s.9). Guvå och Stevenovic (2016, s.20) kom tidigt till insikten i arbetet med sin studie rörande instruktionsfilmer och instruktioner där läraren interagerar med eleverna, att de inte problematiserat vilka begrepp som är specifika för slöjden, och behövde specificera för sig själva vilka begrepp de ansåg var ämnesspecifika.

I sin studie om hur ämnesinnehåll gestaltas i musikämnet lyfter Kjellander Hellqvist och L. Eriksson (2019) hur musikleärarna behöver behärska många olika kunskapsområden och kunna förmedla dem genom olika sorters *semiotiska resurser* (Kjellander Hellqvist och L. Eriksson, 2019, s.56). En semiotisk resurs avser de artefakter och handlingar som används för att förmedla ett budskap och kommunicera (Kjellander Hellqvist och L. Eriksson, 2019, s.32) och i studien betraktades de semiotiska resurser som lärarna använde sig av som en del av ämnets ämnesröst. En semiotisk resurs kan exempelvis vara språklig, musikalisk, kroppslig eller bildlig. Ofta samverkade olika semiotiska resurser för att förmedla ett mer precist innehåll (Kjellander Hellqvist och L. Eriksson, 2019, s.56). Studien slår fast att det finns stora fördelar med att lärare har kunskaper om hur de kan använda och låta olika semiotiska resurser samverka för att gestalta och förmedla ämnesinnehållet, men att det behövs en större medvetenhet om hur musikämnets innehåll uttrycks av musikleärare (Kjellander Hellqvist och L. Eriksson, 2019, s.57).

4. 6. Sammanfattning

Språkanvändning i skolarbetet fyller flera funktioner. Utöver de aspekter som rör lärande, att språket är ett tankeredskap som låter kunskaper fördjupas och utvecklas, finns också aspekten att språkanvändning är nödvändigt för redovisning av kunskap (Lindberg, 2007, s.15). Samtidigt krävs ämneslitteracitet hos lärare för att kunna avgöra vad det är som ska bedömas och på vilket sätt det ska redovisas av eleven. Kunskapskravens värdeord kan innebära vitt skilda saker i olika ämnen, till exempel kan ”nyanserat” konkretiseras olika inom olika ämnen, vilket innebär att det inte går att undervisa om läs- och skrivtekniker på en allmän nivå, utan utifrån olika ämnen då de kommer att användas på olika vis i respektive ämne (Marx Åberg, 2019, s.4). Utöver bedömningsaspekten ger redovisningen av kunskap möjlighet för lärare att arbeta i den proximala utvecklingszonen och möjlighet att ge adekvat stöttning. Det står dock inte klart vad lärare kan och behöver kunna om sitt ämnesspråk för att ha möjlighet att främja ämnesspråksutvecklingen för sina elever – det finns ett behov i forskning att verbalisera och förankra kunskap som hör till ämneslitteracitet inom olika ämnen (Marx Åberg, 2019, s.5).

Resultatet av denna litteraturöversikt visar att arbetet med att urskilja vad som är ämnesspråk i bildämnet och andra praktisk-estetiska ämnen är nyligen påbörjat och att kunskapsluckor står redo att fyllas. Fördelar med språkinriktad undervisning tas upp av flera källor, men de betonar vikten av ämneslitteracitet hos lärare för att kunna genomföra undervisning med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Behovet av ämneslitteracitet uppstår också i och med nuvarande nationella styrdokument där alla ämnen innehåller krav på elever att redovisa sin kunskap på ämnesspråket.

5 Diskussion

Det finns en samstämmighet hos såväl forskare inom utbildning och språk, som från läroplanen och målen som Skolverket formulerat, att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan vinna stor framgång för lärande i alla klassrum oavsett elevernas språkliga nivå. Både material från Skolverket och forskare på området menar att lärare behöver vara förtrogna med sitt ämnesspråk för att kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Att använda ämnesspecifika begrepp och kunna kommunicera på ämnesspråket är även ett krav för att elever ska uppnå målen i bildämnet. Jag fann dock att det inte finns forskning som undersöker ämnesspråket i bild ur ett nationellt perspektiv, och ganska knapp forskning även i ett internationellt perspektiv, vilket kan innebära att enskilda bildlärare kan ha svårt att bli medvetna om sitt ämnes språk eller ha vitt skilda uppfattningar i jämförelse med sina kollegor. Därför ser jag en kunskapslucka som kan fyllas för att låta bildlärare få en djupare förståelse för bildämnets mångfacetterade språkliga innehåll och börja arbeta språkutvecklande.

5. 1. Resultatdiskussion

Som introduktion till min inledning skrev jag ut ett citat som jag stötte på i *Det konstnärliga språket* (Nordström, 2023) som löd ”Ord koloniserar och bemäktigar sig den rena upplevelsen – och förfrämligar oss från den”. Jag tolkar Nordströms syfte med detta citat (ursprungligen av Ulf Karl Olov Nilsson) som ett försök att visa på hur det talade och skrivna språket har både möjligheter och begränsningar, och finner det intressant i frågan om ämnesspråk i praktiska-estetiska ämnen eftersom jag uppfattar citatets innebörd som att vi människor har förmågan att uppfatta och skapa mening i mycket mer än ord. När vi skapat mening som är ordlös och sedan skall sätta ord på denna mening däremot, riskerar viss mening att försvinna. Denna översättningsprocess som jag nämnde i min inledning handlar om elevens krav på att sätta ord på denna ordlösa mening, i syfte att diskutera med sina klasskamrater, förmedla för läraren vad de lärt sig och visa sina kritiska, reflekterande analyser av bilder och andra konst- och uttrycksformer som kan behandlas i bildämnet.

En annan aspekt av hur samtalet i bildämnet ter sig är den om vertikal och horisontell diskurs som jag nämnde i syfte att lyfta en annan möjlig teoretisk ingång än den om SKUA, vilken ju

annars är genomgående i hela litteraturöversikten. När Marklund (2019) relaterar bildundervisningen till Bernsteins teorier om vertikal och horisontell diskurs för lärande nämner hon mycket kortfattat hur bildämnet idag har inslag av horisontell diskurs (präglad av kontextbunden, vardaglig och muntlig kunskap) men mest vertikal diskurs (som bygger vidare på befintlig kunskap och är kontextoberoende och abstrakt) men med en kunskapsform som kallas horisontell kunskapsstruktur, som innebär att det inte finns något rätt eller fel sätt att tolka olika situationer, eller bilder som ofta är fallet inom bildämnet (Marklund, 2019, s.47–49). Jag ville nämna dessa begrepp i relation till bildämnet eftersom jag noterade gemensamma nämnare i klassificeringen i språkforskning inom utbildningsvetenskap – om vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk – i hur en diskurs är vardaglig och kontextberoende likt vardagsspråket och en är abstrakt och bygger på tidigare kunskap likt hur skolspråket högre upp i åldrarna blir alltmer akademiskt och bygger vidare på andra begrepp. För att reflektera över sin ämneslitteracitet tror jag det kan vara behjälpligt att även notera hur kunskapsformen för ämnet ser ut och i vilken diskurs som olika språkbruk använder. Undervisning inom bildämnet innehåller en mängd olika delar och det finns otaliga möjligheter för variation för hur en lärare kan uttrycka sig för att förmedla ett innehåll och hur undervisningen kan bedrivas inom ramen för ämnets kursplaner. Därför välkomnar jag olika former av organisering, eftersom det kan hjälpa att styra tankarna i processen att reflektera över sin ämneslitteracitet att hitta olika sorters språk i olika sorters situationer. Att leda ett samtal i bildanalys är till exempel ett helt annat moment än att visa hur man knådar ett ”tjurhuvud” i lera och förklara varför det görs. Genom att fundera på vilken del av undervisningen jag som lärare bedriver och om den delen utgör en horisontell eller vertikal diskurs finns det chans att jag lättare kan reflektera över vilket språk jag använder och därmed ge adekvat stöttning när jag arbetar i den proximala utvecklingszonen för lärande. Barton, Burke, & Freebody (2022) visar i sin studie exempel på hur lärare inom bild och musik använder ämnesspråk för att förmedla innehållet i sin undervisning, och de lyckas analysera språket och innehållet i undervisningen genom en inkluderande modell där olika aspekter av språket synliggörs.

Nedan avser jag att svara mot min litteraturöversikts första frågeställning:

Vad kännetecknar ämnesspråk i praktisk-estetiska ämnen?

Mot Bergh Nestlogs studie *Ämnesspråk* (2019) som utgår från att ämnesspråk är ett begrepp som innefattar långt mer än det talade och skrivna språket – utan även bilder, kroppsspråk, ljud och symboler – kan förståelsen för ämnesspråket i praktisk-estetiska ämnen breddas och relatera till alla aspekter av ämnesinnehållet, i stället för enbart det talade och skrivna språket som många språkforskare inom utbildningsvetenskap har fokuserat på. Anledningen till att fokus ofta legat på verbalspråk är att motivet för forskningen varit att utbildningen ska nå elever som lär på ett andraspråk, där tyngdpunkten legat på språkutveckling för kunskapsutveckling, vilket är tydligt i exempelvis Gibbons (2008) forskning. Resultatet i denna litteraturöversikt visar att ämnesspråket i praktisk-estetiska ämnen kännetecknas av kroppsspråk då lärare demonstrerar metoder för eleverna (Bergh Nestlog, 2019), av bilder, filmer och tredimensionella alster – alltså fler semiotiska resurser (Kjellander Hellqvist och L. Eriksson, 2019) – eftersom det eleverna skapar i de estetiska ämnena utgör deras röster i ämnet (Marklund, 2019) och av en blandning av vardagsspråk och ämnesspecifikt språk (Guvå och Stevenovic, 2016).

Här noterar jag en ambivalens i ämnet, i hur det rör sig mellan vardagsspråk och kroppsspråk som ställer låga förväntningar på kognitiv utmaning, och stora idéer och abstrakta koncept som rör bilders förmåga att kommunicera och elevers alster som deras ämnesröster. Läraren i Marklunds (2019) avhandling ansåg att normen för hur bildlärare förmedlar målen att kommunicera bilder oftast låter som så att bilder ”liksom är utanför det pratade språket eller det skriftliga språket” (s.122). Det kan säkert kännas som ett självklart påstående för många, inte minst för de som författade bildämnets styrdokument, men jag tror också att det kan vålla problem och frustration hos de som inte kan relatera eller förstå innebörden av det påståendet, och en didaktisk konsekvens kan bli att eleven inte förstår syftet och därför tappar självförtroendet och/eller motivationen för ämnet. Att bilder utgör ett eget språk kan mycket väl vara en diskurs för ämnet som inte återfinns i andra skolsystem runt om i världen, som istället kan ha en teknisk, estetisk fostrande och nyttobaserad diskurs i likhet med bildämnet i Sverige på den tiden det hette teckning. Om elever har liknande erfarenheter och/eller ämneskonception av bildämnet finns risken att betygskriterierna blir obegripliga om inte undervisningen är språkinriktad. Likaså ”översättningen” emellan bildspråk och verbalspråk som jag tog upp i studiens inledning tror jag kan förvirra elever och i värsta fall hindra dem att uttrycka sig både visuellt och verbalt, då otydliga krav på elever kan leda till osäkerhet. Där ser jag goda möjligheter med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i bildundervisningen för att möjliggöra en typ av struktur i syfte att förmedla ämnets krav för eleverna. Det i sin tur leder till bättre, mer likvärdig formativ och summativ bedömning när både lärare och elever är

medvetna om ämnesspråket och på vilket sätt det kan användas av elever när det synliggjorts av lärare.

Vilket för mig in på den andra frågeställningen för denna litteraturöversikt, nämligen:

Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och hur kan det tillämpas inom ramen för bildämnet?

Resultatet redogör övergripande för vad språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär, nämligen att ämnesspråket tydliggörs i undervisningen. För att göra detta i bildämnet krävs att lärare tillskansar sig ämneslitteracitet. Även om jag saknar en diskussion om detta specifikt utifrån bildämnet i Sverige, har jag funnit olika ingångar till hur ämneslärare kan börja reflektera över ämnesspråket i sin undervisning. Frågor att fundera över kan vara: ”I vilken utsträckning använder du vardagsspråk, respektive ämnesspråk i din undervisning?” och ”Vilka ämnesspecifika aktiviteter som kräver språkliga kunskaper är eleverna i ditt ämne involverade i?” (Norberg, 2021, s.9). Hajer och Meestringa (2010) betonar hur läraren behöver vara förtrogen med ämnets terminologi för att kunna förutse problem, samla in betygsunderlag och kartlägga elevernas ämnesspråkliga nivå. I antologin *Språk i alla ämnen* (2016) beskriver Lena Andersson i kapitlet *Att synliggöra lärandet – texter i ämnet bild* ett sätt att arbeta språkinriktad i bildämnet, i form av in-texter som Andersson upplever fungerar bra för att ge henne insyn i elevernas ämnesspråkliga nivå och främjar deras lärande, då de får chans att reflektera över sina egna processer i relation till den givna bildundervisningen och eftersom Andersson har möjlighet att ge stöttning på adekvat nivå och arbeta i den proximala utvecklingszonen (Andersson, 2016). Enligt min tolkning av Barton, Burke, & Freebodys (2022) diskussion i sin artikel som nämner ett *metaspråk* i undervisningen som ett sätt att tillskansa sig ämneslitteracitet, kan det också vara mycket hjälpsamt att förklara *hur* och *varför* man förklarar något i sin undervisning. Att ständigt vara i diskussion och i dialog med sina elever om hur de uppfattar innehållet och varför, anser jag är ett sätt att arbeta språk- och kunskapsutvecklande.

Avslutningsvis ställer jag mig hoppfull inför framtida forskning inom språkinriktad undervisning i bildämnet och dess didaktiska möjligheter, och jag önskar själv rikta in framtida examensarbeten på frågan om vad som är ämnesspråk i bildämnet, hur lärare kan tillskansa sig ämneslitteracitet och hur språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan tillämpas inom praktiska och estetiska ämnen – inte minst inom bildämnet. En möjlig metod för att samla in

material om ämnesspråket i bildämnet kan vara att observera de läromedel som finns i bildämnet (likt metoderna som används i OrdiL där ord sorteras efter frekvens, vardagliga, skolspråkliga och ämnesspråkliga), texter som lärare och elever producerar, klassrumsstudier av muntlig konversation i klassrummet, studier av kroppsspråk och exempel på alster som läraren gör eller visar för eleverna och sist men inte minst – elevernas alster. Analysmetoden som används i *Diciplinary Literacies in the Arts: Semiotic Explorations och Teachers' Use of Multimodal and Aesthetic Metalanguage* (2022) ser jag också som viktig och behjälplig för att analysera inspelat klassrumsmaterial. Det skulle även vara mycket intressant att intervjua elever, verksamma bildlärare, lärarstudenter och lärare på ämneslärarutbildningen och samla in olika perspektiv på ämneslitteracitet inom bildämnet. För att få in fler infallsvinklar kan det också vara av relevans att mer ingående söka efter nationella och internationella studier om ämnesspråk i andra praktisk-estetiska ämnen eftersom de, i likhet med bildämnet, använder fler semiotiska resurser än ämnen som i huvudsak genomförs med teoretisk undervisning.

6 Referenslista

- Andersson, L. (2016). Att synliggöra lärandet – texter i ämnet bild. I Bergh Nestlog, E och Fristedt, D. (Red), *Språk i alla ämnen för alla elever* (s.129–138). Linnaeus University Press. Hämtad den 20 december 2023 från: <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1022230/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, J & Hasselskog, P. (2018). Att bygga ett slöjdspråk – Om språk och språkutveckling i slöjden. Hämtad den 20 december 2023 från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/56323>
- Barton, G, Burke, K & Freebody, P. (2022). Disciplinary literacies in the arts: Semiotic explorations of teachers' use of multimodal and aesthetic metalanguage. *International Journal of Education & the Arts*, 23 (8). Hämtad den 20 December 2023 från: <http://doi.org/10.26209/ijea23n8>
- Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk. *HumaNetten*, nr 42 s.9–30. Hämtad den 20 december 2023 från: <https://open.lnu.se/index.php/hn/issue/view/150/HumaNetten%2042>
- Friberg, F. (2017). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Upplaga 3. Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2008) I was taught good, and I learned a lot. *Australian Journal of Languages and Literacy*, vol. 31 s.155–173.
<http://www.collaborativelearning.org/gibbons2008.pdf>
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Upplaga 3:4. Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Upplaga 3. Hallgren & Fallgren.
- Guvå, L & Stevenovic, M. (2016). ”Träpinnegrejsimojs-sak” Elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet. *Skolportens numrerade artikelserie för*

utvecklingsarbete i skolan (Artikel nr 14). Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://www.skolporten.se/app/uploads/2016/09/undervisning-larande-14-2016.pdf>

Hajer, M och Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Upplaga 3. Studentlitteratur

Hansson, H. Karlsson, S-G. (2005) *Seendets språk: exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Upplaga 1. Studentlitteratur.

Kjellander Hellqvist, E och Larsson Eriksson, K. (2019). Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik. *HumaNetten*, nr 42 s.31–59. Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://open.lnu.se/index.php/hn/issue/view/150/HumaNetten%2042>

Lindberg, I och Johansson Kokkinakis, S (Red), *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (2007). ROSA Institutionen för svenska som andraspråk Göteborgs universitet. Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20503>

Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Institutionen för svenska språket Göteborgs universitet. Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6565dc/15539597%2024066/pdf1804.pdf>

Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* [Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, nr 89] Institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet. Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1378849/FULLTEXT01.pdf>

Marx Åberg, A. (2019) Introduktion: Varför ett temanummer om ämnesspråk och ämneslitteracitet? *HumaNetten*, nr 42 s.4–9. Hämtad den 20 december 2023 från:
<https://open.lnu.se/index.php/hn/issue/view/150>

Norberg, A–M. (2021) *Ordförrådets betydelse i ämnesundervisningen*.

Utbildningsförvaltningen. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://pedagog.stockholm/media/1873/ordforradets-betydelse-i-amnesundervisningen.pdf>

Nordström, Z. G. (2023) *Det konstnärliga språket*. Styx förlag.

Skolverket. (2021). *Bedömningsstöd i bild*. Hämtat den 20 december 2023 från:

<https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/134/gr-bi-134-ak79-1>

Skolverket. (2015). *Bild, musik och slöjd i grundskolan En sammanfattande analys av de internationella ämnesutvärderingarna*. Hämtat den 20 december 2023 från:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/bild-musik-och-slojd-i-grundskolan>

Skolverket. (2018). *Från vardagsspråk till ämnesspråk*. Hämtat den 20 december 2023 från:

<https://larportalen.skolverket.se/moduler/M029>

Skolverket. (2012). *Greppa Språket!* Andra upplagan. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://www.skolverket.se/getFile?file=2573>

Skolverket. (2022). *Läroplan i bild*. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor1>

Skolverket. (2022). *Varför behövs skolämnet bild?*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/varfor-behovs-skolamnet-bild> Hämtat 2023-12-19

Skolverket. (2023). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i studiehandledning*. Hämtad

den 20 december 2023 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och->

stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sprak--och-kunskapsutvecklande-arbetsatt-i-studiehandledning

Skolverket. (2017) *Stöttning på olika nivåer*. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR087554>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Umeå universitet. Om kedjesökning. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://www.umu.se/bibliotek/soka-skriva-studera/informationssokning-och-kallkritik/fordjupade-sokmetoder/>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad den 20 december 2023 från:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Visén, P. (2019). Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik. *HumaNetten*, nr 42 s.60–77.

Hämtad den 20 december 2023 från: <https://open.lnu.se/index.php/hn/issue/view/150>

Åsén, G. (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Upplaga 1. Liber.