



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för  
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och  
grundskolans årskurs 1-3  
HT 2020  
Fakulteten för Lärarutbildning

## **Multimodalitet och meningsskapande** Användning och kombination av olika resurser i grundskoleelevers sätt att kommunicera

**Elin Kane och Jenny Liljedahl**

**Författare**

Elin Kane och Jenny Liljedahl

**Titel**

Multimodalitet och meningsskapande  
Användning och kombination av olika resurser i grundskoleelevers sätt att kommunicera

**Handledare**

Anders Nilsson

**Examinator**

Jonas Asklund

**Abstract**

I detta examensarbete har vi valt att studera och sammanfatta delar av forskningen som utgår ifrån en multimodal teoribildning och ett sociosemiotiskt perspektiv. Examensarbetet utgörs av en fallstudie som innefattar textanalyser. Vi undersökte vilka modaliteter och semiotiska resurser som elever i en lågstadietext väljer att använda samt kombinera när de producerar en berättande text i svenskämnet i meningsskapande syfte. Vi undersökte även vilka kvalitativa aspekter i form av likheter och skillnader som är synliga i elevers multimodala berättelser. Vår slutsats är att majoriteten av eleverna väljer att inkludera bild och färg i sina multimodala berättelser. Resultatet av vår studie kan jämföras med den tidigare forskning som visar att elever prioriterar bild och färg framför skriven text. Tidigare forskning konstaterar även att multimodala framställningar skapar motivation och förväntan samt gynnar alla elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund. Det har även noterats att diskussioner är ett viktigt hjälpmedel för att uppmärksamma resursers samspel och därmed hjälpa eleverna att dra paralleller till tidigare erfarenheter i syfte att skapa mening. Vi har dragit slutsatsen att elevers bilder är svårtolkade om eleverna inte har möjlighet att tydliggöra sina tankar och idéer. Avslutningsvis uppmärksammar vi ett behov av vidare forskning av hur multimodala framställningar kan gynna elevers skrift- och verbalspråkliga utveckling. Detta kräver att lärare besitter hög kompetens för att kunna konstruera och bedöma multimodala uppgifter av god kvalitet.

**Ämnesord**

Multimodalitet, sociosemiotik, modaliteter, semiotiska resurser, semiotiska modaliteter, meningsskapande, det vidgade textbegreppet, literacy och multiliteracies.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b>	5
<b>1. Inledning</b>	6
1.1 Syfte	7
1.2 Frågeställningar	7
<b>2. Teoretisk förankring</b>	8
2.1 Sociosemiotiskt perspektiv och multimodal teoribildning	8
2.2 Centrala begrepp	9
2.2.1 Multimodalitet	9
2.2.2 Semiotiska resurser och semiotiska modaliteter	10
2.2.3 Meningsskapande	10
2.2.4 Det vidgade textbegreppet	11
2.2.5 Literacy och multiliteracies	12
2.2.6 Komposition	13
2.2.7 Rytmen	13
2.2.8 Multimodal kohesion	13
<b>3. Forskningsbakgrund</b>	14
3.1 Bakgrundsinformation om studierna	14
3.2 Sammanfattning av forskningsläget	15
3.3 Multimodalitet som ett verktyg för lärande	18
<b>4. Metod</b>	19
4.1 Metodbeskrivning	19
4.2 Beskrivning av undersökningstillfälle	20
4.3 Motivering av metodval	21
4.4 Hantering av data och etiska överväganden	21
<b>5. Undersökning</b>	22
<b>6. Resultat</b>	22
6.1 Enbart bild	23
6.2 Enbart skrift	24
6.3 Kombination av bild och skrift	24
6.4 Sammanfattning	25
<b>7. Analys</b>	26
7.1 Pelle - endast bild	26

7.2 Max - endast skrift	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
7.3 Maja - kombination av skrift och bild	27
7.4 Analys av elevtexter	28
7.4.1 Komposition utifrån elevexempel	28
7.4.2 Rytmt utifrån elevexempel	30
7.4.3 Multimodal kohesion utifrån elevexempel	32
<b>8. Slutsatser och diskussion</b>	33
8.1 Resultatdiskussion	34
8.1.1 Frågeställning 1	35
8.1.2 Frågeställning 2	37
8.2 Metoddiskussion	38
8.3 Behov av ytterligare forskning	39
<b>Referenser</b>	40
<b>Bilaga 1 - Elevexempel, Pelle</b>	44
<b>Bilaga 2 - Elevexempel, Max</b>	45
<b>Bilaga 3 - Elevexempel, Maja 1(2)</b>	46
<b>Bilaga 4 - Elevexempel, Maja 2(2)</b>	47
<b>Bilaga 5 - Informationsbrev</b>	48

## Förord

Arbetet om multimodalitet, meningsskapande och semiotiska resurser har varit väldigt spännande att sätta sig in i. Vi vill tacka Eva Borgfeldt, en av våra undervisande lärare vid Högskolan Kristianstad, för att du har fångat vårt intresse för fältet. Dina föreläsningar om multimodalitet och semiotiska resurser har hjälpt oss att lägga grunden för detta examensarbete. Med stöd i den kunskap som du har hjälpt oss att utveckla så blir det allt svårare att ignorera hur betydelsefull multimodalitet är i undervisningen. Tack vare att vi båda delar detta intresse har vi kompletterat varandra väl i arbetet och är tacksamma för varandras stöd i skrivprocessen. Vi vill även framföra ett stort tack till vår handledare på Högskolan Kristianstad, Anders Nilsson, för att du väglett oss genom skrivandet. Avslutningsvis vill vi tacka den berörda läraren som hjälpt oss att utföra undersökningen samt alla elever som deltog och gav oss möjlighet att utföra vår studie.

# 1. Inledning

Det som har inspirerat oss till att undersöka detta fält är vår lärarutbildning som betonar att multimodal undervisning är av stor vikt för att ge elever möjlighet att uttrycka sig utifrån sina egna förutsättningar. Inom lärarutbildningen har vi även diskuterat det sociosemiotiska perspektivet och att olika modaliteter<sup>1</sup> och semiotiska resurser<sup>2</sup> kan gynna elevers meningsskapande. Vidare har vi även blivit uppmärksammade på hur den traditionella synen på text har utmanats och det har banat väg för ett vidgat textbegrepp. Danielsson och Selander (2014) ger exempel på multimodala texter som ett sätt att se på det vidgade textbegreppet, det vill säga en text som komponerats av semiotiska modaliteter såsom ord, bilder, eller olika former av symboler. Danielsson och Selander (2018) betonar fördelen med ett multimodalt arbete genom att fokus riktas mot att tolka budskap utifrån bilder. Detta är något som riskerar att gå förlorat i en traditionell textproduktion. Forskning visar att multimodalitet förekommer i alla ämnen och kan användas som ett verktyg för lärande oavsett nivå (Danielsson och Selander, 2016). Att arbeta multimodalt i undervisningen tycks vara något som gynnar alla elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund (Borgfeldt, 2017; Reid och Moses, 2020). Reid och Moses (2020) har noterat att multimodala texter skapar motivation och förväntan hos eleverna. Danielsson och Selander (2016) förklarar att om lärande ska kunna ske med stöd i multimodalt tillvägagångssätt är det av stor vikt att de olika resurserna undersöks enskilt och tillsammans, för att samspelet mellan dem ska ses.

Flera forskare poängterar att multimodala texter<sup>3</sup> skapar möjlighet för elever att uttrycka sig på olika sätt utifrån sina förutsättningar (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2018; Lyngfelt et al, 2017). Det har även konstaterats att en uppmuntran till att skapa multimodala textproduktioner gynnar elevers meningsskapande och ger dem möjlighet att uttrycka sig på det vis som de bemästrar. Detta kan i sin tur leda till en ökad motivation hos eleverna att våga uttrycka sig på ett sådant sätt de ännu inte klarar av fullt ut. Detta ser vi som något positivt då många klassrum har elever som är flerspråkiga.

---

<sup>1</sup> Utifrån olika forskare tolkar vi modaliteter som det övergripande begreppet för olika sätt att uttrycka sig, exempelvis genom olika former av skrift, fotografier, tecknad bild, teater och sång.

<sup>2</sup> Utifrån olika forskare tolkar vi semiotiska resurser som olika uttryckssätt inom olika modaliteter, exempelvis text som är analogt eller digitalt skriven, skriven i sand, ristad i sten etc. Den kan även vara text som är skriven med blyerts, bläck eller färgpenor.

<sup>3</sup> Utifrån olika forskare tolkar vi att multimodala texter utgörs av olika modaliteter och semiotiska resurser för att kommunicera och skapa mening.

“Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.”

(Skolverket, 2017, s. 9)

Avslutningsvis vill vi med stöd i detta examensarbete betona de möjligheter vi ser med ett multimodalt arbetssätt samt visa att det finns olika sätt att framställa en berättande text, inte enbart som en traditionell textproduktion. Eftersom multimodalitet har visat sig gynna elevers meningsskapande ställer vi oss frågande till varför elever inte ges möjlighet att i större utsträckning uttrycka sig multimodalt för att visa sina kunskaper. Skolverket (2011) skriver att elever ska få möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. De framhåller även att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, men ges elever möjlighet att uttrycka sig i enlighet med dessa?

## 1.1 Syfte

I detta examensarbete undersöks elevers val av modaliteter och semiotiska resurser vid framställandet av multimodala berättelser inom svenskämnet i syfte att vara meningsskapande. Genom att analysera lågstadieelevers multimodala berättelser kan vi belysa kvalitativa aspekter i form av likheter och skillnader.

Examensarbetets syfte är att synliggöra vilka modaliteter som elever i en lågstadiekontext väljer att använda och kombinera när de producerar en berättande text. Detta gör vi genom att undersöka hur elever väljer att framställa sina berättelser, exempelvis genom enbart bild, skrift eller en kombination av båda. Vårt syfte är även att synliggöra vilka semiotiska resurser som elever väljer att använda sig av och kombinera i syfte att vara meningsskapande. De semiotiska resurser som vi undersöker är bland annat färger, symboler och konturer.

## 1.2 Frågeställningar

Följande frågeställningar används för att uppnå examensarbetets syfte:

- Vilka modaliteter och semiotiska resurser väljer elever att använda och kombinera vid framställning av en berättande text i syfte att vara meningsskapande?
- Vilka kvalitativa aspekter (likheter och skillnader) är synliga i elevernas multimodala berättelser?

Vi vill undersöka vilka val av modaliteter som eleverna gör när de ska producera en berättande text. Väljer eleverna att använda sig av modaliteter såsom bild, skrift eller en kombination av båda? Vidare vill vi även undersöka vilka semiotiska resurser som eleverna väljer att använda sig av och kombinera. Exempelvis val av färger och textens utformning. Avslutningsvis vill vi även undersöka vad det finns för kvalitativa aspekter i elevernas multimodala texter gällande val och användande av semiotiska resurser, i relation till likheter och skillnader.

## **2. Teoretisk förankring**

I denna forskningsbakgrund inleder vi med att redogöra för examensarbetets teoretiska förankring. Vi har utgått ifrån en multimodal teoribildning och ett sociosemiotiskt perspektiv eftersom det ger oss en förståelse för hur kommunikation och lärande formas multimodalt utifrån olika teckenskapande processer (Leijon och Lindstrand, 2017). Därefter fortsätter vi med att definiera de centrala begrepp som vi observerat vara återkommande i den genomgångna forskningen. Vidare sammanfattar vi i stora drag det samlade vetenskapliga kunskapsläget avseende arbetet med multimodala texter i undervisningen av grundskoleelever. Vi sammanfattar även hur aktuella forskningsstudier undersöker den meningsskapande potentialen i multimodala framställningar, samt hur relationen mellan skrift och bild ses som ett verktyg för detta. Avslutningsvis redogör vi även för vilka undervisningsformer som vi tolkar som mest förekommande när det kopplas till meningsskapande utifrån multimodalitet inom ramen för grundskolans svenskundervisning, med utgångspunkt i det urval av aktuella forskningsstudier som vi tagit del av.

### **2.1 Sociosemiotiskt perspektiv och multimodal teoribildning**

Socialemiotik<sup>4</sup> handlar om hur mening är inbäddad i den sociala praktiken och förmedlas genom semiotiska resurser och modaliteter. Detta vidgar även textbegreppet i relation till mänskliga interaktioner och meningsskapande där fokus läggs på semiotiska resurser och modaliteter och ses som nyckeln i meningsskapande (Kulju et. al., 2018). Borgfeldt (2017) sammanfattar sociosemiotisk multimodal teori i stora drag enligt den teoribildning

---

<sup>4</sup> Socialemiotik och sociosemiotik syftar till samma teori. Sociosemiotik är den term som är mest förekommande i det svenska språket (Danielsson & Selander, 2014).



som Jewitt (2015), Kress (2003), Kress och van Leeuwen (2006) har utvecklat, men som fortfarande är i ständig utveckling. Borgfeldt (2017) förklarar att denna teoribildning kan ses som en utvidgad tolkning av semiotiska resurser som kombineras och tillsammans blir meningsskapande i kommunikationen mellan människor.

Danielsson och Selander (2014) beskriver semiotiska resurser som de hjälpmedel vi har användning av för att kunna organisera vår uppfattning av omgivningen. Med andra ord handlar det om människors meningsskapande i kommunikation både med sig själv och med andra. När människor använder sig av olika semiotiska resurser på ett organiserat vis bildar dessa tillsammans semiotiska modaliteter. Semiotiska modaliteter kan exempelvis vara färg, bilder, gester, tal eller skriftspråk. Alla de ovannämnda semiotiska modaliteterna kan kombineras och användas tillsammans på många olika sätt. Danielsson och Selander (2014) menar att när ett meningsskapande sker tolkas flera olika semiotiska modaliteter samtidigt. Danielsson och Selander (2014) skriver om multimodalitet och förklarar att en multimodal text innehåller olika semiotiska modaliteter såsom ord, teckningar eller olika former av symboler. Vidare pekar de på att det inte enbart är förekomsten av bilder som gör texten multimodal, utan även hur olika delar av formgivningen tillsammans bildar ett betydelsefullt mönster.

## **2.2 Centrala begrepp**

I följande avsnitt kommer vi att definiera de centrala begrepp som vi uppfattat som återkommande i den genomgångna forskningen. Vi redogör kortfattat för begreppen och utgår ifrån flera olika källor för att styrka deras betydelse. Ordningen som vi har valt att presentera begreppen enligt är utifrån den uppfattning vi har om begreppens frekvens i vårt urval av aktuella forskningsstudier. Avslutningsvis presenterar vi de tre analysbegrepp som vi tog stöd i när vi analyserade vårt urval av multimodala berättelser.

### **2.2.1 Multimodalitet**

Selander och Kress (2010) beskriver modaliteter som olika uttryckssätt. Kress (2003) förklarar att ordet *multi* på latin motsvarar "på många sätt" medan *modalitet* som härstammar från det latinska ordet *modus* betyder "läge". Ett multimodalt uttryckssätt innebär med andra ord att olika modaliteter kombineras i syfte att vara meningsskapande. Björkvall (2019) beskriver att texter som innehåller olika former av kommunikationssätt

anses vara multimodala. Några exempel på detta kan vara att texten innehåller bilder, skrift, tal och musik. Selander och Kress förklarar (2017) begreppet multimodalitet med hänvisning till de olika resurser som finns i vår omvärld, vilka vi människor använder oss av för att tolka världen och därmed skapa mening. För att kunna skapa mening krävs det att människor tilldelar något en mening. Enstaka ord och symboler betyder inget i sig, utan får betydelse först när de används i de sociala sammanhang som de skapats i samt där de används. Även Danielsson och Selander (2014) skriver att en mening skapas då olika semiotiska modaliteter kombineras. Rostvall och Selander (2010) beskriver att inom skolan är kommunikationen, och således alla olika lärandetillfällen, mycket informationstäta och består av många varierande system av tecken. Kommunikation kan ske på olika sätt och förekommer genom flera parallella semiotiska system, där varje del har en mening. Rostvall och Selander (2010) hävdar att kommunikationen kan ske i olika teckensystem och därigenom kan de olika budskapen vara olika varandra och på så sätt antingen stödja eller motsäga varandra. Därför är all kommunikation multimodal eftersom den mening som uttrycks när vi kommunicerar med varandra förmedlas genom olika semiotiska modaliteter (Kress, 2010; Rostvall och Selander, 2010).

### **2.2.2 Semiotiska resurser och semiotiska modaliteter**

Semiotiska resurser såsom bild, skrift, symboler, gester, blickar, tal, kroppsspråk med mera, kan kombineras och blir tillsammans meningsskapande i den kommunikation som sker mellan människor. Semiotiska modaliteter handlar om hur semiotiska resurser samverkar för att framstå som meningsskapande i multimodala texter (Borgfeldt, 2017; Björkvall, 2019). Skrift är en semiotisk modalitet<sup>5</sup> med anledning av att bokstäver kan användas och organiseras på varierande sätt och på så vis kan de skapa olika betydelser. Bokstäver som en semiotisk resurs kan framställas på olika sätt, exempelvis med en penna, tryckas alternativt ristats in i sten (Björkvall, 2019).

### **2.2.3 Meningsskapande**

Selander och Kress (2017) skriver att meningsskapande kan förstås som en kreativ handling där vi människor omskapar redan förekommande representationer. När människor skapar olika representationer räknas det som en meningsskapande aktivitet

---

<sup>5</sup> Modalitet kan kopplas till modus (som betyder sätt på latin). Nationalencyklopedin. Hämtad 2020-04-17 från <https://www-ne-se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/modus>

och blir därmed ett uttryck för hur individen orienterar sig mot och engagerar sig i världen. Vidare beskriver de även att begreppen meningsskapande och lärande kan ses som två olika sidor av samma aktivitet. Säljö (2014) har även skrivit om meningsskapande och förklarar att vi människor kan genom det här begreppet bevara och utveckla olika frågeställningar om världen runt omkring oss. Danielsson och Jacquet (2018) beskriver att meningsskapande är kopplat till hur människor skapar mening och förstår texter.

#### **2.2.4 Det vidgade textbegreppet**

Texter har tidigare syftat till skriftliga eller tryckta verbalspråkiga texter, men numera talas det om ett vidgat textbegrepp. Detta innebär att en text inte går att likställa med skrivande eftersom textbegreppet har utvidgats till att även inkludera talat språk och bildmedier (Danielsson och Selander, 2017; Selander och Kress, 2017). I takt med samhällets digitalisering kan människor numera navigera mellan olika teckenvärldar<sup>6</sup>, visuella uttryck och olika representationsformer. Detta resulterar även i att det finns ökade möjligheter att kombinera olika representationer med bild för meningsskapande och kommunikation (Kress och Selander, 2011). Danielsson och Selander (2014) beskriver att man med det vidgade textbegreppet kan betrakta olika texter som sammansatta av olika teckensystem, eller *semiotiska modaliteter*. De ger exempel på multimodala texter som ett sätt att se på de vidgade textbegreppet, det vill säga en text som komponerats av semiotiska modaliteter såsom ord, bilder, grafer och olika former av symboler. Enligt Liberg och Smidt (2019) innebär ett vidgat textbegrepp att den traditionella synen på text har utvidgats. I enlighet med detta utmanas synen på vad att läsa och skriva innebär. Detta resulterar i att den vidgade synen på text framhålls genom att alla texter mer eller mindre är multimodala då begreppet inkluderar flera olika uttrycksformer. Vidare beskriver de att det vidgade textbegreppet kan innehålla både bild, talat språk, skrift, dans och så vidare. De menar till exempel att om det är en bild som bygger upp ett huvudbudskap anses detta vara en form av text. Även Björkvall (2019) tar upp begreppet och beskriver

---

<sup>6</sup> Enligt Magnusson (2014) är teckenvärldar en översättning av *modes*, men översätts också som teckensystem eller semiotisk resurs.

att det inte enbart behöver innefatta skriven text, utan kan även innehålla bilder och illustrationer.

### **2.2.5 Literacy och multiliteracies**

Begreppet *literacy* hänvisar till skriftspråkliga aktiviteter (Säljö, 2005). Literacy handlar om förmågan att engagera sig i, tolka och producera olika texter som är relaterade till de olika tillfällena i människors vardag då individer möter text. Människor behöver utveckla sin literacy för att ur ett livslångt perspektiv kunna vara, verka och växa som enskild individ och samhällsmedborgare (Danielsson och Jacquet, 2018). Till en början beskrevs begreppet literacy som förmågan att kunna läsa och skriva, exempelvis att kunna texta och forma bokstäver, men idag syftar det till betydligt mer, såsom att kunna tolka och kommunicera budskap på andra sätt. Literacy har i sig givit upphov till nya begrepp, såsom *multiliteracies*. Kulju et. al (2018) och Säljö (2005) förklarar att både literacy och multiliteracies innefattar många olika förmågor, bland annat att kunna avkoda ord, att dra slutsatser, att göra associationer, att kunna koppla det man läst till tidigare erfarenheter samt att förhålla sig kritiskt. Detta benämns även som *critical literacy* (Kulju et. al, 2018; Säljö, 2005). Multiliteracies-pedagogik har formats utifrån mångfald, multimodal kommunikation samt literacy som är kopplat till läskunnighet. Av denna anledning används ofta *multimodal literacy* som synonym till *multiliteracies* (Kulju et. al, 2018).

Lärare möter en stor mångfald i klassrummet, exempelvis gällande sociala roller, kön, etnisk tillhörighet, livserfarenhet och kulturell bakgrund. Detta gör att elever har olika mönster i form av olika val av modaliteter för meningsskapande för lärande och kommunikation. Med hjälp av multiliteracies-pedagogik blir vägen till lärande mer effektiv eftersom eleverna erbjuds olika undervisningsformer (Fischer m.fl., 2018; Kulju et. al, 2018). Literacy är synonymt med sociala aktiviteter där skrift förekommer. Med andra ord handlar literacy om det som en individ gör i mötet med skrift i ett visst sammanhang (Bagga-Gupta et al., 2013; Schmidt, 2016). Även begreppet multiliteracies varierar beroende på den sociala kontexten och framställningsformen. Begreppet multiliteracies har många olika definitioner men några vanligt förekommande ord är meningsskapande, multimodalitet, design samt kulturell, social och språklig mångfald. Multiliteracies ser till kombinationen av olika semiotiska modaliteter i syfte att vara meningsskapande, som till exempel skrift, bild, ljud, gester, tal och dramatisering. Av denna anledning påverkar multiliteracies, likt det vidgade textbegreppet, hur definitionen

av text uppfattas. Multiliteracies vidgar inte enbart synen av textbegreppet, utan ser även till relationen mellan språk, literacy och utbildning (Kulju et. al., 2018).

### **2.2.6 Komposition**

Kress & Van Leeuwen (2006) beskriver begreppet *komposition* som sammansättningen av en helhet. Med andra ord hur olika komponenter är representativa och kan kombineras för att skapa en meningsfull helhet. Borgfeldt (2017) förklarar att komposition handlar om olika uttryckssätt, exempelvis illustrationer och skrift. Hon förklarar att valet av komposition kan vara mer eller mindre passande beroende på sammanhanget. Borgfeldt (2017) beskriver komposition som ett verktyg för att beskriva och skapa en förståelse för hur elever organiserar olika resurser i sina framställningar. I vår analys kommer vi att använda begreppet komposition som ett verktyg för att analysera hur eleverna organiserar olika semiotiska resurser i sina berättande texter i syfte att vara meningsskapande.

### **2.2.7 Rytmm**

Van Leeuwen (2005) beskriver att begreppet *rytm* används för att tydliggöra hur olika semiotiska resurser står i relation till varandra för att vara meningskapande. Detta påverkar i sin tur mottagarens tolkning av innehållet. I vår analys kommer vi att använda begreppet *rytm* för att beskriva och skapa förståelse för elevernas val av semiotiska resurser och deras placering i relation till varandra, samt hur resurserna på detta sätt gynnar elevernas meningskapande.

### **2.2.8 Multimodal kohesion**

Ett multimodalt samspel gör att en text blir sammanhängande. Med stöd i begreppet *multimodal kohesion* kan vi beskriva hur mening och sammanhang skapas utifrån textens komposition och *rytm* (Kress, 2003). Vi tolkar att begreppet multimodal kohesion kan användas som ett verktyg för att analysera vilka semiotiska resurser elever använder, samt hur dessa förhåller sig visuellt till varandra, för att skapa mening och sammanhang för både författaren och mottagaren. I vår analys kommer vi att ge exempel på hur elevernas komposition och *rytm* skapar sammanhang i deras multimodala berättelser.

### **3. Forskningsbakgrund**

I detta avsnitt kommer vi att presentera den forskning som vi tagit del av och som vi anser vara av hög relevans för vårt examensarbete. De utvalda studierna står i relation till en undervisningskontext i grundskolan och är inom ramen för en multimodal teoribildning och ett sociosemiotiskt perspektiv. Vi kommer att sammanfatta studiernas resultat och avslutar med att belysa vikten av ett multimodalt arbetssätt för elevers lärande.

#### **3.1 Bakgrundsinformation om studierna**

Vi har gjort en kritisk kvalitetsbedömning av informationskällor genom att exempelvis undersöka studiernas metod och urval. Det urval av studier som vi valt att utgå ifrån anser vi vara av hög kvalitet samt av relevans för vårt examensarbete. De studier som vi främst lagt fokus vid är utförda av Borgfeldt (2017), Danielsson & Selander (2016), Pantaleo (2018), Reid & Moses (2020) samt Kulju et. al (2018). Vi har även vävt in delar från andra forskares studier för att ge vår forskning en bredare grund. Vi anser att studierna som vi har utgått från är representativa för fältet eftersom de vilar på samma forskningsgrund. De forskare som vi anser vara tongivande i de studier vi tagit del av är Kress, Jewitt, Danielsson, Kalantzis, Cummins, Pantaleo, Van Leeuwen, Selander, Cope, Hopperstad och Halliday. Vi redogör för författarna efter hur vanligt förekommande deras namn är i dessa studier. Den teoretiska utgångspunkten som var mest förekommande i studierna var sociosemiotisk multimodal teoribildning (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Reid och Moses, 2020). Leijon och Lindstrand (2017) förklarar att det sociosemiotiska multimodala perspektivet hjälper oss att förstå hur kommunikation och lärande formas multimodalt utifrån olika teckenskapande processer. Med stöd i den gemensamma teoretiska utgångspunkten anser vi att dessa studier blir relevanta för vår undersökning. Utöver en sociosemiotisk multimodal teoribildning utgick Borgfeldt (2017) även från en sociokulturell ansats. Pantaleo (2018) utgick enbart från denna teori.

De likheter vi noterade utifrån studiernas val av metod är att alla utgick ifrån en kvalitativ studie (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Pantaleo, 2018; Reid och Moses, 2020). Det framkom även att tre av studierna byggde på elevintervjuer (Borgfeldt, 2017; Pantaleo, 2018; Reid och Moses, 2020), medan Danielsson och Selander (2016) istället utgick från textanalyser i syfte att skapa en modell för multimodal undervisning. Även

Borgfeldt (2017) och Pantaleo (2018) utgick från textanalyser. Däremot var det enbart Reid och Moses (2020) som använde sig av klassrumsobservationer. Borgfeldt (2017) diskuterar bortvalet av dessa observationer då hon ansåg att det inte hade tillfört ytterligare information i hennes studie.

Sammanfattningsvis vill vi belysa de för- och nackdelar som vi ser med forskningsstudiernas metodval. Vi anser att kvalitativa studier är relevanta för vår forskningsbakgrund eftersom det ger en mer nyanserad bild av fältet. Den forskning som utgår ifrån bild- och textanalys synliggör modaliteters betydelse för att förmedla och tolka budskap, vilket ger en bra grund till hur man kan utveckla elevers multimodala kompetens i klassrummet. Avslutningsvis ser vi både för- och nackdelar med elevintervjuer. Några av fördelarna med semistrukturerade intervjuer är informationens djup samt de värdefulla insikter som erhålls. Däremot kan nackdelar vara validiteten eftersom denna typ av data baseras på vad människor säger snarare än vad de faktiskt gör. Detta kan även kopplas till intervjuareffekten, som innebär att de som blir intervjuade kan bli påverkade av den som ställer frågor (Denscombe, 2018). Om eleverna inte känner sig trygga med att bli intervjuade och inte vågar säga allt som de faktiskt tycker och tänker, anser vi att detta kan bli en sårbar punkt i forskningens resultat. Det kan även ifrågasättas ifall intervjuaren ställer ledande frågor och om elever känner att de måste svara på ett visst sätt för att möta dessa frågor.

### **3.2 Sammanfattning av forskningsläget**

Utifrån studiernas resultat har vi observerat att multimodala texter gynnar elevers meningsskapande (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Reid och Moses, 2020). Borgfeldt (2017) konstaterar att eleverna väljer att prioritera bild och färg över skriven text och att semiotiska resurser är betydelsefulla för elevernas meningsskapande. Pantaleo (2018) poängterar att några av de semiotiska resurserna som används för att kommunicera eller skapa mening kan tolkas inom bild som en modalitet, och innefattar form, placering, storlek samt hur dessa står i relation till varandra. Reid och Moses (2020) såg att skapandet av multimodala texter i form av serier skapade både förväntan, motivation och meningsskapande hos eleverna. Danielsson och Selander (2016) uppmärksammade att meningsskapande är kopplat till det som värderas och bedöms inom skolsammanhang. Danielsson och Selander (2016) diskuterar även relationen mellan text

och bild och hur kombinationen av dessa kan främja meningsskapandet hos läsaren, exempelvis vid introduktion av ny terminologi. Vidare menar de även att det är centralt att stödja elevernas meningsskapande inom nya kunskapsområden eftersom läraren på så vis kan vägleda dem att se implicita samband mellan olika delar av information.

Kulju et. al (2018) förklarar att det ställs höga krav på lärare utifrån den mångfald som de möter i klassrummet gällande exempelvis sociala roller, kön, etnisk tillhörighet, livserfarenhet och kulturell bakgrund. Av denna anledning är det av stor vikt att läraren har förståelse för att mångfalden resulterar i olika mönster vid meningsskapande. Det handlar om att människor gör olika val vid användning av modaliteter för meningsskapande i relation till både lärande och kommunikation. Även Pantaleo (2018) och Borgfeldt (2017) har sett att multimodala framställningar är ett betydelsefullt redskap som främjar kommunikationen oavsett elevens språkliga bakgrund. Pantaleo (2012) förklarar att elevens multimodala texter hör till en specifik social kontext och skapas utifrån de olika typer av texter som eleverna tidigare mött. Detta synliggörs genom den kunskap som eleverna visar gällande hur semiotiska resurser kan samspela för att kommunicera ett visst budskap.

Fortsättningsvis har vi observerat att många forskare betonar vikten av diskussioner för att hjälpa eleverna att upptäcka dessa samspel och för att kunna dra nytta av tidigare erfarenheter i syfte att skapa mening av de olika resurserna (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Pantaleo, 2018; Reid och Moses, 2020). Flera av studierna betonade att sociala aktiviteter var något som gynnade elevens förståelse för multimodala texter. Exempelvis förespråkar Reid och Moses (2020) elevdiskussioner i sitt arbetsområde, *Writers' Workshop* och ser detta som ett centralt verktyg för elevernas kunskapsutveckling. Även Pantaleo (2018) ser att den sociala tillhörigheten i klassrummet har en positiv påverkan på elevernas lärande. Hon ger förslag på sociala aktiviteter genom att föreslå att läraren ger elever möjlighet att läsa, diskutera och skriva om olika konstformer i bilderböcker, samt att låta dem skapa sina egna digitala multimodala texter. Danielsson och Selander (2016) understryker på liknande sätt att sociala kontexter ligger som grund för meningsskapande och lärande inom undervisningens ramar. Den sociala kontexten avser här både diskussioner mellan enbart elever och mellan lärare och elever. De hävdar att det är av stor vikt att läraren uppmärksammar eleverna på sambandet mellan olika representationsformer och hur de



kan integreras med varandra. Syftet är att ge eleverna stöttning (Eng. scaffolding) i deras lärandeprocess. Eleverna ges möjlighet att utveckla både sin multimodala literacy och ämneskunskap genom att diskutera sambandet. Dessa diskussioner kan i sin tur kopplas vidare till Pantaleos (2018) förhoppning om att studiens resultat ska kunna användas för att öka metatextuella diskussioner i klassrummet. Pantaleo (2018) observerade att eleverna som deltog i studien utvecklade en förståelse för ett komplicerat metaspråk genom att delta i betydelsefulla diskussioner om bilderböckers visuella konst. Vidare förklarar Danielsson och Selander (2016) att det är centralt för läraren att agera som en vägledare för de yngre eleverna som inte har mycket erfarenhet av metatextuella diskussioner. Efterhand som eleverna utvecklar denna kompetens kan läraren ge större utrymme åt att låta eleverna diskutera med varandra. Reid och Moses (2020) såg att de sociala aktiviteterna i *Writer's Workshop* bidrog till att eleverna utvecklade stor kompetens av läsning av multimodala texter genom att tolka deras budskap i form av bilder, ord och layout. Vidare konstaterar de att modellering var en viktig komponent för att utveckla elevernas multimodala kompetens. Läraren menade att eleverna uppfyllde kunskapsmålen beträffande skrivning, men att de även utvecklade andra kompetenser under arbetets gång. Dessa är bland annat läsning, tolkning och att göra inferenser, det vill säga att reflektera över sin läsning och dra slutsatser utifrån vad de har läst. Det handlar även om kunskaper om kompositionsprocessen, vilket innefattar val vid bildanvändning och olika designfunktioner. Detta kan liknas vid Danielsson och Selanders (2016) resonemang om vikten av att diskutera multimodala texter och dra nytta av de gemensamma iakttagelserna för att gynna deras egna framställningar. På så vis menar de även att modellering är en mycket viktig komponent för elevers framställning av multimodala texter.

Avslutningsvis har vi noterat ett samband mellan multiliteracies och multimodal undervisning. I den systematiska analysen som är utförd av Kulju et. al. (2018) undersöker de hur begreppet multiliteracies används och tolkas i klassrummet. De menar att multiliteracies-pedagogik innefattar ett brett spektrum av de identiteter som lärare möter i klassrummet, gällande sociala roller, kön, etnisk tillhörighet, livserfarenhet och kulturell bakgrund. Utifrån artiklarna som analyserades blev det tydligt att dessa forskningsstudier pekar på att utbildning och literacy är grundade i sociala grupper snarare än i varje enskild individs kognitiva färdigheter. Vidare förklarar Kulju et. al (2018) att multiliteracies-pedagogik har formats utifrån mångfald, multimodal

kommunikation samt literacy som är kopplat till läskunnighet. Kulju et. al (2018) betonar även att multiliteracies vidgar vår tolkning av läs- och skrivkunnighet, och menar att mötet mellan läsare och text inte kan äga rum utan det som traditionellt benämns som *avkodning*. Med andra ord handlar läsning fortfarande om att förena både sociokulturella och kontextuella dimensioner med kognitiva, känslomässiga och visuella processer för att skapa mening.

### **3.3 Multimodalitet som ett verktyg för lärande**

Utifrån den tidigare forskning som vi har tagit del av kan vi dra slutsatser om att multimodalitet förekommer i alla ämnen och kan användas som ett verktyg för lärande oavsett nivå (Danielsson och Selander, 2016). Tidigare har semiotiska resurser tolkats i relation till en specifik modalitet. Bilder har tidigare setts som ett lämpligt tillvägagångssätt för att uttrycka spatial information, medan tal och skrift har setts som lämpliga tillvägagångssätt för att uttrycka resonemang eller sekvenser av information. För att lärande ska förekomma är det betydelsefullt att de olika resurserna undersöks enskilt och tillsammans, för att samspelet mellan dem ska kunna ses (Danielsson och Selander, 2016). Pantaleo (2018) kom fram till att eleverna gjorde medvetna val vid skapandet av sina multimodala framställningar. Danielsson och Selander (2016) förklarar dock att det finns en risk i att ta för givet att elever på egen hand kan tolka på vilket sätt olika semiotiska resurser kan kombineras multimodalt och därmed också tas i bruk i ett meningsskapande syfte. Att arbeta multimodalt i undervisningen tycks vara något som gynnar alla elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund (Borgfeldt, 2017; Reid och Moses, 2020). Reid och Moses (2020) understryker även att multimodala texter skapar motivation och förväntan hos eleverna. Danielsson och Selander (2016) betonar emellertid att användning av multimodala texter i undervisning behöver tolkas genom ett multimodalt tillvägagångssätt. Vidare konstaterar Borgfeldt (2017) i sin studie att elever väljer att prioritera bild och färg framför skriven text. Hon menar även att semiotiska resurser är betydelsefulla för elevernas möjlighet att tolka multimodala framställningar i ett meningsskapande syfte. Utifrån våra utvalda forskningsstudier kan vi dra slutsatsen att diskussioner är viktiga för att hjälpa eleverna att upptäcka resursers samspel och på så sätt dra paralleller till tidigare erfarenheter i syfte att skapa mening (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Pantaleo, 2018 Reid och Moses, 2020). Danielsson och Selander (2016) betonar att den sociala kontexten ligger som grund för meningsskapande

och lärande. Majoriteten av studierna framhåller att sociala aktiviteter gynnar elevers förståelse för multimodala texter. Reid och Moses (2020) ser elevdiskussioner som ett viktigt hjälpmedel för elevernas kunskapsutveckling. Även Pantaleo (2018) uppfattar att klassrummets sociala samhörighet har en positiv inverkan på elevernas lärande.

Som vi nämner redan i inledningen, är det av stor vikt att undervisningen anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. Utifrån de forskningsresultat som vi har tagit del av och analyserat kan vi dra slutsatsen att multimodalitet gynnar alla elevers kommunikation och meningsskapande. Detta examensarbete har ökat vår kompetens om multimodalitet och meningsskapande, vilket vi ser som värdefullt för vår framtida yrkesroll. Detta ger oss verktyg för att kunna möta alla elever i vår framtida undervisning oavsett vad de har för olika behov och förutsättningar.

## **4. Metod**

I detta avsnitt kommer vi att steg för steg beskriva vår metod och hur vi gått tillväga i vår undersökning. Vi kommer även att motivera de val vi har gjort i detta examensarbete. Slutligen kommer vi beskriva vår hantering av data samt våra etiska överväganden.

### **4.1 Metodbeskrivning**

Vi genomförde en fallstudie där vi bad elever från tre parallellklasser i årskurs 2 med språkligt blandad bakgrund att producera multimodala berättelser. Anledningen till varför vi valde att undersöka berättande texter är att vi önskar bidra med ett nytt perspektiv på forskning inom detta område eftersom vi tidigare tagit del av studier som främst haft fokus på faktatexter och beskrivande texter. Vårt syfte var att analysera den bildbaserade datan utifrån elevernas multimodala framställningar. När vi hade samlat in alla framställningar gjorde vi en övergripande analys och förde in elevernas val av modaliteter och semiotiska resurser i en tabell. Denna använde vi sedan som en utgångspunkt för att kunna få en tydligare överblick av elevernas val och för att kunna dra slutsatser utifrån dessa. Sedan gjorde vi ett urval av tre multimodala berättelser som vi ansåg vara representativa för de tre modaliteter som vi valt att rikta vårt fokus mot. Dessa elever valde att använda sig av enbart skrift, enbart bild samt en kombination av båda. Utifrån dessa val av modaliteter riktade vi sedan vårt fokus på de olika semiotiska resurserna som

eleverna använde sig av. De semiotiska resurserna som vi analyserade var färg, kontur, skrift, symboler, linjer, papperets orientering och rutor.

Valet av skola skedde utifrån ett bekvämlighetsurval. Dels för att skolan ligger i närheten av våra bostäder, dels på grund av att berörd klasslärare är en handledare från tidigare verksamhetsförlagd utbildning. Vi kontaktade klassläraren genom att skicka ett mail där vi frågade om det fanns intresse av att genomföra studien i den berörda klassen. Klassläraren tackade ja, men med anledning av restriktionerna som uppstått på grund av Covid-19 fick vi avslag från rektorn på skolan om att komma ut och genomföra studien. Med anledning av detta blev vi tvungna att planera om och genomföra vår undersökning på ett annorlunda sätt. Vi frågade klassläraren om han var bekväm med att utföra undersökningen på egen hand utifrån en tydlig mall. Mallen var i form av en Powerpoint med instruktioner samt ett kompletterande dokument med mer detaljerad information om undersökningstillfället. Vi uppmuntrade läraren att höra av sig ifall några frågor uppstod, eller om han ansåg att det behövde göras några eventuella ändringar eller kompletteringar i materialet. Läraren godkände förslaget och utförde undersökningen åt oss i alla tre parallellklasserna. Efter utförd undersökning hämtade vi materialet på skolan. Avslutningsvis vill vi även nämna att på grund av Covid-19 fick vi utesluta den del av vår planering som inkluderade att föra fältanteckningar och att samtala med eleverna. Detta är på gott och ont eftersom det ger oss en objektiv syn på materialet eftersom vi annars riskerar att färgas i mötet med elever.

## 4.2 Beskrivning av undersökningstillfälle

Vid samtliga undersökningstillfällen fick eleverna möjlighet att välja mellan att använda sig av ett ritpapper, ett linjerat papper eller ett lågstadiepapper, det vill säga ett papper som är linjerat på nedre halvan och blankt på resterande del. Eleverna fick lov att använda sig av blyertspennor, suddgummi, linjal, tuschpennor, kritor och träfärgpennor. Vi utformade en PowerPoint till eleverna med stegvisa instruktioner. Utöver instruktionerna innehöll Powerpointen ett filmklipp med berättelsen av *Tre små grisar*, inspirationsbilder och fyra stödpunkter. Dessa punkter var följande: *början, problem, lösning och avslutning*. Vi planerade att uppgiften skulle introduceras på exakt samma sätt så att eleverna på egen hand fick bestämma hur de ville framställa sin multimodala berättelse. Detta förutsatte dock att den undervisande läraren utgick från den PowerPoint och de

instruktionerna som vi bett honom att följa. Avslutningsvis vill vi nämna att eleverna satt på sina ordinarie platser i klassrummet eftersom vi ville ge dem möjlighet att diskutera uppgiften med klasskamraterna som satt bredvid.

### **4.3 Motivering av metodval**

Vårt val av metod är att använda oss av en fallstudie som i grunden har en kvalitativ ansats men även inkluderar inslag av textstudier. Denscombe (2016) betonar att en fallstudie ger möjligheten att finna information genom att följa en induktiv logik. Denscombe (2016) förklarar också att fallstudier har som målsättning att utveckla och generalisera teorier. På så vis går det att använda denna form av studie för att göra en analytisk generalisering. Detta tolkar vi som att en fallstudie ger oss möjlighet att dra allmänna slutsatser utifrån elevernas multimodala framställningar.

### **4.4 Hantering av data och etiska överväganden**

Vi utgick från Vetenskapsrådet (2020) när vi formulerade vår hantering av data och de etiska överväganden som vi valde att göra i samband med vår studie.

I den initiala kontakten med den berörda klassläraren var vi noga med att betona att vår tanke inte var att peka ut brister i undervisningen. Detta var för att vårt fokus enbart var riktat mot att undersöka elevernas val av modaliteter och semiotiska resurser. Vi såg därmed inga etiska problem med att fokus hamnade på den enskilda elevens framställning. Innan studien utfördes skickade vi ut ett informationsbrev till både deltagare och vårdnadshavare som informerade om vår studie, etiska överväganden samt hantering av den data vi planerade att samla in. Efter genomförd undersökning samlades materialet in och hämtades sedan upp av oss på skolan.

Vi har varit noga med att behandla allt insamlat material konfidentiellt och materialet delades endast med vår handledare, bedömande lärare och berörda studenter vid slutseminarium. Det urval av arbeten som inkluderades i vår studie valde vi att hålla anonymt eftersom vikten låg vid elevers framställningar och inte vid den enskilda elevens prestation. De elevarbeten som samlades in förvarades på ett säkert ställe och förstördes sedan efter att studien avslutats.

## 5. Undersökning

Som tidigare nämnts är vårt syfte med denna studie att undersöka de val av modaliteter och semiotiska resurser som elever i en lågstadieskontext väljer att använda och kombinera när de framställer en multimodal berättelse inom svenskämnet, i syfte att vara meningsskapande. Vidare vill vi även undersöka vilka kvalitativa aspekter i form av likheter och skillnader som vi kan se i elevernas multimodala berättelser. Undersökningen inleddes med vi utförde en övergripande analys av elevernas multimodala berättelser innan vi analyserade tre av dessa djupare. Den mer djupgående analysen genomfördes utifrån vårt urval bestående av tre berättelser. Detta urval baserades på att vi ansåg att de var representativa för de modaliteter som vi riktat vårt fokus mot, samt innehöll alla delar som vi efterfrågat i uppgiftsbeskrivningen. I analysen tog vi stöd i följande begrepp: *komposition*, *rytm* och *multimodal kohesion*. Valet motiveras i att vi mött dessa begrepp i tidigare studier där forskare använt sig av dessa vid analys av bildbaserad data (Borgfeldt, 2017; Kress, 2003, Kress & Van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005).

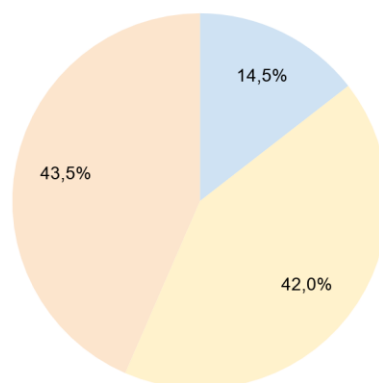
## 6. Resultat

I detta avsnitt kommer vi att presentera studiens resultat. Vi börjar med en kort övergripande presentation av elevernas val av modaliteter innan vi går djupare och redovisar resultaten utifrån tre elevexempel: enbart bild, enbart skrift och kombination av bild och skrift. Under dessa tre exempel beskriver vi även urvalsprocessen som ligger till grund för vår analys i kommande avsnitt. Vi avslutar med en sammanfattande del där vi ser till resultatet ur studiens helhet.

När vi började gå igenom studiens 69 multimodala framställningar sorterade vi dem i tre högar utifrån elevernas val av modaliteter. Högarna delades upp utifrån de som hade valt att enbart rita, enbart skriva samt de som hade kombinerat både skrift och bild. Nedan presenterar vi en modell för att visa fördelningen av elevernas val av modaliteter.

### Elevernas val av modaliteter

- Enbart bild - 10 elever
- Enbart skrift - 29 elever
- Skrift & bild - 30 elever



Figur 1. Elevernas val av modaliteter.

## 6.1 Enbart bild

Av de 69 elever som deltog i vår undersökning valde tio elever att enbart använda sig av bild vid framställning av sin multimodala berättelse. Vi började med att dela upp dessa enligt vilka som hade återberättat sagan Tre små grisar och de som hade hittat på egna berättelser. Utifrån de tio elever som valde att enbart rita kunde vi se att sex stycken valde att återberätta sagan om de Tre små grisarna, med eller utan egen twist. Resterande fyra elever valde att hitta på egna berättelser. Utifrån elevernas användande av olika semiotiska resurser kan vi se att nio elever väljer att använda blyertspenna och av dessa är det fem som väljer att rita med träfärgpennor. Det är enbart två elever som väljer att rita med krita och två elever som väljer att rita med tuschpennor. Av dessa tio multimodala framställningar ser vi att åtta elever väljer att kombinera olika pennor och den mest förekommande kombinationen är blyertspenna och träfärgpennor. Det är inte många som använder sig av konturer, enbart tre stycken. Vi ser även att det enbart är två elever som använder sig av skrift varav en elev skriver en rubrik medan den andra eleven väljer att förstärka sin bild av en varg genom att skriva *vargen*. Anledningen till att vi väljer att sortera dessa multimodala framställningar som enbart bild, är att de innehåller en så liten andel skrift. Nio av eleverna väljer att använda sig av symboler och den mest förekommande är siffror. Vi ser att sju elever använder sig av enbart en symbol, medan tre elever kombinerar olika former av symboler. Det är enbart en elev som inte använder sig av någon symbol överhuvudtaget. Bland alla multimodala berättelser finns bara ett exempel på en elev som använder sig av linjer. Eleven ritar ett streck mellan sin bild av

en varg och ordet “vargen”. Slutligen ser vi även att sex av eleverna väljer att ha sitt papper stående medan resterande fyra väljer att ha det liggande.

## **6.2 Enbart skrift**

Av de 69 elever som deltog i vår undersökning väljer 30 elever att använda sig av enbart skrift vid framställning av sin multimodala berättelse. Vi började med att dela upp dem utifrån om de innehöll en tydlig röd tråd eller en röd tråd som var svår att följa. Anledning till att vi gjorde denna indelning var att göra det lättare för oss i urvalsprocessen när vi letade efter en multimodal berättelse som kunde vara representativ för de elever som valde att enbart skriva. Vi ser den röda tråden som relevant information kopplat till våra analysverktyg. De texter som har en röd tråd innehåller alla delar från uppgiftsbeskrivningen, de vill säga att berättelsen innehåller början, problem, lösning och avslutning, medan de texter som delvis innehåller en röd tråd saknar någon del.

I vårt material ser vi att 30 elever väljer att framställa sin multimodala berättelse med enbart skrift. Av dessa elever väljer 24 att använda sig av ett linjerat papper medan fem av eleverna väljer att skriva på ett lågstadiepapper. Alla eleverna väljer att ha sitt papper stående.

## **6.3 Kombination av bild och skrift**

Av de 69 elever som deltog i vår undersökning väljer 30 elever att kombinera både skrift och bild. När vi analyserade elevernas multimodala framställningar så riktade vi fokus mot samspelet mellan dessa två delar. Vi sorterade papperna i tre olika högar. Den första innehöll texter där bild och skrift samspekar mycket väl och budskapet var lätt att tolka. Den andra högen innehöll texter där bild och skrift samspekar till viss del, där bild och skrift kompletterar varandra men inte kunde vara fristående. Den tredje högen innehöll texter där samspelet mellan bild och skrift är svårt att tolka. Anledning till att vi gjorde denna indelning var att vi ville göra det lättare för oss i urvalsprocessen när vi letade efter en multimodal framställning som kunde vara representativ för de elever som väljer att kombinera både bild och skrift.

Utifrån de 30 elever som väljer att kombinera bild och skrift ser vi att alla elever väljer att använda sig av en blyertspenna. Utöver detta väljer tio av eleverna att använda kriterior när de framställer sin bild. Det är sju elever som väljer att använda träfärgpennor och



enbart fyra stycken som använder sig av tuschpennor. Det är 18 elever som väljer att kombinera två eller fler färgpennor vid framställandet av sin multimodala berättelse. Resterande tolv elever väljer att enbart använda sig av blyertspenna. I vårt material ser vi att det enbart är sex elever som väljer att rita konturer och tre stycken som väljer att använda sig av linjer. Vi ser även att 19 av eleverna använder sig av symboler. Av dessa elever väljer åtta att enbart använda en symbol medan övriga elva väljer att kombinera två eller flera. Bland de 30 elever som väljer att kombinera bild och skrift är det 26 elever som väljer att använda sig av lågstadiepaper, två elever som väljer att använda ritpaper samt två elever som väljer att använda två olika typer av paper. I vår analys ser vi att 28 av eleverna väljer att ha sina paper stående och resterande två väljer att ha det liggande. Slutligen kan vi se att två av eleverna väljer att använda sig av rutor när de framställer sin multimodala framställning.

## **6.4 Sammanfattning**

Det är 40 av 69 elever som väljer att inkludera bild i sin multimodala framställning, av dessa väljer 27 elever att använda någon form av färgpenna. Alla förutom en elev väljer att kombinera olika typer av pennor: blyerts, krita, tusch eller träfärgpenna. Av de 40 elever som väljer att rita ser vi att 32 väljer att inkludera någon form av symbol, exempelvis siffror, rörelsemarkeringar, pratbubblor, skyltar, kartsymboler eller liknande. Endast fyra elever väljer att använda sig av linjer, i syfte att exempelvis namnge en person eller ett föremål. Det är 9 elever som väljer att använda sig av rutor i sina bilder. Det är främst de elever som enbart väljer att rita som använder rutor i sina bilder.

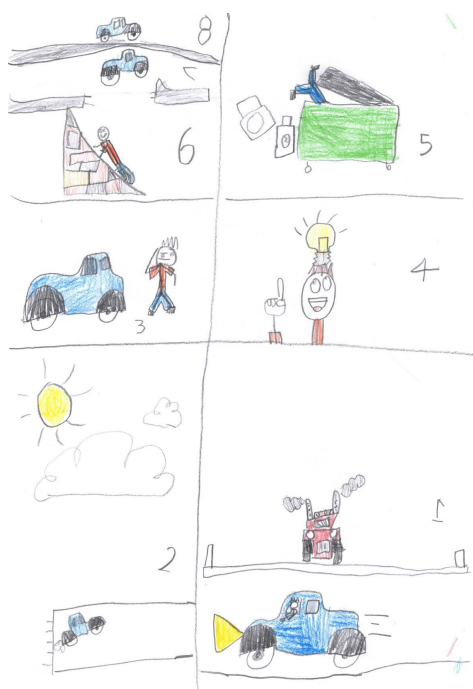
Totalt sett är det 63 elever som väljer att placera sitt paper i stående format, övriga sex elever placerar sitt paper liggandes. Vi ser att 31 av 69 elever väljer att använda sig av lågstadiepaper. Ytterligare 2 elever väljer att kombinera lågstadiepaper med ritpaper. Utöver detta väljer 10 elever att enbart använda sig av ritpaper. Resterande 24 elever väljer linjerat paper. Med andra ord är lågstadiepaper det mest förekommande valet av paperstyp. I vårt material ser vi att samtliga elever som väljer att rita använder sig av ritpaper. Vi ser även att linjerat paper endast används av de elever som väljer att enbart skriva.

## 7. Analys

I detta avsnitt kommer vi att börja med att presentera vårt urval bestående av tre multimodala framställningar utifrån korta sammanfattningar. Därefter kommer vi att analysera vårt urval av multimodala framställningar utifrån de tre begreppen som utgör grunden i vår analys: *komposition*, *rytm* och *multimodal kohesion*. Slutligen synliggör vi de multimodala framställningarnas likheter och skillnader utifrån varje enskilt begrepp.

### 7.1 Pelle - endast bild

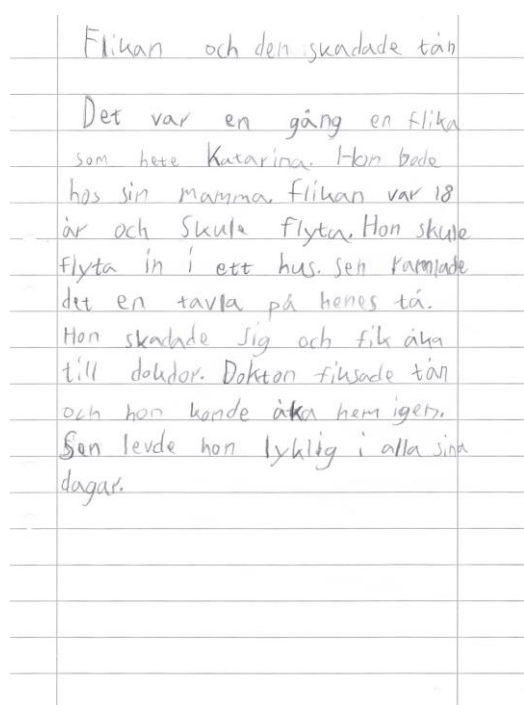
Bland de framställningar som enbart består av bild väljer vi att analysera en multimodal framställning som är skapad av en elev som vi väljer att kalla för Pelle. Han väljer att rita en berättelse om bilar där han använder sig av rutor samt siffror för att förstärka händelseförloppet. Han väljer att börja sin berättelse i det nedre högra hörnet och fortsätter sedan att utforma sina rutor från höger till vänster. Han avslutar berättelsen i det övre vänstra hörnet. Han använder sig av färg och symbolspråk för att förmedla ett budskap. Vår tolkning av Pelles berättelse är att den börjar med två fordon som är ute och kör, sedan kommer de till en väg som är sönder, vilket är ett stort problem. Därefter visar Pelle hur karaktären funderar över hur han ska lösa problemet och sedan får han en idé. Slutligen hämtar karaktären verktyg för att laga vägen och i avslutningen av berättelsen är det tydligt att vägen är lagad och att bilen kan köra där igen.



Figur 2. Pelles multimodala berättelse.

## 7.2 Max - endast skrift

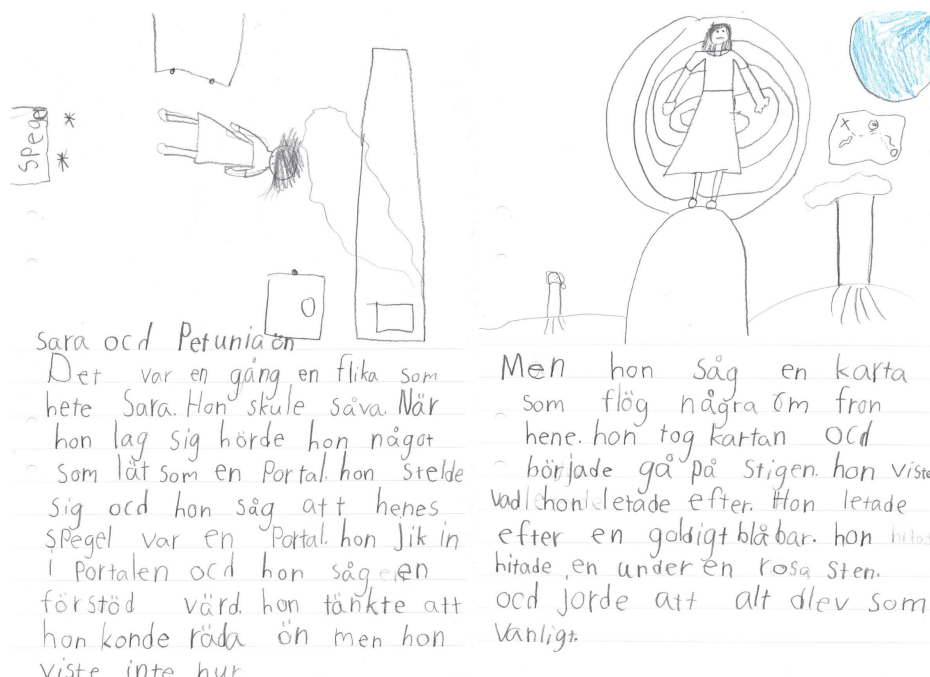
Bland de framställningar som enbart består av skrift väljer vi att analysera en multimodal framställning som är skapad av en elev som vi väljer att kalla för Max. Han väljer att skriva en berättelse om en flicka och hennes skadade tå. Max har med alla delar i sin berättelse: början, problem, lösning och avslut.



Figur 3. Max multimodala berättelse.

## 7.3 Maja - kombination av skrift och bild

Bland de framställningar som består av både skrift och bild väljer vi att analysera en multimodal framställning som är skapad av en elev som vi väljer att kalla för Maja. Hon väljer att skriva och rita en berättelse om Sara och Petuniaön. Maja har med alla delar i sin berättelse: början, problem, lösning och avslut.



Figur 4 och 5. Majas multimodala berättelse.

## 7.4 Analys av elevtexter

I detta avsnitt kommer vi att inleda med en sammanfattning av de tre analysbegrepp vi valt att utgå ifrån: *komposition*, *rytm* och *multimodal kohesion*. De olika begreppen sammanfattas utifrån olika forskares definitioner. Vi har mött dessa begrepp i tidigare studier där forskare har använt sig av dessa vid analys av bildbaserad data (Borgfeldt, 2017; Kress, 2003, Kress & Van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005). Utifrån varje enskilt begrepp kommer vi därefter analysera vårt urval av multimodala berättelser som vi presenterat i föregående avsnitt.

### 7.4.1 Komposition utifrån elevexempel

Som tidigare nämnts förklarar Borgfeldt (2017) att begreppet *komposition* handlar om olika uttryckssätt, till exempel illustrationer och skrift. Hon beskriver komposition som ett verktyg för att beskriva och skapa förståelse för hur elever organiserar olika resurser i sina framställningar. Kress & Van Leeuwen (2006) beskriver begreppet som sammansättningen av en helhet. Med andra ord hur olika komponenter är representativa och kan kombineras för att skapa en meningsfull helhet. I vår analys som följer nedan kommer vi att använda komposition som ett verktyg för att analysera hur eleverna organiserar olika semiotiska resurser i sina berättande texter i syfte att vara meningsskapande.

I sitt skapande av sin multimodala berättelse komponerar Pelle olika semiotiska resurser, såsom skrift, bild, rutor, blyerts, färg, siffror samt olika former av symboler. De symboler som vi ser och tolkar i Pelles bild är bland annat rörelsemarkeringar, rök som kommer ut ur lastbilens avgasrör och en lampa som används för att symbolisera en idé. Bland de elever som väljer att inkludera bild i sin multimodala framställning ser vi att de mest förekommande semiotiska resurserna är symbolerna siffror, pilar och pratbubblor. Pelle använder rutor och siffror, vilket vi tolkar som ett sätt att beskriva berättelsens händelseförlopp. Till skillnad från Pelle, väljer Max att framställa sin multimodala berättelse med stöd av enbart skrift. På så vis ser vi att den enda semiotiska resursen som Max väljer att använda sig av är just skrift. Tillsammans med pappret bildar skriften en semiotisk modalitet. Semiotiska modaliteter handlar om hur semiotiska resurser samverkar för att framstå som meningsskapande i multimodala texter (Borgfeldt, 2017; Björkvall, 2019).

Maja väljer att framställa sin multimodala berättelse genom att kombinera både skrift och bild. De semiotiska resurserna som vi ser i Majas berättelse är skrift, bild, blyerts, färg samt olika former av symboler. De symboler som vi ser och tolkar i Majas bild är bland annat symboler för portalen i spegeln och symboler på kartan över ön. Maja använder sig av förkortningen "cm" i sin text för att understryka hur nära karaktären är kartan. Den vita bakgrunden i hennes multimodala berättelse är dominerande. Maja väljer att färglägga det guldiga blåbäret blått, vilket vi tolkar som en början till färgläggning som upphör på grund av tidsbrist. Detta tror vi resulterar i att hon inte hann färglägga resten av bilden. Detta är något som vi anser förstärker Majas sätt att visa att bild och skrift hör ihop. Maja väljer att binda ihop sin berättelse genom att inleda papper nummer två med ordet "Men". Detta bildar på så vis en bro mellan båda papprena, vilket vi tolkar som ett insiktsfullt val för att hålla läsaren på tårna. Vi anser även att hon är väl medveten om papprets utformning och ser potentialen för att förmedla sin berättelse på bästa sätt.

I vårt material ser vi att det är vanligt förekommande att eleverna använder sig av någon form av färg. Av de 40 elever som väljer att ha med bild i sin multimodala framställning är det två tredjedelar som använder sig av färg för att förstärka bildernas budskap. Av dessa 40 elever väljer nio av dem att använda rutor och fyra väljer att använda linjer, exempelvis för att namnge en person eller ett föremål. Vi ser även att enskilda elever använder andra former av symboler, såsom vindpustar, symbol för kärnkraftverk, kraftfält

och förstärkning i texten genom att exempelvis skifta till versaler och skriva “AAAAA”. Våra ovannämnda exempel pekar på att elever gör medvetna val när de organiserar sina semiotiska resurser för att komponera sina multimodala berättelser i syfte att vara meningsskapande.

När vi ser till skriften i elevernas multimodala berättelser ser vi att både Maja och Max använder sig av rubrik, medan Pelle inte inkluderar någon form av skrift. I Max berättelse används enbart skrift för att kommunicera ett budskap. Eftersom Max multimodala berättelse enbart innehåller skrift blir den därmed svår att analysera utifrån begreppet komposition då detta syftar till att beskriva och skapa förståelse för hur elever organiserar olika resurser i sina berättelser. Av denna anledning väljer vi att rikta fokus på hur skriften i form av textade bokstäver används som en semiotisk resurs och hur den tillsammans med det linjerade pappret bildar en semiotisk modalitet. Till att börja med ger titeln “Flikan och den skadade tån” en föreställning om vad texten kommer att handla om. Han använder frasen “Det var en gång” för att tydligt markera början av berättelsen och frasen “Sen levde hon lycklig i alla sina dagar” för att betona berättelsens avslut.

Sammanfattningsvis ser vi att alla tre elever gör olika val av modaliteter. Pelle använder ett ritpapper, Max använder ett linjerat papper och Maja använder ett lågstadiepapper. När vi undersöker papperets orientering i elevernas multimodala berättelser, så väljer alla tre att använda pappret i stående format. I vårt material ser vi att Pelle, Max och Maja använder olika semiotiska resurser för att skapa mening. Vi ser även att de komponerar sina multimodala berättelser med stöd i olika resurser för att tillsammans framhäva och kommunicera ett budskap.

#### **7.4.2 Rytm utifrån elevexempel**

Som tidigare nämnts beskriver Van Leeuwen (2005) att begreppet *rytm* används för att tydliggöra hur olika semiotiska resurser står i relation till varandra för att vara meningsskapande. Detta påverkar i sin tur mottagarens tolkning av innehållet. I vår analys som följer nedan kommer vi att använda *rytm* för att beskriva och skapa förståelse för elevernas val av semiotiska resurser och deras placering i relation till varandra, samt hur vi tolkar att resurserna på detta sätt gynnar elevernas meningsskapande.

I Pelles multimodala berättelse ser vi att han använder hela pappret. Pelle skapar *rytm* i sin text genom att använda rutor som står i relation till varandra genom att de uttrycker

ett handlingsförlopp i berättelsen. Dessa har markerats med siffrorna 1-8. Vi har noterat att en fjärdedel av de elever som väljer att framställa sin berättelse genom bild, både enskilt och kombinerat med skrift, väljer att ta stöd i rutor. I vårt material ser vi också att det förekommer att elever använder pilar för att guida läsaren genom berättelsen. Detta underlättar tolkningen av innehållet för oss som mottagare eftersom det leder oss genom berättelsens händelseförlopp. Pelle använder och kombinerar olika semiotiska resurser för att förstärka berättelsen. För att ge ett konkret exempel väljer vi att rikta vårt fokus mot ruta tre och fyra. I ruta tre ser vi tydligt att karaktären stöter på ett problem och ser fundersam ut. I följande ruta visar Pelle tydligt att karaktären får en idé. Detta förstärks med den lysande lampan i kombination med ansiktsuttrycket och fingret som pekar uppåt. Vi ser även att flera elever använder sig av olika ansiktsuttryck för att förstärka känslorna i berättelserna. Vi upplever därmed att Pelle, liksom många andra elever, gör många medvetna val i sina multimodala berättelser. Pelle använder olika semiotiska resurser för att de ska vara meningsskapande. På bild nummer ett använder han sig exempelvis av gul färg för att förstärka att bilens framlyktor lyser samt rörelsemarkeringar bakom bilen för att visa att den kör framåt.

Något som vi uppmärksammade var att Pelle väljer att utforma sin berättelse på ett sådant vis som inte följer den västerländska traditionens skrivriktning då hans berättelse börjar i det nedre högra hörnet, utformas från höger till vänster och avslutas i det övre högra hörnet. Till skillnad från Pelle, följer Max och Maja en västerländsk skrivriktning. Med andra ord skriver de från vänster till höger.

Max skapar rytm genom att leda läsaren genom sin multimodala berättelse med stöd i textens titel samt inledande och avslutande fraser. Han använder punkt efter varje mening, vilket ger texten flyt och gör det enkelt för oss som mottagare att förstå berättelsens budskap. Max använder ett linjerat papper, vilket vi tolkar som att han har valt bort bild och använder sig av enbart skrift för att förmedla det han vill ha sagt i sin multimodala berättelse. Något som vi har reflekterat över är om Max val av papperstyp kan ha påverkat hans val av att inte inkludera bild. Vi upplever att ett linjerat papper inte bjuder in till bild på samma sätt som exempelvis ett lågstadiepapper.

Maja skapar rytm i sin multimodala berättelse genom att hon utnyttjar en stor del av pappret till att rita bilder som samspelar med varandra och är väl sammankopplade med skriften. Hon låter textens två delar illustreras av bilder som skiljs åt av ett "Men".

Personligen anser vi att både bild och skrift hade kunnat vara fristående, men att de tillsammans förstärker varandra. I vårt material kunde vi även se att eleverna använder skrift och bild som mer eller mindre samspelade väl. Vi har även noterat att elever som inkluderar bild i sina berättelser kombinerar semiotiska resurser på ett eller flera sätt, såsom att kombinera skrift, bild, färg, linjer och symboler. Exempelvis ser vi att elever använder röd färg för att förstärka blod och drar linjer mellan bild och ord för att namnge en karaktär eller ett föremål.

Vidare tänker vi att bildernas storlek kan tyda på att elever tycker de är mer eller mindre viktiga och kan användas för att förstärka budskap. Exempelvis tolkar vi att flickan i Majas berättelse är centrerad på båda papperna för att förstärka att det är hon som är huvudkaraktären. Portalen som är illustrerad till höger om flickan på det första pappret är så pass stor att den visar att det är möjligt för henne att komma in i den. På det andra pappret är portalen centrerad bakom huvudkaraktären, vilket också visar att den är en viktig del av berättelsen. Majas bilder är genomtänkta och innehåller många detaljer. Hon använder både blyerts och färg som semiotiska resurser men har endast färglagt vad vi tolkar som det "goldiga blåbäret". Det är omöjligt för oss att veta om hon medvetet valt att endast färglägga blåbäret, men vi tänker oss att det kan vara ett resultat av eventuell tidsbrist. Vi kan därmed konstatera att utan färg hade det varit svårt att tolka den cirkelformade figuren som ett blåbär.

Sammanfattningsvis tolkar vi det som att samtliga tre elever gör medvetna val för att på olika sätt skapa rytm i sina berättelser. Vi konstaterar att Pelle, Max och Majas berättelser innehåller en början, problem, lösning och ett avslut som samspelar väl med varandra och följer en tydlig röd tråd.

#### **7.4.3 Multimodal kohesion utifrån elevexempel**

Som tidigare nämnts innebär *multimodal kohesion* att mening och sammanhang skapas utifrån textens komposition och rytm (Kress, 2003). Ett multimodalt samspel gör att en text blir sammanhängande. Vi tolkar att begreppet multimodal kohesion kan användas som ett verktyg för att analysera vilka semiotiska resurser elever använder, samt hur dessa förhåller sig visuellt till varandra, för att skapa mening och sammanhang för både författaren och mottagaren. I nedanstående analys kommer vi att ge exempel på hur



komposition och rytm skapar multimodal kohesion i elevernas multimodala berättelsernas.

Pelle skapar komposition i sin berättelse genom att kombinera olika semiotiska resurser, såsom skrift, bild, rutor, blyerts, färg, siffror samt olika former av symboler. Han skapar även rytm genom att använda sig av rutor som står i relation till varandra och som markerats med siffrorna 1-8. Max väljer att använda den semiotiska resursen skrift som tillsammans med det linjerade pappret bildar en semiotisk modalitet. Vi har riktat vårt fokus på att se hur textens olika delar samspelar, till exempel att titeln ger oss en föreställning om vad berättelsen kommer att handla om. Berättelsen innehåller även fraserna "Det var en gång" och "Sen levde hon lycklig i alla sina dagar" som betonar både inledning och avslutning. Max skapar även rytm genom att leda läsaren genom sin multimodala berättelse. Han skapar flyt i texten genom att använda punkt efter varje mening vilket underlättar för läsaren att kunna följa och förstå berättelsens budskap. Max och Maja följer också den norm för vår skriftkultur gällande att börja i papperets övre vänstra hörn och avsluta den skrivna verbaltexten i papperets nedre högra hörn. Som tidigare nämnts har vi uppmärksammat att Pelle, till skillnad från Max och Maja, väljer att inte följa den västerländska traditionens skrivriktning. Vi anser dock att oavsett berättelsernas skrivriktning är händelseförloppet enkelt att följa. Maja väljer att framställa sin multimodala berättelse genom att kombinera både skrift och bild och använder sig av de semiotiska resurserna skrift, bild, blyerts, färg samt olika former av symboler. Hon skapar även rytm i sin berättelse genom att använda en stor del av pappret till att rita bilder som samspelar med varandra och är väl sammankopplade med det hon skriver. Majas bilder är väl genomtänkta och innehåller bland annat de semiotiska resurserna blyerts och färg. Avslutningvis tolkar vi att samtliga tre multimodala berättelser innehåller både mening och sammanhang utifrån komposition och rytm. Detta resulterar i att den multimodala kohesionen tydligt framträder.

## **8. Slutsatser och diskussion**

I detta avsnitt kommer vi att diskutera ovanstående presentation av undersökningens resultat kopplat till den teoretiska förankring som legat till grund för detta examensarbete. Utifrån den tidigare forskning som vi har tagit del av och presenterat i vår forskningsbakgrund kan vi dra slutsatser i koppling till studiens resultat. Dessa slutsatser

redogör vi för nedan. Avslutningsvis kommer vi att diskutera dessa resultat och slutsatser i relation till våra frågeställningar samt presentera förslag till vidare forskning.

## **8.1 Resultatdiskussion**

Utifrån den forskning som vi tidigare har tagit del av kan vi dra slutsatser om att multimodalitet förekommer i alla ämnen och kan användas som ett verktyg för lärande oavsett nivå (Danielsson och Selander, 2016). Vi har utfört vår studie i en årskurs två där eleverna gavs möjlighet att visa sitt lärande på det sätt som de behärskar. De klasser som deltog i studien består av en blandad språklig bakgrund med många elever som läser svenska som andraspråk. I tidigare forskning såg vi att ett multimodalt undervisningssätt tycks vara något som gynnar alla elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund (Borgfeldt, 2017; Reid och Moses, 2020). När vi granskade vårt material såg vi många språkliga fel i elevernas berättelser, vilket vi tror kan bero på klassernas blandade språkliga bakgrund. Vi anser att bild förstärkte berättelsernas budskap och med hjälp av bilderna blev det lättare för oss som mottagare att förstå och tolka elevernas multimodala framställningar. I sin studie beskriver Kulju et. al (2018) att den mångfald som lärare möter i klassrummet resulterar i olika mönster av meningsskapande. Hon förklarar att detta beror på att människor gör olika val vid användning av modaliteter för meningsskapande, i relation till både lärande och kommunikation. Vårt material pekar på att eleverna i vår studie gör medvetna val vid skapande av multimodala berättelser. Detta är något som även Pantaleo (2018) konstaterar i sin studie. I vårt insamlade material ser vi att många av eleverna är mycket engagerade och har gjort väl utvecklade berättelser, både gällande bild och skrift. Detta kan vi koppla till den studie som utfördes av Reid och Moses (2020) där de noterar att multimodala texter skapar motivation och förväntan hos eleverna.

I vårt material ser vi att majoriteten av eleverna väljer att använda sig av bild och färg vid framställandet av sin multimodala berättelse, antingen som fristående bild eller i kombination med skrift. Detta konstaterar även Borgfeldt (2017) i sin studie. Hon kom fram till att elever väljer att prioritera bild och färg framför skriven text. Hon anser även att semiotiska resurser är betydelsefulla för elevernas möjlighet att tolka multimodala framställningar i ett meningsskapande syfte. Mot bakgrund av de forskningsstudier vi tagit del av kan vi dra slutsatsen att diskussioner är viktiga för att hjälpa eleverna att

upptäcka resursers samspel och på så sätt dra paralleller till tidigare erfarenheter i syfte att skapa mening (Borgfeldt, 2017; Danielsson och Selander, 2016; Pantaleo, 2018 Reid och Moses, 2020).

Som vi nämner i inledningen understryker Skolverket (2017) vikten av att undervisningen ska anpassas till alla elevers olika förutsättningar och behov. Av denna anledning valde vi ett multimodalt tillvägagångssätt i vår studie för att betona vikten av att ge alla elever möjlighet att visa kunskaper på sitt eget unika sätt. När vi utformade uppgiften så valde vi att låta elever diskutera sinsemellan eftersom vi såg dem som ett potentiellt stöd för varandra. I vårt insamlade material tycker vi oss se att det har förekommit elevdiskussioner eftersom flera av berättelsernas innehåll liknar varandra. Exempelvis tog vi del av två berättelser som handlade om att karaktären kom till ett tredelat vägskäl, varav karaktären i den ena berättelsen valde vägen till höger och karaktären i den andra valde vägen i mitten. Vi ser även att eleverna har inspirerats av varandras namn när de namngett sina karaktärer. Vi ser samtalen som något positivt, vilket kan kopplas till Pantaleos (2018) konstaterande om att klassrummets sociala samhörighet har en positiv inverkan på elevernas lärande. Även Reid och Moses (2020) ser elevdiskussioner som ett viktigt hjälpmedel för elevernas kunskapsutveckling.

Vidare noterar vi att ett flertal elever väljer att återberätta *Tre små grisar* istället för att hitta på sin egen berättelse. Vår tanke är att dessa elever har tidigare kännedom om sagans innehåll och därigenom har lättare att återberätta den. Pantaleo (2012) beskriver att elevers multimodala texter hör till en specifik social kontext och skapas utifrån de olika typer av texter som eleverna tidigare har mött. Detta synliggörs genom den kunskap som eleverna visar gällande hur semiotiska resurser kan samspela för att kommunicera ett visst budskap. Borgfeldt (2017) beskriver även att semiotiska resurser är betydelsefulla för elevers meningsskapande. Danielsson och Selander (2016) visar på liknande sätt att sociala kontexter ligger som grund för meningsskapande och lärande inom undervisningens ramar.

### **8.1.1 Frågeställning 1**

*Vilka modaliteter och semiotiska resurser väljer elever att använda och kombinera vid framställning av en berättande text i syfte att vara meningsskapande?*

När vi nämner modaliteter i vår första frågeställning syftar vi till det framställningssätt som elever väljer att använda sig av, vilket i vårt fall handlar om valet av papperstyp. Den modalitet som är mest förekommande i vårt material är lågstadiepaper, följt av linjerat papper och därefter ritpapper. Endast två elever väljer att kombinera två olika papperstyper, lågstadiepaper och ritpapper. Vi konstaterar att det är 31 elever som använder lågstadiepaper och 24 elever som använder linjerat papper. Vi tolkar det som att elevers val av modaliteter påverkas av det sätt som de är vana vid att använda när de arbetar med att framställa berättande texter. I Pantaleos (2012) studie förklarar hon att de multimodala texter som elever framställer är kopplade till sociala kontexter beroende på de typer av texter eleverna tidigare mött.

Vi noterar att de elever som väljer att enbart skriva endast väljer att använda linjerat papper. Vår tanke är att linjerat papper bjuder in till enbart skrift och kan användas som ett sätt att strukturera sin text. På motsvarande sätt bjuder därmed lågstadiepaper in till att kombinera skrift och bild, medan ritpapper endast bjuder in till bild och kortare inslag av skrift. Danielsson & Selander (2016) förklarar att relationen mellan text och bild och hur dessa delar kombineras kan främja meningsskapandet hos läsaren. Med stöd i vårt material konstaterar vi att många elever väljer att använda sig av rutor som ett sätt att strukturera sina berättelser för att vara meningsskapande.

Utifrån elevernas framställningar kan vi se att majoriteten av eleverna väljer att använda sig av bild och färg vid framställandet av sin multimodala berättelse, antingen som fristående bild eller kombinerad med skrift. Med andra ord är färg den semiotiska resursen som är mest förekommande i vårt material. Detta är även något som Borgfeldt (2017) noterar i sin studie. Hon konstaterar att elever väljer att prioritera bild och färg över skriven text. Hon betonar även att semiotiska resurser har stor betydelse för elevernas meningsskapande.

Den näst mest förekommande semiotiska resursen i vårt material är olika former av symboler. Vi ser att pratbubblor är den symbol som är mest förekommande, följt av siffror och pilar, vilket lika många elever väljer att använda sig av. Vi noterar även att ett par elever väljer att använda rörelsemarkeringar. I vårt material finner vi semiotiska resurser som enbart ett fåtal, eller enskilda elever, väljer att använda sig av. Det vi kan se i vårt material är följande: kontur, ansiktsuttryck, vindpust, rök, kraftfält, eld, frågetecken, bilmärke, idélampa, kärnkraftverk, kartsymboler och avgasmoln. Dessa är presenterade

utifrån den ordning som vi tolkar som mest frekvent använda i elevernas multimodala framställningar.

Slutligen vill vi betona att vi tolkar det som att elever gör medvetna val i sina berättelser i relation till de val av modaliteter och semiotiska resurser som elever väljer att använda och kombinera i syfte att vara meningsskapande. I sin studie konstaterar Pantaleo (2018) att elever gör medvetna val i sina multimodala framställningar. Borgfeldt (2017) förklarar att semiotiska resurser är av stor betydelse för elevers möjlighet att tolka multimodala framställningar i ett meningsskapande syfte. Detta tolkar vi även som betydelsefullt vid elevernas egna framställningar, inte enbart i mötet med andras multimodala texter.

### **8.1.2 Frågeställning 2**

*Vilka kvalitativa aspekter (likheter och skillnader) är synliga i elevernas multimodala berättelser?*

I elevernas multimodala berättelser ser vi ett flertal kvalitativa aspekter i form av likheter och skillnader. Vi ser att majoriteten av eleverna väljer att inkludera bild i sina berättelser, fristående eller i kombination med skrift. Totalt sett ser vi att det är mer än hälften av eleverna som väljer att kombinera bild och skrift. Bland de elever som inkluderar bild i sina berättelser ser vi att majoriteten väljer att inkludera någon form av färg. Även Borgfeldt (2017) konstaterar att elever väljer att prioritera bild och färg framför skriven text. En annan likhet som vi noterar i flera av berättelserna som enbart består av skrift är elevernas användning av olika standardfraser. De fraser som är mest förekommande i vårt material är "det var en gång" och "de levde lyckliga i alla sina dagar". Vi ser även att det är totalt 18 elever som väljer att återberätta sagan om Tre små grisar, med eller utan twist, istället för att hitta på en egen berättelse. Vi tolkar att detta beror på att elever är mer eller mindre bekanta med sagan sedan tidigare, vilket resulterar i att det är lättare för dessa elever att återberätta sagan. Pantaleo (2012) förklarar att elevers multimodala texter hör till en specifik social kontext och skapas utifrån de olika typer av texter som eleverna tidigare mött. Detta synliggörs genom den kunskap som eleverna visar gällande hur semiotiska resurser kan samspela för att kommunicera ett visst budskap. Vi tänker även att detta kan innebära att elever upplever mindre krav på att prestera och hitta på något eget och unikt.

Med stöd i vårt material ser vi att den semiotiska resursen som är minst förekommande är användning av linjer. Utifrån alla 69 elevers multimodala berättelser är det enbart fyra elever som inkluderar linjer i sina framställningar. Vi noterar även en skillnad gällande de elever som väljer att kombinera bild och skrift och användning av rutor. Bland de elever som enbart väljer att rita är det sju av tio elever som använder rutor. Av de sammanlagt 30 elever som kombinerar bild och skrift är det endast två stycken som använder rutor. Detta kan tolkas som att rutor används för att skapa struktur i berättelsens händelseförlopp och att behovet är större i de berättelser som endast består av bild.

## **8.2 Metoddiskussion**

Vår grundidé till detta examensarbete var att vi själva skulle samla in empirin och föra diskussioner med eleverna om deras berättelser. Vi tror att detta hade gett oss en större förståelse för elevernas val av modaliteter och semiotiska resurser i syfte att vara meningsskapande. På grund av att detta examensarbete skrevs under en rådande pandemi fanns det ingen möjlighet för oss att komma ut i en klass och genomföra vår studie. Med detta sagt kan vi konstatera att samtal är viktiga för att säkerställa att mottagaren förstår och tolkar bilder i enlighet med författarens tanke. Vi tror att samtal hade varit en givande aspekt för vår undersökning, men samtidigt så tänker vi att en uteslutning av dessa har gett oss en objektiv syn på materialet eftersom vi annars riskerat att färgas i mötet med eleverna. Denscombe (2018) betonar att kvalitativa insamlade data alltid innefattas av en tolkningsprocess. Detta blir tydligt i vårt examensarbete eftersom vi behöver tolka elevernas multimodala framställningar i större utsträckning då vi inte samtalat med eleverna om deras berättelser. Vidare betonar Denscombe (2018) att tolkningsprocessen av insamlad kvalitativa data, i vårt fall en analys av bildbaserad data, ger konsekvenser för resultatets objektivitet. Anledningen till detta är att varje enskild persons tolkning av bildbaserad data är subjektiv. I vår analys av materialet har vi försökt vara så neutrala som möjligt. Eftersom vi inte har samtalat med eleverna har det varit enklare för oss att bibehålla vår objektiva syn på materialet, vilket i sin tur ger vårt resultat en högre grad att tillförlitlighet.

### **8.3 Behov av ytterligare forskning**

Som vi nämner redan i inledningen, är det av stor vikt att undervisningen anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. Mot bakgrund av de forskningsresultat som vi har tagit del av och analyserat kan vi dra slutsatsen att multimodalitet gynnar alla elevers kommunikation och meningsskapande. Detta examensarbete har ökat vår kompetens avseende multimodalitet och meningsskapande, vilket vi ser som värdefullt för vår framtida yrkesroll. Detta ger oss verktyg för att kunna möta alla elever i vår framtida undervisning oavsett vad de har för olika behov och förutsättningar.

Fortsättningsvis vill vi diskutera det behov av ytterligare forskning som vi noterat under detta arbete. Eftersom det är konstaterat att multimodala framställningar gynnar elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund är det av stor vikt att belysa hur multimodala framställningar kan gynna elevers skrift- och verbalspråkliga utveckling. Elever kan kommunicera budskap genom bilder, men behöver ändå utmanas till att utveckla sitt språk för att fungera, vara och verka som människa i samhället. Hur kan multimodala framställningar gynna elevers skrift- och verbalspråkliga utveckling? Hur kan denna språkutveckling synliggöras i multimodala texter? Av denna anledning ser vi att det finns ett behov av att framtida lärare utbildas inom detta fält för att besitta tillräckliga kunskaper av anledning för att kunna bedriva multimodal undervisning, men även för att kunna utforma och genomföra multimodala uppgifter med god kvalitet. På så vis ser vi att elever ges möjlighet till meningsskapande i relation till både språk- och kunskapsutveckling.

## Referenser

- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A., Liberg, C. och Säljö, R. (red.) (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Borgfeldt, E. (2017). *"Det kan vara svårt att förklara på rader": perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2017.
- Danielsson, K. och Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Danielsson, K. och Selander, S. (2016). Reading Multimodal Texts for Learning – a Model for Cultivating Multimodal Literacy. *Designs for Learning*, 8(1), ss. 25–36. URL: <https://www.designsforlearning.nu/articles/10.16993/dfl.72/> [hämtad 2020-03-16].
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Fisher, D., Hattie, J. och Frey, N. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy: en praktisk handbok*. Första utgåvan Stockholm: Natur och kultur.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430-452. URL: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.hkr.se/doi/pdf/10.1177/1468798410383251> [hämtad 2020-04-08].
- Jacquet, E. och Danielsson, M. (2018). *Uppdrag literacy: med klassrummet som arena*. Första upplagan Stockholm: Liber.



Jewitt, C. (2008a). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. doi:10.3102/0091732x07310586.

Kalantzis, M. och Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.

Kempe, A. och Selander, S. (red.) (2010). *Design för lärande*. 2. uppl. Stockholm: Norstedt.

Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. och Mäkinen, M. (2018). A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), ss. 80-101. URL: <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29333> [hämtad 2020-03-16].

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G. (2011) Partnerships in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research*. 11(3) 239–260 URL: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.hkr.se/doi/pdf/10.1177/1468794111399836> [hämtad 2020-04-08].

Kress, G. och Selander, S. (2011). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*. 15(4), 265-268. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751611000947?via%3Dihub> [hämtad 2020-04-08].

Kress, G. och van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Leijon, M. och Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3–4), ss. 171–192. URL: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/18778/Leijon.pdf?sequence=2> [hämtad 2020-04-08].

Liberg, C. och Smidt, J. (red.) (2019). *Att bli lärare i svenska*. Första upplagan Stockholm: Liber.

Lyngfelt, A., Sofkova Hashemi, S. och Andersson, P. (2017). Att analysera multimodala digitala elevtexter. I Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. och Wengelin, Å. (Red.), *Text och kontext - perspektiv på textanalys* (s.163–175). Malmö: Gleerups.

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018)* [Elektronisk resurs]. (2018). Skolverket.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>.

Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter [Elektronisk resurs]: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2020-02-17. Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:892864/FULLTEXT01.pdf>.

NLG (2000). A pedagogy of multiliteracies. I Cope, B. och Kalantzis, M. (Red.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Pantaleo, S. (2012). Middle-school students reading and creating multimodal texts: a case study. *Education 3-13* 40(3), 295-314. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2010.531037?needAccess=true> [hämtad 2020-04-08].

Pantaleo, S. (2018), Learning About and Through Picturebook Artwork, *The Reading Teacher*, vol. 71, no. 5, pp. 557-567. URL: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1002/trtr.1653> [hämtad 2020-03-17].

Reid, S.F. och Moses, L. 2020, Students Become Comic Book Author-Illustrators: Composing With Words and Images in a Fourth-Grade Comics Writers' Workshop, *The Reading Teacher*, vol. 73, no. 4, pp. 461-472. URL: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.hkr.se/doi/epdf/10.1002/trtr.1864> [hämtad 2020-03-12].

Selander, S. och Kress, G. R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur.

Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Schmidt, C. (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

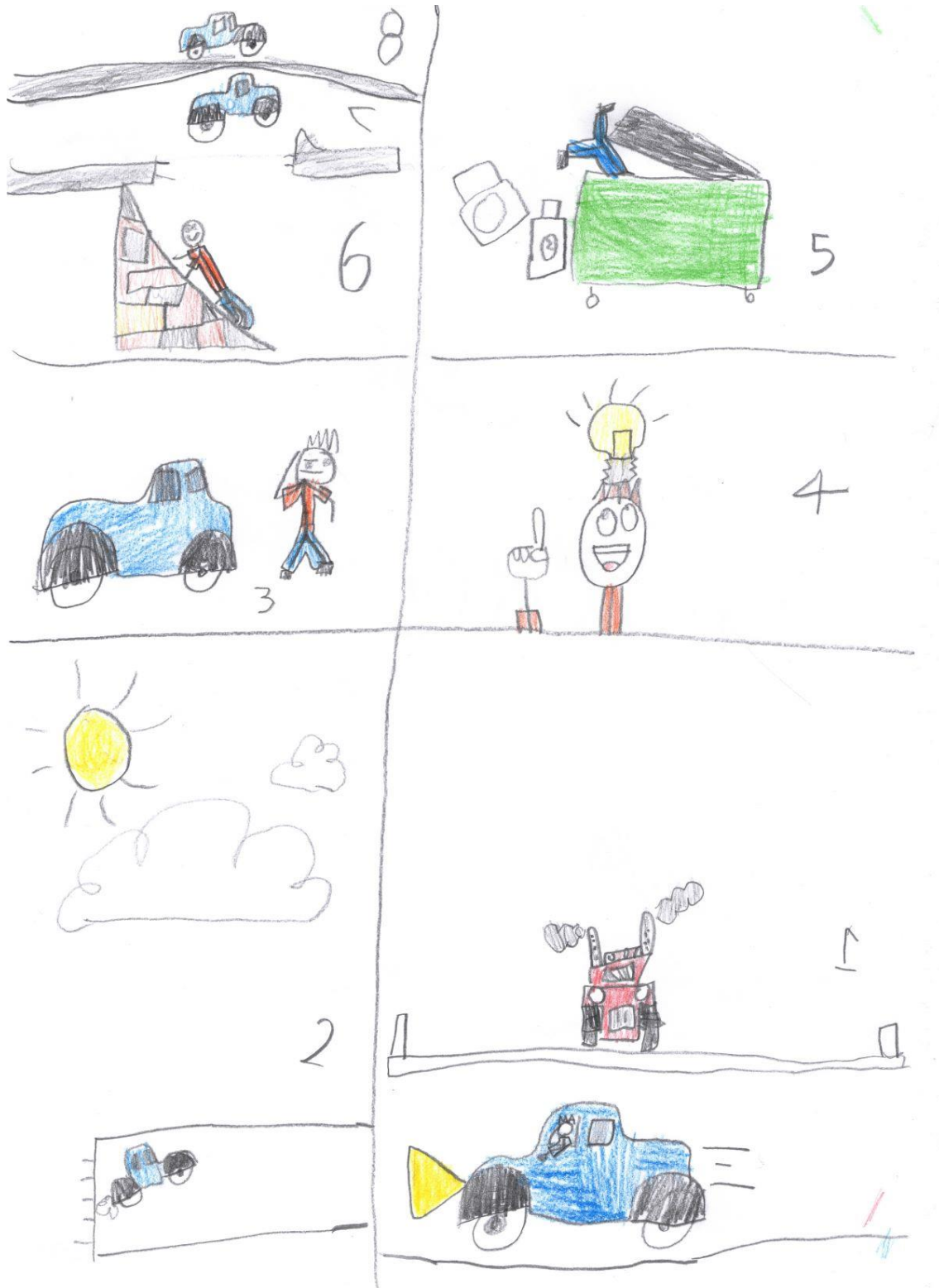
Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Vetenskapsrådet (2020). *Regler och riktlinjer för forskning*. [Elektronisk resurs].

Hämtad 2020-02-17. Tillgänglig på Internet:

<http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>.

# Bilaga 1 - Elevexempel, Pelle

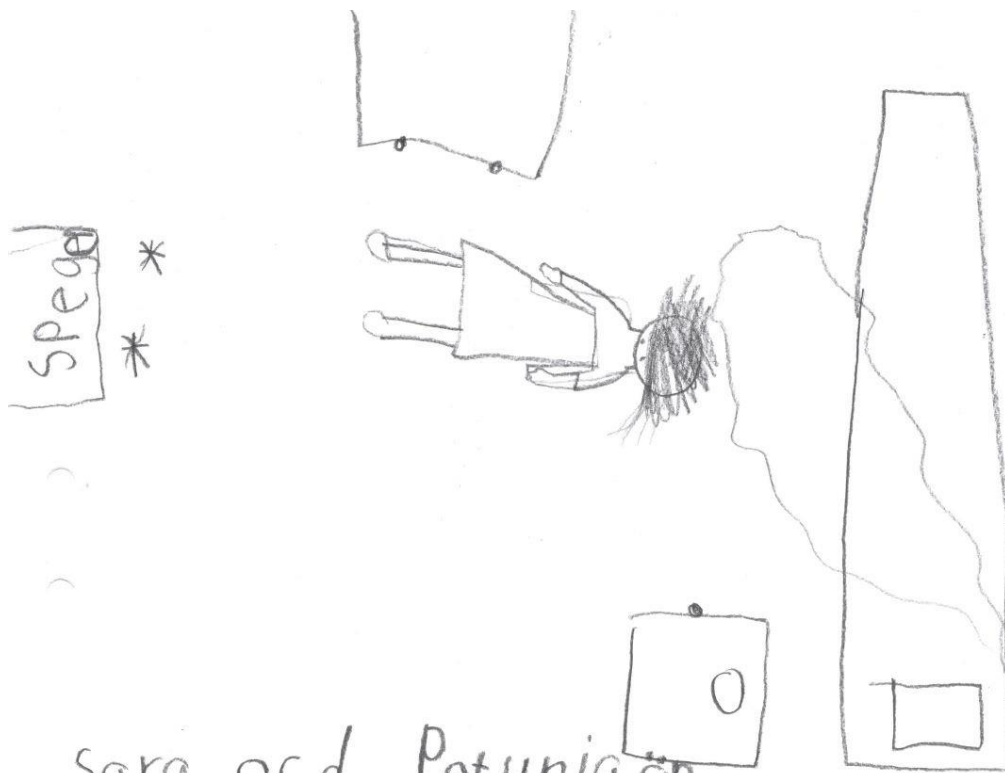


## Bilaga 2 - Elevexempel, Max

Flikan och den skadade tån

Det var en gång en flicka som hette Katarina. Hon bodde hos sin mamma. Flickan var 18 år och skulle flytta. Hon skulle flytta in i ett hus. Sen kände hon det en tavla på hennes tå. Hon skadade sig och fick åka till doktor. Doktorn fiksade tån och hon kunde åka hem igen. Sen levde hon lycklig i alla sina dagar.

### Bilaga 3 - Elevexempel, Maja 1(2)



Sara och Petuniaön

Det var en gång en flicka som hette Sara. Hon skulle såva. När hon lag sig hörde hon något som lät som en Portal. hon stelde sig och hon såg att hennes spegel var en Portal. hon Jik in i Portalen och hon såg en förstöd värd. hon tänkte att hon kunde räda ön men hon viste inte hur.

## Bilaga 4 - Elevexempel, Maja 2(2)



Men hon såg en karta  
som flög några om från  
hene. hon tog kartan och  
började gå på stigen. hon visste  
vad hon letade efter. Hon letade  
efter en guldigt blå bar. hon hittade  
hittade en under en rosa sten.  
och jorde att allt blev som  
vanligt.

# Bilaga 5 - Informationsbrev

## Information om studie för examensarbete

Hejsan!

Vi är två studenter från Grundlärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad som nu läser vår sista termin och skriver vårt examensarbete som handlar om multimodalitet och meningsskapande. Multimodalitet handlar om att texter innehåller olika former av kommunikationssätt, såsom text och bild. Meningsskapande beskriver i sin tur hur människor skapar mening och förstår olika texter utifrån bland annat text och bild.

Vi har för avsikt att genomföra en fallstudie där vi låter elever i lågstadiet producera berättande texter. Vi kommer sedan samla in alla elevarbeten och analysera ett urval av dessa. Urvalet sker utifrån elevernas val att skriva, rita eller att kombinera skrift och bild. Syftet är att undersöka de val som elever gör vid produktionen av en berättande text och hur de framställer eventuella bilder, exempelvis vid val av färger.

Vår studie är viktig eftersom multimodalitet har visat sig gynna alla elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund. Vi ser att en multimodal undervisning ger elever möjlighet att visa sina kunskaper utifrån sina egna förutsättningar. Vi önskar bidra till forskningsfältet och därmed öka förståelsen för vikten av en multimodal undervisningsform.

Deltagandet i vår studie är frivilligt och får när som helst avbrytas. De uppgifter vi samlar in kommer att behandlas konfidentiellt och de urval av arbeten som inkluderas i vårt examensarbete kommer att hållas anonymt. Det urval som inkluderas kommer att delas med vår handledare, bedömande lärare och berörda studenter vid slutseminarium. De elevarbeten som vi samlar in kommer att förvaras på ett säkert ställe och sedan förstöras efter att studien avslutats.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar,

Elin Kane

[elin.kane0076@stud.hkr.se](mailto:elin.kane0076@stud.hkr.se)

Jenny Liljedahl

[jenny.liljedahl0136@stud.hkr.se](mailto:jenny.liljedahl0136@stud.hkr.se)