



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Läsförståelse och multimodala texter

- En kvalitativ studie om lågstadielärares erfarenheter av att arbeta med multimodala texter och läsförståelse

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

PROGRAM: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

FÖRFATTARE: Erika Hellberg

EXAMINATOR: Annett Almgren White

TERMIN: VT18

SAMMANFATTNING

Erika Hellberg

Läsförståelse och multimodala texter - En kvalitativ studie om lågstadielärares erfarenheter av att arbeta med multimodala texter och läsförståelse

Antal sidor: 39

Studiens syfte är att undersöka verk-
samma 1-3-lärares uppfattning om an-
vändningen av multimodala texter i
undervisningen och hur multimodala
texter kan stödja elevers läsförståelse.
För att kunna besvara syftet har följande
forskningsfrågor besvarats:

- Vilka medier förekommer i lärar-
nas undervisning?
- Vilka modaliteter förekommer i
multimodala texter som lärarna
använder?
- Hur integrerar lärarna multimo-
dala texter för att utveckla elevers
läsförståelse?

Studien utgår från ett socialsemiotiskt
perspektiv som har som utgångspunkt
i tecken och deras egenskaper och
funktioner. Studien är kvalitativ och
materialet har samlats in med semi-
strukturerade intervjuer. I intervju-

erna har tre lärare från en stor kom-
mun deltagit och två från en mindre
kommun.

Resultatet visar på att samtliga lärare an-
vände multimodala texter i undervis-
ningen däremot var det bara en av lä-
rarna som hade förkunskaper om begrepp-
et. För övriga lärare var multimodala
texter ett nytt begrepp. De deltagande lä-
rarna använde sig av multimodala texter
för att bland annat kunna variera under-
visningen och på det visset kunna nå ut
till alla elever. De multimodala texterna
användes även för att förstärka undervis-
ningens syfte genom att kombinera olika
sociala modaliteter. Resultatet visade
även på att de multimodala texter som
förekom mest inrymde de semiotiska
modaliteterna bild och typografisk text.

Sökord: Multimodalt, Medium, Läsförståelse, Läsnings, Socialsemiotik

Summary

Erika Hellberg

Reading comprehension and multimodal texts – A qualitative study of primary teachers experience of using multimodal texts and reading comprehension

Pages: 39

The aim of this study is to examine how primary teachers use multimodal texts in their Swedish education and how they can be used to further pupils reading comprehension in order to elucidate how multimodal texts can be used to enhance pupils reading comprehension. To answer this aim the following questions has been answered:

- Which kind of media do teachers use in their education?
- Which semiotics modes are used in multimodal texts that teachers use in their education?
- How dose the teachers integrate multimodal texts to enhance pupils reading comprehension?

The study proceeds from a social semi-otics perspective which assuming signs

and their characteristic and functions.

The study is based on qualitative method and the material was collected with semi-structured interviews. Three teachers from a larger municipality and two teachers from a smaller municipality.

The result shows that all the teachers used multimodal texts in their education, but it was only one of the teachers that had previous knowledge about the word multimodal texts. To the rest of the teachers was the word multimodal texts new. The teachers used multimodal texts in their education to crate variation and to reach out to all de pupils. Multimodal texts are also used for strengthening the educations purpose with help of various modes. The result also show that the most common multimodal texts consisted of the modes image and typographic text.

Keywords: Multimodal, Medium, Comprehansion, Reading, Social semiotics

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Medier	2
2.2 Multimodala texter	4
2.3 Läsning	5
2.4 Läsförståelse	7
2.5 Styrdokument	12
2.6 Socialemiotik	13
3 Syfte och frågeställningar	15
4 Metod och material	16
4.1 Metod för materialinsamling	16
4.2 Urval och urvalskriterier	17
4.3 Tillvägagångssätt och materialanalys	19
4.4 Reliabilitet och validitet	20
5 Resultat	22
5.1 Vilka medier förekommer i lärarnas undervisning?	22
5.2 Vilka modaliteter förekommer i multimodala texter som lärare använder	26
5.3 Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse	29
5.4 Sammanfattning av resultatet	30
6 Diskussion	32
6.1 Metoddiskussion	32
6.2 Resultatdiskussion	33
6.3 Slutdiskussion och vidare forskning	38
Referenslista	40
Bilagor	1
Bilaga 1	1
Bilaga 2	2

1 Inledning

”Den läsande familjen har blivit den surfande familjen, och detta har rimligtvis fått konsekvenser för ungas läsutveckling” (Viscovi, 2014). Elevers användning av olika digitala medier som till exempel television och dator ökar utanför skolan (Hobbs, 2011, s.44; Schmidt, 2013, s. 242). Nästan 100% av de barn som deltog i Statens medieråds undersökning 2016 hade tillgång till television, dator och internet, 55% av barnen hade tillgång till egen surfplatta (Skolverket, 2017c).

Skolan är skyldig att ta till vara på elevers erfarenheter och de kunskaper som de besitter, för att sedan utveckla dessa. Skolans uppdrag är även att bidra till rika möjligheter för kunskapsutveckling samt att utveckla elevers identitet. I slutet av grundskolan ska elever ha fått möjligheter till att utveckla förtrogenhet till sina språkkunskaper samt ha utvecklat kunskaper om hur språket kan variera i olika medier (Skolverket, 2017c, s. 252).

I litteraturstudien ”Läsförståelse + Medier = Läsutveckling? Hur elevers läsförståelse kan utvecklas med hjälp av olika medier” (Franzon-Isaksson & Hellberg, 2017) framkom det att medier som exempelvis bilder, spel, filmer och musik används i liten utsträckning av lärare för att utveckla elevers läsförståelse. Resultatet av litteraturstudien visade även att elever redan hade en påbörjad läsförståelse inom flera olika medier innan de deltog i den formella svenskundervisningen. Trots detta pekade resultatet på att lärare saknar erfarenheter om hur medier och multimodala texter kan användas i undervisningen för att öka läsförståelsen hos elever i de yngre åldrarna. Det är således relevant att undersöka lärares arbetserfarenheter av multimodala texter i svenskundervisningen och om de anser att dessa kan bidra till elevers läsförståelse.

Studien börjar med att ta upp relevanta begrepp och tidigare forskning för att hjälpa läsare av denna studie in i forskningsområdets ämne. Sedan presenteras studiens syfte och forskningsfråga, vilket följs av den metod som studien har använt sig av vid urval och analys av data. Efter metodavsnittet redogörs för studiens resultat vilket följs upp med metod- och resultatdiskussion.

2 Bakgrund

I följande avsnitt förklaras viktiga begrepp och bakgrundsfakta för att skapa enklare förståelse av resultatet. Inledningsvis klargörs begreppet medier (2.1) och vad en multimodal text (2.3) är. Vidare beskrivs läsning (2.3) och läsförståelse (2.4) utifrån ett icke multimodalt perspektiv respektive ett multimodalt perspektiv. Därefter synliggörs läsförståelse och multimodala texter utifrån styrdokumentet (2.5). Avslutningsvis förklaras studiens teoretiska perspektiv socialsemiotik (2.6).

2.1 Medier

Digitala medier är ett begrepp som innehåller plattformar och verktyg för kommunikation och skapande, exempelvis e-tidningar, webbtjänster och sociala medier (Skolverket, 2017a, s. 8). Vidare har medier informerande och kulturskapande syfte (Liberg, 2007, s. 20-21). Aarsand, Melander och Evaldsson (2013, s.41) utgår från Gitelmans syn på medier. Enligt Gitelman verkar medier på två olika nivåer, den första behandlar medier som möjliggör kommunikation som exempelvis datorer och telefoner, som benämns kommunikationsteknologi. Den andra nivån behandlar sociala och kulturella praktiker som är kopplade till och utvecklas genom medier. Digitaliseringen har gjort att medieuttryck (modaliteter) som typografisk text, bild och ljud kan både produceras och konsumeras genom en och samma kommunikationsteknologi. Exempel på kommunikationsteknologi där användaren kan både producera och konsumera är surfplattor, datorer och mobiltelefoner (Aarsand et al. 2013, s. 42).

Synen på lärande har utvecklats från att lärande handlar om minneskunskaper till ett synsätt där kritisk granskning och bearbetning av sammanställda typografiska texter och bilder är i fokus för lärandet. Eftersom elever numera både är producenter och konsumenter påverkar det lärandet i praktiken (Selander & Kress, 2010, s. 60-61).

Digitala medier som används i skolan gynnar elevers läsförståelse på grund av att de ger elever möjlighet att nyttja sina tidigare kunskaper och tillfälle till att skapa nya kunskaper (Grant, 2004, s. 307). Arbete med digitala medier kan också utgöra ett hinder genom att distrahera elever på ett sådant sätt att det kan påverka hur och om de kan uppnå målet inom ett specifikt arbete. Mängden information som finns tillgänglig kan vara distraherande och leda till att elever klipper och klistrar i sina arbeten och därmed bearbetas inte informationen lika djupt. Samtidigt är digitala medier som används inom lärande svåra att undvika.

Detta för att de bidrar till en större flexibilitet än vad det bokbundna mediet (Selander & Kress, 2010, s. 61).

Förutom att de digitala miljöerna bidrar till en utökad möjlighet till informationssökning, kan de digitala miljöerna likaså skapa stress. Stress skapas när informationsflödet är högt och när det behöver göras ett ställningstagande till informationen. Därutöver behöver användare av digitala medier ha ett aktivt och kritiskt förhållningsätt när de hämtar information från olika digitala texter (Selander & Kress, 2010, s. 134-135).

Läroböcker som finns idag innehåller inte alltid de delar som elever förväntas möta i skolan, utan förlagen till läroböcker kompletterar med nätsidor. Kompletterande nätsidor kan bidra till ytterligare information som inte förekommer i tryckt material. Fördelar med användandet av bokmediet är att de kan innehålla längre typografiska berättelser. Ytterligare fördel är att det enkelt går att stryka under i texterna och det går obehindrat att bläddra i bokmediet. I likhet med läroböckerna är digitala medier också lätta att bläddra i och det går att lagra stora mängder med information. Vidare är digitala medier lättillgängliga. Dessutom öppnar digitala medier upp till ett större informationsflöde och ger tillgång till olika kunskapsskapande spel. De öppnar upp för olika typer av kommunikation med andra användare av digitala medier. Det ger användare möjlighet till att producera information och olika presentationer av exempelvis typografisk text och talad text, musik och ljudbilder, filmer och stillbilder. Däremot anser Selander och Kress (2010, s.59-60) att de digitala medierna inte kan ersätta den taktila upplevelsen som tryckt text ger när elever bläddrar bland sidor och känner papprets struktur och doft.

I studien av Aarsand, et al. (2013, s. 57) framkom det att elever inte anser hantering av datorer som problematiskt. När dator användes i undervisningen gick lärarna inte igenom hur en datormus fungerade och hur den kunde användas. Att elever hade grundläggande kunskaper om hur en dator fungerade togs för givet. Att finna och känna igen olika symboler behandlades däremot som om det var ny information för elever (Aarsand et al , 2013, s. 55). När elever är vana vid att skriva med hjälp av digitala medier och ska byta till medier som inte är digitala kan göra att lärare uppfattar och bedömer att elever skriver sämre (Selander & Kress, 2010, s. 30). Detta kan bland annat bero på motorik och rättstavningsprogram.

2.2 Multimodala texter

Modaliteter är kulturella och sociala resurser som bidrar till att kommunikation kan ske. Exempel på modaliteter är ljud i form av tal och musik, grafisk utformning, rörelser genom gester och bilder (Kress, 2003, s. 11). Multimodala texter består av olika teckensystem, med andra ord modaliteter, som samspelar i en och samma text (Danielsson & Selander, 2014, s. 19). Exempel på texter där olika modaliteter samspelar är rörlig bild och drama. När modaliteter samspelar i en text innebär det att de är meningsbärare av den specifika texten. Modaliteterna bär dock inte lika stora delar av textens mening utan deras meningsbärande funktion kan variera inom olika texter (Kress, 2003, s. 469). I skolböcker för cirka fyrtio år sedan var det skrift som var den största meningsbärande modaliteten och idag är det bilden. Vilken modalitet som har den största meningskapade delen kan även variera mellan skolämnen och mellan sociala områden (Ibid).

Å ena sidan kan modaliteterna typografisk text och bild uppfattas som utmanande när de kombineras i en och samma text. Å andra sidan kan de bidra till frihet genom att två modaliteter går att kombinera exempelvis musik och rörlig bild. Multimodala texter skapar en djupare förståelse av ett ämnesinnehåll. Genom kombination av olika modaliteter kan samspellet mellan dem ge en innebörd som de inte skulle kunnat presenterat enskilt (Martin & Häggström, 2017, s. 150). Vid kombinationen av typografisk text och bild skapas en ökad förståelse för information för att den aktiverar olika centra i hjärnan. Därtill lagras bilder i hjärnans långtidsminne (Burmark refererad i Walin Wictorin, 2017, s. 132). När typografisk text och bild samspelar har människan benägenhet att minnas en texts innehåll bättre. Detta på grund av att bilder hjälper till att organisera information som typografisk text förmedlar.

Bilder bidrar till konkretisering och förtydligande av en texts information (Häggström & Örtengren, 2017, s. 13). Bilder hjälper elever att förflytta sig genom att de visar platser som elever inte känner till sedan tidigare. Vidare kan bilders färger och former förmedla olika känslor som skapar associationer hos elever (Wallin Wictorin, 2017, s. 132). Bilder expanderar den typografiska textens betydelse och information och därmed kan en fördjupad förståelse skapas, samtidigt som den typografiska texten kan ifrågasätta eller förankra sig i bilders innehåll (Nikolajeva refererad i Wallin Wictorin, 2017, s. 132).

Utifrån det multimodala perspektivet anses språk vara mer än enbart den tryckta verbala texten. Musikens toner, dansens rörelser och bildens olika uttrycksformer anses också vara

språk (Martin & Häggstöm, 2017, s. 163). Vid bedömning av kommunikation behöver lärare öka sin bedömningsvidd för att upptäcka olika sätt elevers kunskaper kan uttrycks på. Det är vidare viktigt att lärare är medveten om att modalitet och olika medier inte fungerar i alla kontexter. Lärares bedömning av elever kunskaper påverkas av hur modaliteter och medier förhåller sig till kontexten (Selander och Kress, 2010, s. 148).

Multimodala texter är viktigt för elevers utveckling på grund av att de skapar intresse och motivation för läsning (Hobbs, 2011, s. 47). Kombinationen av två eller fler modaliteter ökar chansen att fånga elevers uppmärksamhet och intresse. Därmed blir det lättare nå ut med kunskap till dem (Häggström & Örtengren, 2017, s. 15). I litteraturstudien av Franzon-Isaksson och Hellberg (2017) framkom det att lärare i olika studier hade en negativ inställning till användandet av olika medier och multimodala texter i undervisningen även om de var medvetna om att detta kunde bidra till variation. Lärare hade valt att inte integrera olika medier och multimodala texter på grund av bristande kunskap om dem.

Vid arbete med multimodala texter i skolan anser Danielsson och Selander (2014, s. 23) att det är viktigt att ha genomgång om hur en text kan formas och konstrueras samt på vilket sätt den delger information till elever. Detta på grund av att multimodala texter är uppbyggda av fler än en modalitet vilket kan leda till svårigheter för de elever som inte har kunskaper om textgenrer eller det ämne som en text utgår från.

Vid arbete med multimodala texter visar elever sitt lärande bland annat genom transformation. Med transformation menas att information bearbetas och omgestaltas utifrån de resurser som finns tillgängliga. Transformation kan ske inom samma teckenskapande exempelvis genom att skriva ner det viktigaste från en typografisk text. Transformation kan även ske när en typografisk texts information görs om till en film, vilket innebär att elever formulerar om sin förståelse från den ena modaliteten till den andra (Selander & Kress, 2010, s. 33–34, 111).

2.3 Läsning

Typografiska texter är linjära och tydligt avgränsade med en bestämd början och ett bestämt slut (Danielsson & Salander, 2014, s. 25; Kress, 2003, s. 162). Beroende på vilken kultur en text befinner sig i kan läsriktningen påverkas, från höger till vänster eller vänster till höger. Vid läsning av multimodala texter finns det inte en specifik läsriktning. Texterna

erbjuder flera olika läsriktningar att välja bland, vilket kan benämnas som mediets affordans. Elever står därmed inför att finna en möjlig läsriktning som är relevant och som hen kan skapa mening av (Kress, 2003, s. 162).

En strategi som finns att applicera på multimodala texter är skanning. Elever skannar igenom texten efter olika modaliteter, till exempel typografisk text och bild. Skanningen fortsätter sedan med att elever tar reda på vilken eller vilka modaliteter som är dominanta i texten. Sedan behöver elever få reda på om modaliteterna ska läsas tillsammans eller om de bör läsas var för sig, samt om olika modaliteter kompletterar varandra (Kress, 2003, s. 159).

Webbsidor kan bland annat innehålla olika modaliteter som musik, tal, rörliga bilder, ljudspår, bilder och skrifter. När flera modaliteter ingår i en och samma text bör de läsas tillsammans för att mening ska kunna skapas, vilket sker bland annat vid tittande på filmer (Kress, 2003, s. 142). Precis som andra multimodala texter har bilder ingen tydlig och linjär läsriktning. En bild består av flera läsriktningar och flera beståndsdelar därför kan elever skapa mening av bilder utifrån olika utgångspunkter. Kress (2003, s. 141) anser att samhället antingen ska uppfatta läsning som en process där typografisk text och andra modaliteter ingår eller begränsa läsningen till en process där med enbart typografisk text. Fortsättningsvis kommer den här studien att läsas utifrån från det förstnämnda och använder således ett vidgat begrepp av läsning.

2.3.1 Att skriva sig till läsning

Att skriva sig till läsning är läs- och skrivmetod som utgår från att elever producerar sina egna texter redan i början av sin formella läs- och skrivutveckling (Trageton, 2014). Elever producerar inte texterna med penna och papper utan de behöver tillgång till dator (lärplatta), talsyntes och ordbehandlingsprogram. Med hjälp av talsyntesen får elever bokstäver, ord, meningar och texter upplästa. När elever får sina texter upplästa för sig formativ respons direkt på grund av att de kan hör om de har stavat fel eller om meningsbyggnaden inte blev som de hade planerat (Hultin & Westman, 2014, s. 16). När elever skriver sina texter har lärare möjlighet att fråga vad texten handlar om och elever använder sig av helhetsmetoden för att berätta. Skulle lärare i stället fråga vilket ord som kommer först i elevs text, får elever analysera ordbilden och vidare kan elever behöva använda sig av ljudningsmetoden. Vidare anser Trageton (2014) att handskrivande med penna inte bör påbörjas förrän årkurs två. Detta på grund av att elever i lågstadiet har inte tillräcklig utvecklad

finmotorik för att forma bokstäver. Om elever saknar finmotorik finns det risk för att deras motivation för skrivning sjunker. Vidare behöver elever med ASL-metoden inte lägga energi på att forma bokstäverna utan den läggs istället på att forma sin egenproducerade text (Trageton, 2014).

2.4 Läsförståelse

Skolverket (2016, s. 18) definierar läsförståelse som ”en förmåga att kunna tolka, hantera information, skapa och omskapa mening i olika texter” (Skolverket, 2016, s. 18). På liknade sätt definierar Bråten läsförståelse (2008, s. 14) ”läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (2008, s. 14). I Bråtens (Ibid) definition av läsförståelse ingår typografisk text på papper och skärm samt grafisk framställning, kartor och bilder. Läsförståelse påverkas utifrån fyra faktorer: syftet med att läsa en text, vilken typ av text som läses, i vilken kontext den läses i och vem eleven är som individ (Westlund, 2009, s. 62-63; Skolverket, 2016, s. 18-19).

För att en djupare läsförståelse ska kunna uppstå hos en elev behöver hen kunna skapa mening utifrån texten, vilket innebär att elever behöver aktivt interagera med texten. För att mening ska kunna skapas behöver elever ge mening till texten. Detta görs genom att koppla ihop egna tankar och kunskaper med textens innehåll. Vidare behöver elever även kunna plocka ut texters budskap för att kunna flytta dem från en kontext till en annan (Bråten, 2008, s. 14–15). Samspelet mellan elev och text påverkas av samhället. Det är därför viktigt att utvidga den kontext som läsning pågår i (Bråten, 2008, s. 16).

Webbtexter som är ihopsatta av exempelvis ljud, animationer och tal, bidrar inte alltid till en ökad läsförståelse. För att läsförståelse ska utvecklas bör modaliteter samspela i avsikt att elever lättare ska kunna skapa mening av det lästa (Bråten, 2008, s. 181). För elever kan webbtexter och andra digitala texter uppfattas som mer underhållande än tryckta texter, vilket därmed kan skapa motivation hos elever (Strømsø & Bråten, 2008, s. 174).

2.4.1 Läsförståelsestrategier

Läsförståelsestrategier använder sig elever av när de skapar förståelse av texters innehåll (Strømsø, 2008, s. 34), genom att bland annat försöka förstå innehållet, ställa frågor till sig själv samt försöka besvara dem, skapa visuella föreställningar utifrån texten eller/och dra slutsatser (Bråten, 2008, s. 69). För att en elev ska kunna skapa förståelse och kunskap av texter behöver hen vara medveten om sin tankeprocess och inläring.

När hinder dyker upp ska elever veta vad de förstår och respektive inte förstår av texten. Detta innebär att elever behöver kunna identifiera och använda de strategier som hjälper hen att skapa förståelse av textinnehållet (Lundberg, 2010, s. 92–93). Om en elev inte har fokuserat på texten, är den enda strategin för att skapa förståelse är att läsa om den (Stensson, 2006, s. 97).

Stensson (2006) utgår från sex olika läsförståelsestrategier, att göra kopplingar, att skapa inre bilder, att göra inferenser, kunna avgöra vad som är viktigt, kunna syntetisera och kunna ställa frågor. Den första behandlar att göra kopplingar, vilket innebär att elevers tidigare erfarenheter kopplas ihop med det texten vill förmedla. Erfarenheter hjälper elever att ta till sig texters innehåll. Det kan handla om att elever har erfarenheter av dofter, temperaturer eller/och olika kulturer (Stensson, 2006, s. 31-32). Den andra strategin att skapa inre bilder hjälper elever att utveckla läsförståelsen. De inre bilderna skapas med hjälp av elevers erfarenheter och textens innehåll. Skapandet av inre bilder frambringar ett engagemang och det kreativa tänkandet hos elever utvecklas (Stensson, 2006, s. 33). Vidare beskriver Stensson (2006, s. 33) den tredje strategin att göra inferenser, vilket även benämns som att läsa mellan raderna. Elever utgår från sina tidigare kunskaper och erfarenheter för att kunna tolka en texts ledtrådar samt för att kunna utforska vad som händer exempelvis i ett nästkommande kapitel. Den fjärde läsförståelsestrategi behandlar att kunna avgöra vad som är viktigt, vilket hjälper elever att sammanfatta vad en text handlade om (Stensson, 2006, s. 33–34).

Den femte strategin som Stensson (2006, s. 34) beskriver är syntetisera vilket görs när elever kopplar ihop äldre kunskaper med ny information för att få ett nytt perspektiv eller skapa nya riktlinjer för sina tankar. Den sjätte strategin handlar om att ställa frågor, som hjälper elever att skapa förståelse av texter. Frågor fördjupar tänkandet hos elever och skapar förståelse för sådant som finns mellan raderna (Stensson, 2008, s. 32).

I sin tur delar Bråten (2008, s. 70) upp läsförståelsestrategier i fyra grupper, minnesstrategier var av ytliga förståelsestrategier ingår, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier där de djupgående strategierna ingår. Den första läsförståelsestrategin ytliga minnesstrategierna kan användas av elever för att befästa textinnehåll genom att repetera och upprepa information ur texten. Till skillnad från de ytliga strategierna hjälper de djupgående strategierna att bearbeta texter eftersom textens innehåll kopplas ihop med tidigare kunskaper. Den andra läsförståelsestrategin struktureringsstrategier hjälper att knyta samman, gruppera eller ordna information och idéer utifrån lästa texter.

Detta kan ske genom att elever skapar tankekartor och sammanfattningar. Vidare utgörs den tredje strategin elaboreringsstrategin av att koppla samman tidigare erfarenheter och kunskaper med information ur en specifik text för att fördjupa, bearbeta samt berika en förståelse. Den fjärde strategin används för att kunna bedöma och kontrollera sin egen läsförståelse av texten. Vid användning av strategin kan elever upptäcka att de inte har förståelse för textinnehållet och väljer därmed att utnyttja andra strategier för att skapa förståelse (Bråten, 2008, s. 68-70).

Det räcker inte med att elever har kunskaper om olika läsförståelsestrategier utan de behöver veta när och varför de ska användas (Stensson, 2006, s. 23). När lärare undervisar i läsförståelsestrategier bör undervisningen ske explicit vilket innebär att lärare förklarar och modellerar hur olika strategier kan användas. Modellering innebär att lärare tydligt visar hur olika läsförståelsestrategier kan användas samtidigt som lärare tänker högt. Modellering hjälper elever att skapa uppfattning om hur en god läsare använder sig av olika läsförståelsestrategier för att skapa mening. Att lärare använder modellering i undervisningen av läsförståelse är viktigt för de elever som behöver extra stöd i läsförståelseutveckling (Anmarkrud, 2008, s. 199). Genom att samtala med elever om texter, skapas medvetenhet om hur de själva och deras klasskompisar gör kopplingar till tidigare kunskaper och erfarenheter. Vilket i sin tur kan leda till att elever utvecklar sin förståelse för olika texter (Stensson, 2006, s.70).

2.4.2 Modell för ämnesdidaktiskt arbete

Som nämns ovan finns det många olika typer av läsförståelsestrategier som utgår från enbart en modalitet, den typografiska texten. Däremot är det ovanligt att finna lässtrategier och metoder som inriktar sig på multimodala texter där flera modaliteter samspelar. Nedan presenteras Danielsson och Selanders (2014, s. 42–62) modell för ämnesdidaktiskt arbete med multimodala texter (Figur 1) som kan användas för att utveckla elevers läsförståelse. Danielsson och Selander (2014, s. 42) beskriver modellen som omfattande och att modellens alla delar inte behöver ingå i ett och samma arbete med multimodala texter utan kan anpassas utefter undervisningens syfte och ämnesområde.

	Multimodalt textfokus	Didaktiskt fokus – modell för läsning
Övergripande struktur och iscensättning	Anslag, sekvensering, tematisk orientering	Tillsammans uppmärksamma textens olika delar och vad de var för sig erbjuder
	Vad erbjuder olika visuella resurser?	
Samspel mellan textens delar	Visuell närhet och kongruens mellan verbal text och andra semiotiska modaliteter	Tillsammans reflektera över samspelet mellan olika resurser och vilken bild av kunskapsområdet som blir centralt i texten
	Innehållslig kongruens mellan olika begrepp, beskrivningar och förklaringar	
Verbalt bildspråk	Vilka liknelser och metaforer används?	Tillsammans ”ta isär” innehållet i bildspråket. Hur lång ”sträcker sig” analogierna och hur väl fungerar de för innehållet?
Värderingar	Explicita värderingar	Tillsammans diskutera aspekter som rätt/fel, vi/de, manligt/kvinnligt, uttalat/underförstått etc.
	Implicita värderingar, t.ex. i metaforer och illustrationer	

Figur 1 Modell för ämnesdidaktiskt arbete med multimodala texter

Övergripande struktur och iscensättning: iscensättning behandlar hur man kan finna att en text bjuder in till läsning, hur innehållet företer sig och hur innehållet uppmanar till olika aktiviteter genom olika kunskapsområden. Vidare behandlar övergripande struktur och iscensättning om att skapa en överblick beträffande typ av text som läses samt vad elever skapar för förväntningar av den multimodala texten; detta kallas för anslag. Anslag är sammankopplat med sekvensering, som svarar hur textens information är organiserad samt om det finns någon specifik läsriktning. Elever tittar på vad som fokuseras i de multimodala texterna och vad som är informationens utgångspunkt. Vid arbete med modellen kan lärare använda sig av textsamtal där de samtalar kring och ställer frågor om anslag och sekvensering. Exempel på frågor som lärare och elever kan ställa till den multimodala texten är: *Vad vill författaren att vi ska använda texten till? Hur ska texten läsas? Ska den läsas från början till slut? Eller ska man läsa illustrationer först och sedan den typografiska texten?*

Vidare analyseras vad texterna erbjuder för visuella resurser. Visuella resurser som kan finnas i texter är exempelvis rubriker, faktarutor, diagram och/eller olika illustrationer. Efter att elever har fått reda på vilka visuella resurser som förekommer behöver de göra en analys över vilka funktioner de visuella resurserna har i texten (Danielsson och Selander, 2014, s. 43–50).

Samspel mellan textens delar analyserar lärare och elever hur de olika modaliteterna samspelar med varandra. Exempel på frågor som kan ställas till den multimodala texten är: *Berättar metatexten vad kapitlet ska handla om? Hur samspelar olika rubriker och brödtexter med varandra? Ger den typografiska texten och bilden samma information? Har bilden ett utsmyckande syfte eller ett informationsbärande syfte?* En del bilder som går att finna i multimodala texter har en estetisk funktion eller uttryck för att skapa intresse och nyfikenhet för den specifika texten. Något som är viktigt i samspelet mellan bild och typografisk text är att det finns en närhet, exempelvis rumslig närhet. Med rumslig närhet menas till exempel att olika begrepp placeras bredvid en tillhörande bilden (Danielsson & Selander, 2014, s. 52–53). Danielsson och Selander (2014, s. 54) tar även upp färgmässig närhet som innebär att ett ord eller ett begrepp i den typografiska texten har färgmarkerats. Denna färg kan sedan förekomma i bilden för att förtydliga att typografisk text och bild hör ihop.

Verbalt bildspråk fokuserar på bildspråk i form av metaforer och liknelser. Bildspråket kan ses som ett hjälpmedel för att kunna begripliggöra komplexa resonemang och abstrakta händelser. Det är viktigt att lärare är medveten om att elever alltid har en förståelse för hur långt en liknelse eller metafor sträcker sig (Danielsson & Selander, 2014, s. 56-57).

Värderingar kan förekomma i multimodala texter och uttrycks explicit och även implicit. Vanligt förekommande värderingar i multimodala texter behandlar bland annat om hur en ”normal” kärnfamilj ser ut och hur flickor respektive pojkar ska uppföra sig (Danielsson & Selander, 2014, s. 58). Lärare och elever kan här ställa frågor och diskutera vad som är rätt respektive fel vad som anses som kvinnligt respektive manligt (Danielsson & Selander, 2014, s. 43).

2.5 Styrdokument

Undervisning i den svenska skolan ska utgå från elevers tidigare erfarenheter, bakgrund, språk och kunskaper (Skolverket, 2017c, s. 18). Elever möter på sin fritid ett stort antal texter som samspelar varandra, därför är det viktigt att de får möta dessa i undervisningen. Vidare ska undervisningen fokusera på hur budskap i texter förmedlas, jämföra texter som är multimodala och texter som inte är multimodala. Jämförelse mellan olika texter leder till att elever utvecklar kunskap om hur texter är uppbyggda och hur olika delar kan kombineras för att få fram ett specifikt syfte (Skolverket, 2017b, s. 16). Undervisningen ska även bidra till att elever får utveckla ett kritiskt förhållningsätt genom att få möta källkritik. Källkritik innebär bland annat att ha en förståelse för vilka möjligheter och risker som finns vid användning av samtliga medier samt hur de kan påverka individ och samhälle (Skolverket, 2017a, s. 11,14). När elever utvecklar kunskaper om olika texter stärks deras språkkunskaper och därmed vågar de experimentera med språket vilket kan leda till kreativitet och identitetsutveckling (Skolverket, 2017b, s. 17).

Inom svenskämnet ska elever få kunskaper om hur de kan uttrycka sina åsikter och tankar i olika texter, i olika medier (Skolverket, 2017c, s. 252). De olika medierna kan vara både digitala och pappersburna (Skolverket, 2017b, s. 6). Elever behöver få möjligheter att skapa kunskap om hur man kommunicerar i tal och skrift för att få möjlighet att utveckla läs- och kommunikationsförmågor inom digitala texter (Skolverket, 2017b, s. 17, 18). Många digitala texter är interaktiva och kan genom ett klick leda vidare till en ny text. Även olika typer av symboler (exempelvis som beskriver känslor) förekommer i digitala texter, därför ska elever få möjlighet att skapa kunskap om olika symboler i svenskundervisningen (Ibid). Elever behöver ha kunskaper om digitala texter för att kunna skapa förståelse för hur individer och samhället påverkas av dem. Men även för att kunna orientera och agera i förhållande till ett rikligt informationsflöde samt ökad digitalisering (Skolverket, 2017c, s. 9). Genom att elever får möta olika uttrycksformer som exempelvis digitala presentationsverktyg, film, manuellt och digitalt bildskapande skapas det tillfällen för elever att utveckla deras språkliga förmåga.

Elever ska få möta olika typer av uttrycksformer som till exempel digitala presentationsverktyg, film, manuellt och digitalt bildskapande, vilket är delar som ingår i den språkliga förmågan (Skolverket, 2017b, s. 6; Skolverk, 2017a, s. 20).

I slutet av årkurs ett ska elever kunna läsa enkla meningar och elevnära texter. De ska också kunna kommentera och återge någon del som är viktig för dem, från olika texter för att kunna visa på enklare läsförståelse. Med hjälp av bilder och frågor ska de även kunna skapa förståelse för olika texter (Skolverket, 2017c, s. 258). I slutet av årkurs tre ska elever kunna läsa elevnära texter med flyt och med hjälp av lässtrategier. De ska kunna kommentera och återge några delar som är viktiga för dem från texter för att kunna visa på en utvecklad läsförståelse. Elever ska även kunna föra enkla resonemang om texters innehåll och koppla ihop deras budskap med sina egna erfarenheter. Med hjälp av bilder ska elever kunna förtydliga och förstärka texters budskap (Ibid).

2.6 Socialsemiotik

Semiotik är vetenskapen om tecken och dess egenskaper och funktioner (Nordström, 2003, s. 115). Begreppet lärande ingår inte från början i semiotiken (Kress, 2003, s. 40). Lärande beskrivs som dynamiska process vilket påverkar de resurser som ingår i skapande av kunskap och tecken (Ibid). Inom socialsemiotiken kallas dessa resurser för semiotiska resurser. Detta använder eller gör elever för att kunna organisera sin förståelse av omvärlden och för att kunna kommunicera (Selander & Kress, 2010, s. 52; Danielsson & Selander, 2014, s. 30). De semiotiska resurserna som elever använder är bland annat, talspråk, muskler som hjälper kroppen att göra gester och ansiktsuttryck samt med hjälp av olika medier som penna, papper dator (Van Leeuwen, 2005). Semiotiska resurser är inte neutrala utan de påverkas av olika traditioner och kulturer vilket vidare påverkar användarens förståelse av de semiotiska resurserna och på vilka sätt de kan nyttjas (Selander & Kress, 2010, s. 52). De val av resurser som görs för att skapa mening påverkar de möjligheter och begränsningar som finns i en specifik kontext (Danielsson & Selander, 2014, s. 30, 32). Val av resurser kan därmed påverkas av regler och normer, behov och intressen. Vidare kan val av resurser och tidigare erfarenheter påverka även hur exempelvis färger och former ska tolkas (Van Leeuwen, 2005). Färg och form är kan i sin tur anses bära på viktig eller oviktig information på grund av att elever associerar det till symbolvärden och specifik laddning (Danielsson & Selander, 2014, s. 51). Exempelvis kan färgen röd ha en negativ laddning på grund av att den kan kopplas till stoppljus, rättningar ur skolböcker och ilska.

När elever använder de semiotiska resurserna på ett systematiskt sätt skapas semiotiska modaliteter (Selander & Danielsson, 2014, s. 19, 30). En semiotisk modalitet består av betydelsebärande tecken. Ett exempel skriftspråket består av bokstäver som gör att typografiska texter kan skapas. Andra semiotiska modaliteter är ljudsystemet hos talet som är

uppbyggt av fonem, musik är uppbyggd av not- och ackordssystem och dansen är uppbyggd av rörelse (Häggström & Östegren, 2017, s.15). För att komponera bilder används bildens teckensystem som är uppbyggt av bland annat färg, form, ljus och skugga. Bildens teckensystem består även av perspektiv som helbild, närbild, även still- och rörligbild (Häggström & Östegren, 2017, s. 12). Desto fler semiotiska modaliteter som behärskas desto större kommunikativförmåga besitter personen (Häggström & Östegren, 2017, s. 15). De semiotiska modaliteterna kan sedan samspela på flera olika sätt (multimodala texter) i flera olika medier som exempelvis böcker, TV och dator (Danielsson & Selander, 2014, s. 30).

Vid skapande av multimodala texter är det viktigt att fundera på hur de semiotiska modaliteterna ska samspela för att en text ska kunna förmedla den information som en text är skapad för. Hur semiotiska modaliteter samspelar påverkar elevers meningsskapande av textens information. Det är inte enbart samspellet mellan de semiotiska modaliteterna som är av stor vikt. Skaparen behöver även avgöra hur till exempel, typsnitt och andra visuella uttryck bör placeras för att delarna ska samspela i texten (Danielsson & Selander, 2014, s. 66).

Vidare kommer semiotiska modaliteter ersätta benämningen modalitet på grund av:

Ordet multimodalt betyder att texten innefattar flera modaliteter. Engelskan har två termer vilka båda översätts till modalitet på svenska nämligen mode och modality. Oftast används mode för det som vi i den här boken förtydligthetens skull väljer att beteckna semiotiska modalitet (eller ibland teckensystem). Modality, å andra sidan, är en grammatisk kategori som används inom språkvetenskapen för att beskriva hur exempelvis en talare förhåller sig till ett yttrande /.../, till exempel när det gäller grad av sannolikhet (jfr 'vi kanske reser i morgon' med 'vi reser i morgon'. (Danielsson & Selander, 2014, s. 19)

3 Syfte och frågeställningar

Denna studie belyser hur multimodala texter kan stödja elevers läsförståelse. Syftet med studien är därför att undersöka verksamma 1-3-lärares uppfattning om användningen av multimodala texter i undervisningen och hur multimodala texter kan stödja elevers läsförståelse.

- Vilka medier förekommer i lärarnas undervisning?
- Vilka modaliteter förekommer i multimodala texter som lärarna använder?
- Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse?

4 Metod och material

I följande avsnitt presenteras hur material till studien har samlats in (4.1). Därefter introduceras studiens urval och deltagare (4.2). Sedan beskrivs hur materialet har bearbetats och analyserats (4.3). Avsnittet avslutas med en beskrivning av reliabilitet och validitet samt hur studien förhåller sig till dessa (4.4).

4.1 Metod för materialinsamling

Materialet till studien har samlats in genom kvalitativ metod, med semistrukturerade intervjuer. Den kvalitativa metoden är relevant när en studie utgår från deltagarnas perspektiv, deras uppfattningar om vad som är viktigt och betydelsefullt. Vidare vill forskare inom den kvalitativa metoden skapa en förståelse för värderingar och åsikter inom olika ämnen i den specifika kontext som studien genomförs i (Bryman & Nilsson, 2011, s. 371, 372). Utöver att denna studie utgår från lärarnas perspektiv och vill påvisa deras åsikter angående multimodala texter och läsförståelse är detta en studie i en liten omfattning vilket gör att den kvalitativa metoden passar. Semistrukturerade intervjuer utgår från en intervjuguide där huvudfrågor om ämnet är nerskrivet. Om den intervjuade deltagaren tar upp något som skulle vara intressant kan intervjuaren ställa följdfrågor, även om de inte finns med i intervjuguiden (se bilaga 1). Användandet av semistrukturerad intervju ska leda till att alla deltagare reflekterar över samma frågor (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 46-47). Semistrukturerade intervjuer tillåter deltagare att utforma svaret på det sätt som passar dem (Bryman & Nilsson, 2011, s. 415). Det är viktigt att genomförandet av intervjuerna och intervjuguiden rymmer flexibilitet för att forskaren ska kunna samla in användbara data. Detta kan bland annat uppnås genom att intervjuguidens frågeställningar öppnar upp för alternativa idéer och tankar som kan uppstå hos deltagarna (Bryman & Nilsson, 2011, s. 419).

Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas. Transkribering gjordes för att den som intervjuade skulle kunna gå tillbaka och analysera intervjun vid flera tillfällen. Att spela in intervjuer bidrar till minskad risk för att luckor skapas i de svar som deltagarna gav. Därmed behövdes ingen energi läggas på att skriva utan kunde istället läggas på att vara en bra lyssnare. En nackdel med att spela in intervjuer är att deltagare kan känna ett visst obehag för att intervjuaren kommer att lyssna på inspelningen flera gånger (Bryman & Nilsson, 2011, 428).

4.2 Urval och urvalskriterier

I studien har fem lärare intervjuats från två olika kommuner, urvalet är målinriktat. Målinriktat urval innebär att en forskare gör sitt urval utifrån ett önskemål om att de deltagande intervjupersonerna kan besvara studiens forskningsfrågor (Bryman & Nilsson, 2011, s. 434). Önskemålet för den här studien var att deltagande lärarna även skulle vara klasslärare på grund av att studien utgår från hur lärarna arbetade med multimodala texter och läsförståelse i deras nuvarande klass samt hur de har arbetat med multimodala texter i tidigare klasser.

Det första urvalskriteriet var att lärarna skulle vara verksamma i årkurs 1–3. Detta på grund av att de skulle kunna berätta utifrån hur de arbetade i den nuvarande situationen. Det andra kriteriet var att de deltagande lärarna skulle inneha lärarlegitimation och undervisat i minst ett år. Två av de intervjuade lärarna erbjöd sig delta innan studien hade påbörjats. Den tredje läraren blev tillfrågad om att delta i samband med intervjuerna med de två tidigare lärarna, vilket innebar att de tre första klasslärarna arbetade på samma skola. Denna form av urval kallas för snöbollsmetoden. De andra två lärarna arbetade på två olika skolor i en mindre kommun och blev kontaktade genom mejl. Spridningen mellan de fem lärarna kan utgöra en viss skillnad mellan deras pedagogiska arbetssätt. I tabell 1 redovisas de deltagande lärarna från vänster till höger i fallande skala antal år de har arbetat som lärare.

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5
Hur länge har lärarna arbetat?	34 år	20 år	20 år	7 år	6 år
Vilken årkurs arbetade lärarna i?	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Åk 2	Åk 3
Var arbetade lärarna?	I den lilla kommunen	I den stora kommunen	I den lilla kommunen	I den stora kommunen	I den stora kommunen
Utbildad lärare i årkurser?	Åk 1-3	Åk 1-7	Åk 1-7	Åk 1-6	De tidiga årkurserna

Tabell 1:presentation av deltagande lärare

4.2.1 Forskningsetiska principer

Studien utgår från Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de personer som deltar eller på annat sätt berörs av studien ska få information om dess syfte och vilka moment som finns med. Detta innebär att de ska få information om att deltagandet i studien är frivilligt och att de kan avbryta sitt deltagande när som helst. Vidare behandlar samtyckeskravet att deltagare har rätt att själva bestämma över sitt deltagande. Konfidentialitetskravet innebär att deltagarnas uppgifter ska behandlas konfidentiellt och deltagaruppgifter ska förvaras på en säker plats. Slutligen innebär nyttjandekravet att insamlad data enbart får användas för denna studie.

4.3 Tillvägagångssätt och materialanalys

Innan intervjuerna kunde påbörjas kontaktades de två lärarna som tidigare hade erbjudit sig att delta. Därefter kontaktades fem rektorer och sex lärare i två olika kommuner, varav två lärare från två läroverk som hade fått mejlet vidarebefordrat erbjöd sig att delta. Intervjuerna började med att deltagarna fick läsa igenom och skriva på en samtyckesblankett (se bilaga 2). Samtyckesblanketten informerade om vad studien skulle behandla samt de etiska forskningsprinciperna. Intervjuerna varade mellan sju och 24 minuter. Inledande frågor under intervjuerna var bland annat: Hur länge har du undervisat som lärare? En av huvudfrågorna var: Vilka multimodala texter använder du dig av i svenskundervisningen? Intervjuerna ägde rum i respektive lärares klassrum, på grund av att en kontext kan stärka och skapa förståelse för det som berättas. Kontexten kan även skapa ett lugn när lärarna själva har fått välja plats.

Efter att intervjuerna hade genomförts, transkriberades de. Transkriberingen skedde i två olika omgångar på grund av att det blev ett mellanrum mellan de olika intervjutillfällena. Att börja transkribera innan alla intervjuer är avklarade är en fördel. Detta på grund av att det kan ta mellan fem till sex timmar att bearbeta en timmes intervju och datamaterialet ska analyserats och växer därmed snabbt. Vilket vidare kan skapa en känsla av oöverstiglig uppgift när det är dags för att analysera data (Bryman & Nilsson, 2011, s. 429).

Analysen av data för denna studie började redan vid transkriberingen. Detta genom att tankar växte fram om vad som var relevant för resultatet och möjligheter till hur materialet skulle kunna sorteras. Enligt Bryman och Nilsson (2011, s. 430) är det en fördel att kontinuerligt analysera data då forskaren blir medveten om olika teman som finns och som

sedan kan byggas vidare på i de resterande intervjuerna och den fortsatta analysen. Analysen av denna studies data skede genom tematisk sortering för att få en överblick av materialet. Detta gjordes genom att läsa de transkriberade intervjuerna flera gånger för att kunna få en bredare uppfattning om vad deltagarna bidrog med till studien. Läsandet bidrog till följande kategorier; vanligt förekommande medier, vanligt förekommande multimodala texter och multimodalitet samt läsförståelse för sortering av data. Transkriberingen klipptes sedan ut för att kunna få en tydligare överblick när data sorterades utifrån förgående kategorier. Detta gavs tillfälle för att göra en djupare analys inom kategorierna genom att kunna jämföra data med varandra och avgöra om de hade ett samband. I reduceringsfasen har beslut tagits om vilka delar av data som var relevant och därmed skulle inkluderas i studien och vilka delar som skulle exkluderas. Det som exkluderades i den här studien var bland annat den avslutande intervjufrågan: Är det något du vill tillägga? eftersom svaren som frågan gav inte ansågs var relevanta för studiens resultat. I resultatredovisningen har hänsyn tagits till att välja ut representativa exempel och citat för att deltagarna i studien inte ska representera felaktigheter. Ytterligare kommer pronomen hen användas i resultatet samt diskussionen för att studien inte fokuserar på deltagarnas biologiska kön eller könstillhörighet.

4.4 Reliabilitet och validitet

För att öka studiens kvalitet beaktas begreppen reliabilitet och validitet. Reliabiliteten behandlar studiens tillförlitlighet och beskaffenhet. Med andra ord att en studies resultat kan göras om vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Att uppnå de krav som reliabiliteten ställer på en studies resultat är svårt på grund av att kvalitativa studier har en social inriktning vilket är i en ständig förändring (Bryman & Nilsson, 2011, s. 352). För att tillgodose reliabiliteten har intervjuerna utgått från en intervjuguide, vilket gör att samma frågor skulle kunna ställas till andra deltagare. Om studien upprepas med andra deltagare behövs hänsyn tas till den sociala miljön och deltagarnas tolkningar om fenomenet och frågorna. Då detta kommer att påverka resultatet. Eftersom denna studiens syfte var att ta reda på hur fem lärare uppfattade multimodala texter och läsförståelse samt hur de samspelar, är andra deltagares tankar intressanta.

Validitet behandlar om studien undersöker det som anses undersökas (Bryman & Nilsson, 2011, 162; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 269). Validitet behandlar även en studies generaliserbarhet vilket är svårt att uppnå genom kvalitativ metod på grund av begränsat urval,

vilket denna studie har (Bryman & Nilsson, 2011, s. 352. För att öka studiens validitet har studiens syfte och frågeställningar ställts i relation till innehållet. Vidare har intervjufrågorna utformats utifrån studiens syfte och begreppet multimodala texter har redovisats för att öka studiens validitet.

5 Resultat

För att resultatet skulle bli lätt överskådligt har jag valt att presentera det utifrån lärarna från den stora kommunen och lärarna från den lilla kommunen. Vidare har tre tabeller utformats för att skapa en överblick av de medier som användes av lärarna (tabell 2), över de semiotiska modaliteterna som förekom i deras undervisning (tabell 3) och över vilka multimodala texter lärare använde sig av för att utveckla elevers läsförståelse. I avsnitt Vanligt förekommande medier (5.1) redovisas frågeställningen Vilka medieformer förekommer i lärarnas undervisning? Därefter redovisas frågeställningarna Vilka semiotiska modaliteter förekommer i multimodala texter som lärare använder i undervisningen (5.2) och Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse (5.3).

5.1 Vilka medier förekommer i lärarnas undervisning?

Lärarna från den stora kommunen

Lärarna från den stora kommunen arbetade till största del med medierna bok, papper och penna, dator och interaktiv skrivtavla (Tabell 2). Lärare 2, 4 och 5 hade alla tillgång till lärplattor till halvklass, var av Lärare 2 och Lärare 4 hade möjlighet att använda en halvklassuppsättning med datorer. Lärare 5 hade däremot tillgång till helklassuppsättning av datorer. De tre lärarna hade även tillgång till interaktiv skrivtavla i klassrummen och en av lärarna nämnde att hen hade tillgång till lärardator. Vidare hade Lärare 2, 4 och 5 även tillgång till ett närliggande bibliotek och de medieformat som erbjöds. Det medium som lånades till största del från biblioteket var olika genrer av böcker. Med hjälp av datormediet fick elever skapa typografiska texter genom metoden Att-skriva-sig-till-läsning (ASL).

Lärare 2 använde datorn som medium. Under vissa lektioner var det enbart någon enstaka elev som fick använda dator och vid andra lektionstillfällen använde alla i klassen dator. Genom datormediet fick elever bland annat möta webbsidan *Skolplus* och andra läromedelsajter. Lärare 2 berättade även att hen använde sig av dator i undervisningen för att kunna leta fram typografiska texter på nätet. Dessa texter kunde Lärare 2 sedan visa upp på en interaktiv skrivtavla för elever. Lärare 2 ansåg att den interaktiva skrivtavlan hjälpte hen att visa elever hur olika uppgifter skulle utföras. Vidare använde Lärare 2 datormediet och interaktiv skrivtavla för att kunna visa upp bilder som förstärkte bland annat typografisk text. Lärare 2 använde bokmediet i sin undervisning bland annat för att elever skulle

få läsa enskilt i skönlitterära böcker. Ett syfte med att användandet av bokmediet i undervisningen var enligt läraren att den kändes mer fysisk än andra medier. Vidare beskrev Lärare 2 syftet för ett valt medium varierade:

Jag använder ju olika medier för olika syften, det gör jag ju. Jag slänger inte upp något på datorn bara för att jag ska eller så, utan vissa stunder så använder jag ju datorn som medel, eller vad man ska säga och då har jag ett syfte med varför jag använder datorn just då. Sen i många sammanhang tycker jag att boken är, vill man ha boken i handen mer arbeta med det. (Lärare 2)

Ytterligare ansåg Lärare 2 att undervisningen skulle tilltala elever vilket var en anledning till att ett specifikt medium användes i undervisningen.

Lärare 4 använde datormediet i undervisningen för att arbeta med metoden ASL. Lärare 4 använde sig även mediet för att kunna visa olika texter från datorn och dokumentkameran till den interaktiva skrivtavlan. Visande av texter använde läraren för att kunna förklara ord och meningar samt kunna ringa in och stryka under. Den interaktiva skrivtavlan möjliggjorde för ett gemensamt arbete vilket Lärare 4 ansåg var viktigt för elever i lågstadiet. Lärare 4 såg medier som ett hjälpmedel och ett verktyg som hjälpte elever att nå specifika mål. Läraren uttryckte sig på följande sätt om vikten om medium i undervisningen:

Jo men vi är ganska noga med de texter som vi använder ska öka måluppfyllelsen, det finns ju få texter. Om vi har ett mål med ett område finns det inget medium i sig som kan uppfylla målet men att det ska gå en bit på vägen eller göra att eleverna kan göra nått av målen eller delmålen. (Lärare 4)

Lärare 5 använde datormediet och den interaktiva skrivtavlan i högre grad än vad hen använde sig av andra medier. Datorer användes hos Lärare 5 för metoden ASL, där elever skrev typografiska texter på datorn. Med hjälp av datormediet visade läraren olika texter genom den interaktiva skrivtavlan. Texterna kunde bland annat bestå av olika uppgifter som gick igenom tillsammans med elever. Ett av syftena som Lärare 5 fann med den interaktiva skrivtavlan var att hen kunde på ett enkelt sätt ge exempel på olika typografiska texter. Men även för att kunna göra gemensamma tankekartor med elever.

Lärare från den lilla kommunen

Lärarna från den lilla kommunen arbetade med samma medier i klassrummen som lärarna från den stora kommunen förutom att de saknade tillgång till interaktiv skrivtavla. Lärare 1 hade lärplattor tillgängliga i klassrummet och dessutom tio bokningsbara datorer. Vidare hade Lärare 3 tillgång till tre datorer som tillhörde klassrummet och läraren kunde även

tillgå skolans datorvagn med en helklassuppsättning på tjugo datorer. Det fanns även tillgång att låna tio lärplattor från en annan årkurs samt några från fritidshemmet. Lärare 3 hade även projektor i klassrummet.

Lärare 1 förklarade att hen lägger tid på att visa och lära elever hur de gick tillväga för att kunna logga in på datormediet, öppnar upp dokument och sparar dem. Vidare beskrev Lärare 1 hur elever får använda datorer på följande sätt:

I svenskan använder vi datorn som en skrivmaskin helt enkelt, att man lär sig skriva meningar, tränar stor bokstav och punkt. (Lärare 1)

Elever som hade behov av extra stöd fick använda lärplattor som skrivmaskiner i undervisningen. Appen som Lärare 1 använde i lärplattorna läste upp det som elever skrev. Vidare betonade Lärare 1 att dokumentkameran var ett av de medium som hen föredrog att använda i undervisningen. Detta på grund av att hen upplevde att elever blev mer involverade i de gemensamma aktiviteter som skedde i helklass. Lärare 1 gav exempel på att hen kunde be en elev att komma fram för att visa hur regler tillämpas inom lärspele som inte var digitala genom att spela spelet tillsammans. Läraren berättade även att hen lade böcker under dokumentkameran för att läsa den typografiska texten tillsammans med elever. Ytterligare ett syfte med att använda datormediet och lärplatta i undervisningen var att elever tyckte det var roligt att använda dessa varianter av medier. Men eftersom det fanns ett begränsat antal datorer och lärplattor ledde det till att medierna inte användes lika ofta som bokmediet, berättade Lärare 1.

Till största delen använde Lärare 3 sig av pappersmediet, pennmediet och vid skilda tillfällen användes datormediet. Vid arbetet med dessa medier hade elever fått skapa olika genrer av typografiska texter. När elever fick arbeta med datormediet kunde elevarbetet ske både enskilt och i par. Lärare 3 hade tillgång till projektor och dokumentkamera som användes för att gå igenom gemensamma uppgifter, utföra aktiviteter med alla elever i klassen och för att visa upp elevers arbeten. Syftet med att Lärare 3 använde sig av olika medier var för att kunna skapa en variation i undervisningen.

	Medier som lärarna hade tillgång till	Medier som lärarna delvis hade tillgång till
Lärare 1	Två lärplattor Dokumentkamera Böcker Papper Penna	Tio bokningsbara datorer
Lärare 2	Interaktivskrivtavla Böcker Papper Penna	Lärplattor till halvklass Bibliotek
Lärare 3	Tre datorer Projektor Dokumentkamera Böcker Papper Penna	Helklassuppsättning med 20 datorer Tio lärplattor
Lärare 4	Interaktiv skrivtavla Dokumentkamera Böcker Papper Penna	Lärplattor till halv klass Datorer till halvklass Bibliotek
Lärare 5	Interaktiv skrivtavla Böcker Papper Penna	Lärplattor till halvklass Datorer till helklass Bibliotek

Tabell 2: Tabellen ger en överblick av de medier som lärarna använde i sin undervisning utifrån rubrikerna: Medier som lärarna hade tillgång till och Medier som lärarna hade delvis tillgång till.

5.2 Vilka modaliteter förekommer i multimodala texter som lärare använder

Lärarna från den stora kommunen

Lärare 2 försökte att förse sitt klassrum med bilderböcker, där de semiotiska resurserna varierade i form av storlek i den typografiska textens bokstäver. Vidare inkluderade hen även böcker som enbart var skrivna med versaler eller gemener. Lärare 2 nämnde även att hen hade arbetat med multimodala texter där semiotiska modaliteterna typografisk text, bild, tal och ljud samspelade genom uppläst litteratur.

Ibland så har jag visat till exempel upplästa böcker. De som man ser text och bild och hör någon prata. (Lärare 2)

Lärare 2 ansåg att de semiotiska modaliteterna bild och typografisktext förekom till störst del i multimodala texter som används i undervisningen. Vidare fann Lärare 2 att det var viktigt att vara förberedd med alternativa undervisningsmetoder vid arbete med digitala multimodala texter. Om tekniken skulle börja krångla skulle hon kunna fortsätta sin undervisning.

Lärare 4 hade arbetat med tidningsartiklar i sin undervisning där de semiotiska modaliteterna typografisk text och bild samspelade. Vidare hade lärare 4 låtit elever fåt para ihop de semiotiska modaliteterna bild och inspelat ljud engelskundervisningen. Elever fick själva spela in ljud för att sedan para ihop bild och ljud till ett kort bildspel. Förutom att elever hade fått skapa bildspel hade Lärare 4 visat och arbetade med olika filmklipp i undervisningen. En del av filmklippen var kopplade till elevers intresse och andra var kopplade till samhällsaktuella händelser. Läraren hade bland annat visat klipp från melodifestivalen och nyhetsprogram vars målgrupp var elever. Lärare 4 påpekade vikten av att vara källkritisk mot multimodala texter och semiotiska modaliteter som skulle användas i undervisning. En förklaring till detta var att reklam som inte var relevant för undervisningstillfället kunde framträda runt de semiotiska modaliteterna. Ytterligare förklarade Lärare 4 att även andra semiotiska modaliteter kunde framträda som inte var relevanta. För att undvika oönskade semiotiska modaliteter valde Lärare 4 att skriva ut digitala multimodala texter till analoga multimodala texter på pappersmediet.

Tänker mycket på, multimodala som film och klipp och mycket kopplat till datorn, måste vi vara väldigt källkritiska. Ett läromedel har någon slags garanti, trovärdighet och innehåll, det har i alla fall gått igenom vissa granskningar, men alla andra, de här

andra texterna som finns, idoltidningar eller internet eller Youtube-klipp kräver ju mycket av oss (Lärare 4)

Lärare 4 ansåg att arbete med multimodala texter i undervisningen var bra för elever som hade ett annat modersmål än skolspråket, på grund av att det stärkte elevers språk. Enligt Lärare 4 bidrog de semiotiska modaliteterna typografisk text och bild till att elever utvecklade språkförmågan. För att utveckla språkförmågan arbetade läraren bland annat med metoden ASL där elever fick skriva typografiska texter med hjälp av ett digitalt medium. Till de typografiska texterna sökte elever efter bilder som skulle samspela med den typografiska texten de hade producerat.

Lärare 5 menade att en fördel med multimodala texter var att hen som lärare inte behövde sätta ord och förklara allting själv. En annan fördel som Lärare 5 fann var att multimodala texter kunde hjälpa till att förstärka förklaringar. Exempelvis använde Lärare 5 den semiotiska modaliteten bild för att förstärka typografisk text.

Lärarna från den lilla kommunen

En fördel som Lärare 1 fann med multimodala texter var att de skapade möjligheter till en varierad undervisning. För att skapa variation använde Lärare 1 bland annat den semiotiska modaliteten tal. Genom att integrera intrigera tal som semiotisk modalitet fick andraspråks elever höra hur det svenska språket lät när någon annan än läraren pratade, vilket gav möjlighet för elever att utveckla sina språkförmågor. Lärare 1 inkluderade även semiotiska modaliteten tal genom multimodala texter som film och bildspel. En nackdel som Lärare 1 fann med multimodala texter var att en del av dem var dyra att införskaffa. Däremot påpekar Lärare 1 att inköp av kostsamma multimodala texter var en organisationsfråga.

Lärare 3 upplevde att typografisk text och bild agerade mycket tillsammans. Vilket även uppmärksammades hos elever i lågstadiet på grund av att de med nöje kompletterade sina typografiska texter med bilder. Lärare 3 hade tagit tillvara på elevers egenskrivna typografiska texter med hjälp av dokumentkamera. Elevers typografiska texter visades för alla elever och tillsammans tränade de på att ge feedback. Lärare 3 påpekade att elever gav feedback på hur den typografiska texten och bilden samspelade. De tittade framförallt på om den typografiska texten och bilden berättade om samma saker eller om de berättade om olika saker.

Lärare 3 hade tillsammans med elever skapat en multimodal text med hjälp av de semiotiska modaliteterna typografisk text, musik och rapp. Elever fick i uppdrag att skriva en gemensam vänskapsdikt som de sedan gjorde om till en rapp med musik.

Rappen gjordes utifrån en vänskapsdikt som vi har skrivit tillsammans i klassen och den gjorde vi tillsammans genom att se på storbild. (Lärare 3)

Ytterligare hade elever i Lärare 3:s klass fått arbeta med semiotiska modaliteterna tal- och kroppsspråk, genom rollspel. Elever fick utifrån ett värdeord skriva ner en händelse som de sedan gestaltade.

Sen kör vi rollspel mycket runt värdegrundsarbete och det är ju ett typ av språk att visa en händelse som man från början har skrivit ner och så visar man det med ett rollspel hur man vill beskriva ett värdeord. (Lärare 3)

Lärare 3 ansåg att det var viktigt med varierande undervisningsmetoder för att förmedla information. Detta på grund av att alla elever skulle få möjlighet till att få till sig ny information.

Det är alltid en fördel med att presentera saker på flera olika sätt för eleverna, inte nödvändigtvis alltid men det gör man gångerna. Mycket i skolan behöver upprepas, det mesta räcker inte med att du gör en gång och när du då upprepar det kan du då försöka att använda eller också göra det på ett nytt sätt och då tror jag att det kan fastna hos någon som kanske inte riktigt uppfattade eller lärde sig det förra gången. (Lärare 3)

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5
Bild	X	X	X	X	X
Ljud		X		X	X
Typografisk text	X	X	X	X	X
Ton/musik	X	X	X	X	
Rörliga bilder	X	X	X	X	X
Rapp			X		
Gester och rörelser			X	X	
Tal		X			

Tabell 3: ger en översikt över de semiotiska modaliteterna som lärarna använde i sin undervisning.

5.3 Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse

Lärarna från den stora kommunen

Lärare 2 ansåg att multimodala texter som innehöll den semiotiska modaliteten bild var betydelsefullt för elevers utveckling av läsförståelse. Ytterligare ansåg Lärare 2 att semiotiska modaliteter i form av bilder också var värdefullt för elever med extra anpassningar. Bilder kan användas på ett sådant vis att de stärker upp typografiska texters innehåll. För att utveckla elevers läsförståelse hade Lärare 2 skapat ett samspel mellan semiotiska modaliteten bild och typografisk text genom högläsning och visning av bilder med hjälp av interaktiv skrivtavla. Likartat hade Lärare 2 visat bilder genom pappersmediet som sattes upp på tavlan under pågående högläsning.

Lärare 4 belyste att läsförståelse kan se olika ut, från det ena undervisningstillfället till det andra undervisningstillfället. Under en lektion kunde de titta på hur de semiotiska resurserna rubrik och bild samspelar och vid en annan lektion skulle elever skapa förståelse utifrån en hel text. Lärare 4 beskrev att hen tillsammans med klassen hade arbetat med läsförståelse genom analysering av sångtexten "*Vintern rasar ut*". Tillsammans lyssnade klassen på sångtexten och analyserade den, för att finna begrepp och ord som elever hade förståelse för respektive inte hade förståelse för. Elever fick under arbetet möta de semiotiska modaliteterna ljud i form av sång och typografisk text.

Lärare 5 arbetade med olika multimodala filmer i undervisningen. Filmen användes för att skapa undervisningstillfällen där elever fick öva på att koppla ihop filmens information med tidigare erfarenheter och miljön runt om kring dem. Vidare ansåg Lärare 5 att filmer skapade undervisningstillfällen där elever fick koppla en films information till andra multimodala texter.

Lärarna från den lilla kommunen

Lärare 1 använde bildspel i undervisningen för att öka elevers läsförståelse. Bildspelen indikerade på ords och meningars betydelse genom att semiotiska modaliteterna bild och typografisk text samspelade. Elever fick inte enbart titta på bildspelet utan tillsammans i klassen och med Lärare 1 diskuterades den typografiska textens och bildens betydelse. Dessutom diskuterades den typografiska texten och bildernas betydelse i förhållande till varandra.

Även Lärare 3 hade arbetat med bildspel i undervisningen för att elever skulle kunna utveckla läsförståelse. Lärare 3 påpekade att det var viktigt att elever fick tillfällen att upptäcka samspelet som kan finnas mellan semiotiska modaliteter. Lärare 3 ansåg att kunskap om samspelet mellan olika semiotiska modaliteter hjälpte elever att finna svar som inte står direkt i texten, att finna inferenser. För att öka läsförståelsen och kunskapen om samspel mellan olika semiotiska modaliteter fick elever en bild tilldelade som de sedan fick skriva en typografisk text till. Bilderna och de typografiska texterna sattes sedan ihop till ett bildspel.

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5
ASL		X		X	X
Film	X	X	X	X	X
Bildspel	X		X		
Bilder- böcker		X			
Sång och musik	X	X	X	X	
Rapp			X		
Spel och lärspe	X				
Upplästa böcker	X	X			
Youtube	X			X	
Rollspel och drama			X	X	

Tabell 4: Tabellen ger en översikt av de multimodala texter som lärarna använde sig av för att utveckla elevers läsförståelse.

5.4 Sammanfattning av resultatet

I resultat avsnittet har data redovisats utifrån forskningsfrågorna *Vilka medier förekommer i lärarnas undervisning? Vilka modaliteter förekommer i multimodala texter som lärarna använder?* och *Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse.*

De vanligaste förekommande medierna som lärarna använde sig av i undervisningen var dator, dokumentkamera, bokmediet, penna och papper (tabell 2). Alla lärare från den stora kommunen hade tillgång till interaktiv skrivtavla. De interaktiva skrivtavlor användes

framförallt för att visa olika multimodala texter för elever. Vidare använde dem den interaktiva skrivtavlan för att kunna göra gemensamma uppgifter, visa multimodala texter och för att kunna stryka under i dem. Dokumentkameran användes tillsammans med de interaktiva skrivtavlor av lärarna från den stora kommunen. Lärarna från den mindre kommunen visade olika multimodala texter som lärospel och typografiska texter genom bland annat en projektor. Alla fem lärarna hade alltid ett syfte med valet av ett visst medium. Lärarnas syften varierade från att elever skulle kunna uppnå måluppfyllelsen till att skapa en mer varierad undervisning. Lärare 2 var den enda av lärarna som gav sin syn på bokmediet. Förutom att läraren ansåg att det är viktigt att elever får läsa skönlitteratur genom bokmediet, vidare tyckte hen att mediet kändes mer fysiskt och borde därför vara integrerat i undervisningen.

Alla lärarna använde sig av de semiotiska modaliteterna bild, typografisk bild och rörliga bilder (tabell 3). Däremot framkom det i resultatet att lärarna använde sig av de semiotiska modaliteterna bild och typografisk text i större utsträckning i en och samma multimodal text. Exempelvis samspelade de semiotiska modaliteterna i bildspel, ASL och genom att bilden förstärkte typografiska texters information. Lärare 4 påpekade att semiotiska modaliteter bild och typografisk text hjälper elever med andraspråk att utveckla sin språkförmåga. Vidare ansåg Lärare 1 att den semiotiska modaliteten tal var viktig att integrera i undervisningen för elever med andraspråks utveckling. Enligt Lärare 1 integrerades talet genom att elever fick höra andra prata exempelvis genom den multimodala texten film.

Multimodala texter som lärarna använde i sin undervisning var framförallt film, sång och musik. Lärare 5 arbetade med filmer för att utveckla elevers läsförståelse genom att elever fick koppla ihop tidigare erfarenheter och miljön runt och kring dem till den information som filmer förmedlade. Både lärare 3 och lärare 2 arbetade med att utveckla elevers läsförståelse genom bildspel. I bildspelen samspelade de semiotiska modaliteterna bild och text som elever i sin tur fick skapa förståelse av. Lärare 4 påpekade att läsförståelse kan förändras beroende på vilka semiotiska modaliteter i en multimodal text som undervisningen lägger fokus på. Vid en lektion fick elever analysera multimodala texters rubriker och bilder samt hur de samspelade. Vid ett annat tillfälle fick de analysera och skapa förståelse för hela texten. Att arbeta med musik som multimodal text för att utveckla läsförståelse gjorde både Lärare 3 och Lärare 4.

6 Diskussion

Avsnittet diskussion börjar med en metoddiskussion (6.1) där studiens insamlingsmetod och trovärdighet diskuteras. Vidare diskuteras studiens resultat i förhållande till bakgrund och empiri, i resultatdiskussionen (6.2). Avslutningsvis kommer en slutdiskussion och en diskussion om vidare forskning (6.3).

6.1 Metoddiskussion

Studien utgår från datainsamlingsmetoden semistrukturerad intervju. Svårigheter med att studiens data samlades in med semistrukturerade intervjuer var att det var svårt för mig som ovan intervjuare att fånga upp och ställa följdfrågor som skulle kunna leda till ett mer djupare svar på intervjufrågorna. Detta kan i sin tur ha påverkat studiens resultat. Samtidig är den semistrukturerade intervjumetoden en styrka i denna studie på grund av att den erbjuder en flexibilitet. Vilket ledde till att deltagande lärarna fick fritt formulera sina svar och jag fick chansen att ställa följdfrågor för att kunna samla in mer data till resultatet (Bryman & Nilsson, 2014, s. 415, 419).

Svårigheter som uppstod med analysmetoden i denna studie var att finna relevanta kategorier som den insamlade data skulle sorters in i för att kunna skapa ett resultat som svarar på forskningsfrågorna. Analysmetodens första styrka var att jag tidigt kunde få en överblick av det insamlade materialet. Därmed kunde jag tidigt börja forma kategorier som materialet sedan kunde sorteras under i kategorier. Eftersom jag inte förbestämde några kategorier innan, analysen lades därmed mer fokus på materialet än på kategorierna, vilket har en möjlig påverkan på resultatet.

Deltagarna i studien var alla lärare i årkurserna 1-3 och de behövde inte ha några specifika förkunskaper om multimodala texter. Detta på grund av att det kan vara svårt att få tag på klasslärare som aktivt och medvetet arbetar med multimodala texter. Till denna studie var det även överlag svårt att få tag på lärare som kunde tänka sig delta. Vilket kunde bero på att terminsslutet började närma sig eller att de nationella proven pågick i årkurs 3. En styrka som kan ha påverkat studiens resultat var att fyra av fem bad mig att förklara begreppet multimodala texter. Den femte läraren ville veta vad multimodala texter var för mig för att hen skulle vara säker på att vi hade en liknade uppfattning av begreppet. Detta är en styrka på grund av att lärarna svarade på intervjufrågorna utifrån liknande förkunskaper. Begreppet förklarades på två olika sätt för deltagarna

Intervjuare: Vilka multimodala texter använder du dig av i svenskundervisningen?

Lärare 2: Vad innebär det?

Intervjuare: Multimodala texter är till exempel när bild och text samspelar eller bild och musik samspelar, eller rörliga bilder och ljudfiler samspelar, eller text och ljud.

Exemplet är från intervjun med Lärare 2 och liknade förklaring gavs även till Lärare 3 och Lärare 5. Lärare 4 fick en tunnare förklaring med två olika exempel: samspel mellan bild och typografisk text samt samspel mellan bild och musik. Att lärarna hade fått olika förklaringar är en svaghet för studien. Att lärarna hade fått olika förklaringar kunde inte urskiljas vid analyserna av data. Detta är något som bör tas i beaktning när resultatet läses. Om intervjuerna hade skett med deltagare som redan var mer medvetna om begreppet multimodala texter hade resultatet möjligtvis blivit annorlunda. Eftersom studien inte hade som syfte att undersöka om lärare har en definition av begreppet multimodala texter, valde jag att inte ta upp detta i resultatavsnittet.

Eftersom studien är kvalitativ var det svårt att uppnå en hög reliabilitet (Bryman & Nilsson, 2011, s. 352). För att väga upp reliabiliteten har intervjuerna spelats in vilket bidrog till att intervjuaren kunde lyssna på intervjuerna upprepande gånger. Inspelning av intervjuerna bidrog till att inga luckor uppstod vid analysarbetet (Bryman & Nilsson, 2011, s. 428). Detta minskade även risken för att missuppfattningar kring materialet uppstod. För att öka validiteten har forskningsfrågorna varit närvarande vid insamlingen av empirin för att studien skulle behandla det rätta ämnesinnehållet. Generaliserbarheten för studien är liten. Detta beror bland annat på att det var ett litet urval och de fem lärarna i studien kan därmed inte representera majoriteten av lärare som arbetar med multimodala texter (Bryman & Nilsson, 2011, s. 369). Däremot representerar studien hur de intervjuade lärarna arbetade samt hur lärare skulle kunna arbeta med multimodala texter och läsförståelse i andra klasser och skolor.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Medier i undervisningen

Medierna som förekom till störst del i lärarnas undervisning var interaktiv skrivtavla (hos lärarna i Storkommunen), dokumentkamera, papper och pennor, böcker av olika slag, datorer och lärplattor. En anledning till att Lärare 2 använde sig av böcker var för att de kändes mer fysisk för hen. De digitala medierna kommer inte kunna ersätta bokmediets taktila upplevelse som att bläddra bland sidorna och känslan av papprets struktur. Däremot

är de digitala medierna oundvikliga på grund av den flexibilitet som de erbjuder (Selander & Kress, 2010, s. 59–60, 61). Elever ska i skolan få möjlighet till att möta och uttrycka sig i olika texter, i olika medier både digitala och pappersburna (Skolverket, 2017b, s. 6; Skolverket, 2017c, s. 252). Eftersom medier har ett kulturskapande och informerande syfte (Liberberg, 2007, s. 21) kan avsikten av val av medium variera beroende på vilket syfte som ska uppnås. Lärare 2 förklarade att hen valde att använda sig av olika medier för olika syften och hade en tanke med varför ett medium bör användas i en specifik undervisningssituation. Vid en del undervisningstillfällen användes olika medier för att förtydliga och stärka upp innehållet i undervisningen. Vid andra tillfällen var det för att uppnå måluppfyllelsen. Jag anser att det är viktigt att lärare är medvetna om vilket deras syfte är med att använda ett specifikt medium. Detta på grund av att det kan påverka hur elever skapar förståelse av information. För att förstärka den information som förmedlas till elever är det en fördel att lärare diskutera med dem utifrån olika synvinklar.

Lärare 5 och Lärare 4 använde sig av interaktiv skrivtavla för att förtydliga och förstärka i sin undervisning genom att visa typografiska texter där de gemensamt strök under ord och skapade gemensamma tankekartor. När elever får skapa gemensamma tankekartor med lärare får de öva på en läsförståelsestrategi utifrån gruppen struktureringsstrategi där de grupperar och ordnar information samt idéer (Bråten, 2008, s. 69). Vid användning av mediet interaktiv skrivtavla får lärare tillfällen att explicit modellera hur elever kan tänka för att tillämpa läsförståelsestrategin (Anmarkrud, 2008, s. 199). Lärare 1 använde sig av olika medier för att elever skulle få träna sin läs-, skriv- och talkunskaper i avsikt att till sist uppnå måluppfyllelsen. Lärare 4 påpekade att det inte är mediet i sig som gör att elever uppnår ett specifikt mål utan att det hjälpte dem i rätt riktning för att nå dem. Digitala medier ska ses som plattformar och verktyg som ska hjälpa elever att skapa och kommunicera (Skolverket, 2017a, s. 8). Enligt Grant (2004, s. 307) bidrar de digitala medierna till att elevers läsförståelse utvecklas på grund av att det ger elever tillfällen att använda sig av sina tidigare kunskaper för att skapa nya. Exempelvis kan elever skapa en form av kunskap när de läser en bok, denna kunskapen kan de sedan använda sig av när de ser på en film om samma ämne och utveckla nya kunskaper om ämnet samt utveckla de redan befintliga kunskaperna.

Att elever har grundläggande kunskaper i hur en dator fungerar är något som tas för givet av lärare. Istället läggs fokus på att finna olika symboler (Aarsand et al, 2013, s. 55). Lärare 1 var den enda av lärarna som berättade att hen hade koncentrerat sig på att visa elever hur

de skulle logga in på en dator, öppnar upp dokument och hur man sparar dem. Jag har utifrån egna erfarenheter av verksamhetsförlagd arbete (VFU) och arbetserfarenhet upplevt att flertalet elever inte hade tidigare kunskaper om hur de skulle logga in på en dator och hantera dokument. Elever som saknade dessa erfarenheter var i behov av att få en genomgång och få prova på momentet fler än en gång. Det fanns risk för att andelen elever satt och väntade ut lektionstiden när de saknade kunskaper om hur dator skulle användas. Det är därför viktigt att gå igenom saker som kan tas förgivet.

I grundskolan ska både elever som har erfarenheter och elever som saknar erfarenhet få möjligheter till att utveckla sina kunskaper om digitala medier för att kunna skapa förståelse för hur individer och samhället påverkas av dem (Skolverket, 2017c, s. 9). En anledning till att Lärare 1 använder sig av digitala medier som dator och surfplatta i undervisningen beror på att elever tycker det är roligt. Däremot har alla lärare i studien begränsad tillgång till digitala medier vilket leder till att bland annat bokmediet används i större utsträckning i svenskundervisningen. Den begränsande tillgången till digitala medier finner jag som en nackdel på grund av att det kan skapa svårigheter för lärare att uppnå kunskapskraven i svenskämnet.

6.2.2 Semiotiska modaliteter

Multimodala texter består av olika semiotiska modaliteter (Danielsson & Selander, 2014, s. 19). Semiotiska modaliteter som förkom i lärarnas undervisning var typografisk text, bild, rörligbild, tal, gester, ljud och rapp. Kress (2003, s. 469) påpekar att typografisk text hade varit en av de största semiotiska modaliteterna i läroböcker för ca fyrtio år sedan. Däremot har bild tagit över den typografiska textens position. Resultatet visade att de fem deltagande lärarna använde till störst del de semiotiska modaliteterna typografisk text och bild. De två semiotiska modaliteterna förekom genom multimodala texterna bok, bildspel och uppläst litteratur där elever hade fått se typografisk text och bild framför sig. Bilder hjälper elever att organisera information som typografiska texter bidrar med. Med andra ord hjälper bilder till att konkretisera information (Häggström & Örtegren, 2017, s. 13). Utifrån VFU och arbetserfarenhet upplever jag att det fanns goda kunskaper om bildens förstärkande egenskap av andra semiotiska modaliteter. Detta utmärkte sig när dagars schema vissas med hjälp av samspelet av typografisk text och bilder. Bilder lagras i hjärnas långtidsminne och hjälper därmed elever att skapa och utveckla förståelse (Burmark refererad i Walin Victorin, 2017, s. 132).

Elever ska få möta olika typer av texter i skolan (Skolverket, 2017b) samt få kunskaper om hur olika semiotiska modaliteter samspelar för att texters information ska förmedlas. När semiotiska modaliteter samspelar kan elever skapa en förståelse som de inte hade skapat om de hade läst de semiotiska modaliteterna varför sig (Martin & Häggström, 2017, s. 132). Rappen som Lärare 3 och hans elever skapade utgick från ett samspel mellan de semiotiska modaliteterna ton, rapp och typografisk text. Tillsammans skapade dessa semiotiska modaliteter en förståelse som de inte skulle kunna förmedla enskilt. Elever får genom möten med olika semiotiska modaliteter möjlighet till att utveckla den kommunikativa förmågan.

Fördelen enligt lärarna med användandet av multimodala texter och olika semiotiska modaliteter var att de bidrog till en variation i undervisningen. Lärare 1 använde sig av olika multimodala texter som bildspel (Power-points) och filmklipp genom Youtube för att variera sin undervisning. Lärare 2 varierade undervisningen genom att komplettera med böcker som hade typografisk text som varierade form exempelvis böcker med enbart versaler eller gemener. Lärare 3 ansåg att det var viktigt att undervisningen var både varierande och upprepande, detta på grund av att läraren inte kunde säkerställa att alla elever lärde sig vid första undervisningstillfället. Därför använde Lärare 3 andra semiotiska modaliteter vid nästkommande lektionstillfälle. För att kunna skapa mening med semiotiska resurser är det viktigt att elever är medvetna om de begränsningar och möjligheter som finns. Beroende på vilken kontext elever och informationen befinner sig, påverkas deras förståelse av informationen (Danielsson & Selander, 2014, s. 30, 32; Van Leeuwen, 2005). Vidare är det viktigt att även lärare är medvetna om kontextens påverkan av semiotiska modaliteter och multimodala texter i förhållande till information som elever ska lära sig (Selander och Kress, 2010, s. 148; Van Leeuwen, 2005). När elever möter olika multimodala texter stärks deras språkkunskaper och därmed kan de våga experimentera mer med språket som leder till kreativitet och identitetsutveckling (Skolverket, 2017c).

6.2.3 Multimodala texter och Läsförståelse

Elever behöver få kunskap om multimodala texters läsriktningar och hur semiotiska modaliteter ska läsas tillsammans för att kunna skapa förståelse av dem (Kress, 2003, s. 142; Skolverket, 2016). De multimodala texterna har inte några förutbestämda läsriktningar, det är därför upp till elever att finna dem och bestämma vilken läsriktning som passar bäst för informationen och kontexten (Kress, 2003). Utifrån Modell för ämnesdidaktiskt arbete ingår det i läsförståelsestrategin sekvensering att elever behöver kunna tolka vad det finns

för möjliga läsriktningar för att kunna ta till sig textens information (Danielsson & Selander, 2014, s. 44). Bearne (2004) anser att det är viktigt att lärare explicit kan visa hur semiotiska modaliteter samspelar, vilket kan vara invecklat när det finns flera olika läsriktningar.

Elever tolkar texters information med hjälp av färg och form. Genom associationer till färger och former kan elever skapa information från multimodala texter. Beroende på vilka symbolvärden och laddningar samt i vilken kontext både elev och multimodala texter befinner sig i påverkar också vilken information och förståelse som elever skapar (Danielson & Selander, 2014, s. 51, Van Leeuwen, 2005). Kontexten influerar hur färger uppfattas exempelvis tolkas färgen blå som en lugn färg och kan ge associationer till havet medan färgen röd kan tolkas som en ilsken färg och även som kärlekens färg. För att elever ska kunna skapa mening av multimodala texter behöver semiotiska modaliteter samspela med varandra. Om inte så är fallet blir det svårare för elever att skapa mening vilket kan leda till att läsförståelse inte utvecklas (Bråten, 2008). Detta går att anknyta till hur Lärare 3 beskrev läsförståelse. Elever skulle enligt Lärare 3 kunna läsa och koppla ihop olika semiotiska modaliteter som exempelvis typografisk text och bild. Alla lärare hade arbetat med multimodala texter som innehöll de semiotiska modaliteterna typografisk text och bild. Lärare 4 ansåg elevers intresse för läsning ökade om de kunde tolka den information som multimodala texter med semiotiska modaliteterna typografisk text och bild. Det ökande intresset ledde sedan till att elever lättare kunde skapa förståelse vid läsning av större textmassor. Multimodala texter som är uppbyggd av bilder hjälper elever att organisera och minnas textens information (Häggström & Östergren, 2017, s. 15).

För att elevers läsförståelse ska kunna utvecklas kan lärare skapa diskussioner där elever får kunskap om hur olika modaliteter samspelar och hur de påverkar information som multimodal texter förmedlar (Danielsson & Selander, 2014, s. 52). Lärare 3 uppmuntrade elever ge feedback på deras egenproducerade multimodala texter. Elever fick tillfällen att uttrycka sig hur de uppfattade bland annat samspelt mellan de semiotiska modaliteterna bild och typografisk text. Danielsson och Selander (2014, s. 23) påpekar vikten av att lärare går igenom hur olika texter kan påverka den information som elever möter eftersom multimodala texter består av mer än en semiotisk modalitet. Semiotiska modaliteterna är meningsbärande därför förekommer värderingar i de multimodala texterna. Tillsammans med elever kan lärare diskutera värderingar exempelvis om vad som är rätt eller fel för att öka elevers läsförståelse (Danielsson & Selander, 2014, s. 43). Lärare 5 använde sig av den

multimodala texten film i sin undervisning för att skapa diskussioner där elever fick koppla filmens information till sina tidigare erfarenheter och till andra multimodala texter. Samtal om olika texter skapar en medvetenhet om hur elever gör kopplingar från sina tidigare kunskaper och erfarenheter tillsammans med den nya informationen. Detta vidare utvecklar elevers förståelse för olika typer av texter (Stensson, 2006, s.70).

Hos Lärare 4 gick klassen igenom och diskuterade en sångtext med äldre svenska ord för att utveckla förståelse för hur svenska språket hade förändrats. För att kunna skapa en djupare läsförståelse behöver elever kunna skapa mening utifrån texter genom att interagera med den, vilket sker när tankar och de redan befintliga kunskaperna kopplas ihop med texters information (Bråten, 2008). När elever fick diskutera sångtexten gavs de tillfälle för att skapa en djupare läsförståelse (Stensson, 2006, s. 70). Jag anser att det blir lättare för elever att lära genom diskussion och egenskapande texter (exempelvis dikten som blev en rapp) hjälper elever att se lärandet som meningsfullt på grund av att de själva är med och skapar sin förståelse.

En svårighet som Lärare 4 påpekade var att finna multimodala texter som var trovärdiga. Hen tyckte därför att det var lättare att använda sig av läroböcker eller att skriva ut texter från datormediet till pappersmediet. Eftersom multimodala texter är interaktiva kunde texter som inte var relevanta för undervisning undvikas. Jag anser däremot att sådana tillfällen ger möjlighet till att öva på källkritik. Vidare behöver elever även få kunskap om hur multimodala texter som är digitala fungerar. Det hjälper elever att skapa förståelse för hur olika texter påverkar dem som individer och samhället samt hur de ska kunna orientera sig och agera i det rika informationsflödet som digitaliseringen bidrar till (Skolverket, 2017c, s.9). Det höga informationsflödet som finns bland de digitala multimodala texterna kan skapa stress hos elever, det är därför viktigt att elever får möjlighet att utveckla kunskaper om källkritik och multimodala texters funktioner (Selander & Kress, 2010, s. 134–135).

6.3 Slutdiskussion och vidare forskning

De vanligaste multimodala texterna som lärarna använde sig av bestod av de semiotiska modaliteterna typografisk text och bild, vilken i sin tur samspelades för att förstärka de multimodala texternas budskap. Studiens syfte var att undersöka hur multimodala texter kan stödja elevers läsförståelse. Studien visade på att fyra av lärarna inte hade tillräcklig

kunskap i begreppet multimodala texter, men däremot använde de sig av dem i sin undervisning. Den femte läraren hade tidigare erfarenheter av begreppet. Andra multimodala texter som förekom i deras undervisning var film, bildspel, sånger, musik och sångtexter. Det vanligaste multimodala texterna som förekom vid läsförståelse gick att finna genom olika böcker. Vidare förekom läsförståelse vid skapande av bildspel där elever behövde kunna skapa mening från både bild, typografisk text och drama.

Under intervjuerna i studien kunde jag konstatera att min tredje frågeställning *Hur integrerar lärarna multimodala texter för att utveckla elevers läsförståelse?* förblev till stor del obesvarad på grund av liktydigheten till den andra frågeställningen. Därmed skulle den tredje frågeställningen behöva en omformulering. Ytterligare en anledning kan varit att data blev svårbedömt på grund av få intervjuer.

Vidare forskning utifrån denna studien kan behandla hur lärare använder en specifik multimodal text för att utveckla elevers läsförståelse. Denna form av vidare forskning skulle kunna ske genom observation med efterföljande intervjuer där lärare får berätta hur de planerade inför den specifika situationen. Ett annat alternativ för vidare forskning är att undersöka hur multimodala texter kan påverka elevers läsförståelse utifrån ett och samma tema.

Referenslista

- Aarsand, P., Melander, H. & Evaldsson, A-C. (2013). Om media literacy-praktiker i barns vardagsliv. I Bagga-Gupta, S., Evaldsson A-C., Liberg, C. & Säljö, R. (Red.) *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. (s.41–63). Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder* (1. uppl.. ed.). Malmö: Liber.
- Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197-228). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.. ed.). Malmö: Liber.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s.47-83). Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten!: Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.
- Franzon-Isaksson, E. & Hellberg, E. (2017). *Läsförståelse + Media = Läsutveckling? Hur elevers läsförståelse kan utvecklas med hjälp av olika medier*. Litteraturstudie, Jönköpings Universitet, Högskolan för lärande och kommunikation.
- Grant, J. (2004). Are electronic books effective in teaching young children reading comprehension? *International Journal of Instructional Media* 31(3) 303-308.
- Hobbs, R. (2011). Improving reading comprehension by using media literacy activities. *Voices From the Middle*, 8(4), 44-50.
- Hultin, E., & Westman, M. (2014). *Att skriva sig till läsning : Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (1. uppl.. ed.). Malmö: Gleerup.
- Häggström, M & H. Örtegren. (2017). Visuella uttryck som didaktiska verktyg. I M. Häggström & H. Örtegren (Red). *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age* (Literacies). London: Routledge.
- Kvale, S & Brikmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Ewald, A. & Garne, B. (Red) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 7–22). Stockholm: Liber AB.
- Lundberg I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Martin A. & Häggström M. (2017). Posterredovisning som inhämtning och presentation av kunskap. I M. Häggström & H. Örtegren (Red). *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Nordström, G. (2003). *Medier, semiotik, estetik : Begrepp, metoder och kritiska texter*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: Barns menings- och identitetsskapande texter*. (Doktorsavhandling, Örebro Universitet, School of Humanities, Education and Social Sciens).
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. (2017a) *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå – Ett kommentarmaterial till läroplanerna för förskoleklass, fritidshem och grundskoleutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.
- Statens medieråd. (2017). *Ungar & medier 2017*. Hämtad den 13 april 2018 från <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar%20och%20medier%202017.pdf>
- Stensson B.(2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos AB
- Srømsø H.I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 23-46). Lund: Studentlitteratur.

Srømsø H.I. & I. Bråten. (2008). Förståelse av digitala texter. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s.173-196). Lund: Studentlitteratur.

Trageton, A., & Nilsson, B. (2014). Att skriva sig till läsning : IKT i förskoleklass och skola (2., [rev.] uppl.. ed.). Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsråd.

Viscovi, D. (2014). "Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället". Hämtad 11 april 2018, från <https://www.dn.se/arkiv/debatt/samre-lasforstaelse-naturlig-foljd-av-nya-digitalisamhallet/>

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

Walin Wictorin, M. (2017). Tecknade serier som multimodala medium för interkulturellt lärande. I M. Häggström & H. Örtegren (Red). *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Westlund, B. (2009). Att undervisa i läsförståelse. Stockholm: Natur & kultur.

Bilagor

Bilaga 1

Inledande intervjufrågor:

- Har du lärarlegitimation?
- Vad har du för lärarutbildning?
- Hur länge har du undervisat som lärare?

Huvudfrågor:

- Vilka olika medier (böcker, datorer, smartboards o.s.v.) har ni tillgång till på skolan?
 - Vilka olika medieformat använder du i svenskundervisningen?
 - Hur använder du dem?
 - Vad är huvudmålet med att använda t.ex. film och spel?
- Vilka multimodala texter använder du dig av i svenskundervisningen?
 - Hur använder du dig av de multimodala texterna i svenskundervisningen?
 - Vilka fördelar finner du med att arbeta med multimodala texter för att kunna utveckla elevers läsförståelse?
 - Vilka nackdelar finner du med att arbeta med multimodala texter för att kunna utveckla elevers läsförståelse?
- Vad innebär läsförståelse för dig?
 - Hur har du valt att arbeta med läsförståelse i den klass du har i dag?
 - Vilka fördelar finner du med att arbeta med läsförståelse på detta sätt?
 - Vilka nackdelar finner du med att arbeta med läsförståelse på detta sätt?
 - Hur har du arbetet med läsförståelse med tidigare klasser?

Bilaga 2

Samtyckesblankett

I kursen examensarbete för grundlärare F-3 (Jönköpings Universitet) har jag fått i uppgift att utföra en studie. Studien fokuserar på lärares arbetserfarenheter av multimodala texter inom svenskundervisningen och hur dessa kan användas för att utveckla elevers läsförståelse.

Data till studien kommer att samlas in genom enskilda intervjuer som spelas in och kommer enbart att användas i forskningssyfte. Intervjuerna kommer att transkriberas för att deltagare inte ska kunna bli identifierade, vilket innebär att de kommer att ha fingerade namn i studien. När studien och kursen (examensarbete för grundlärare F-3) har avslutats kommer all data att raderas. Deltagande är frivilligt och därmed kan deltagare avbryta sin medverkan medan studien pågår.

Om du har några frågor angående studien och/eller ditt eget deltagande, kontakta mig genom mejl: heer1495@student.ju.se

Om du accepterar att delta, skriv under nedan.

Deltagarens kontaktinformation, email: _____

Datum

Deltagarens signatur

Studentens namn