



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Dom var liksom inte inom en viss fyrkantig ram”

En kvalitativ studie om hur lärare som undervisar i årskurs 3-6 bedömer elevers multimodala texter i svenskämnet

KURS: *Examensarbete för grundlärare 4-6, 15 hp*

PROGRAM: *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6*

FÖRFATTARE: *Jennifer Håkansson*

EXAMINATOR: *Annett Almgren White*

TERMIN: *VT19*

SAMMANFATTNING

Jennifer Håkansson

”Dom var liksom inte inom en viss fyrkantig ram.”- En kvalitativ studie om hur lärare som undervisar i årskurs 3-6 bedömer elevers multimodala texter i svenskämnet.

“They were not within the box.”- A qualitative study of how teachers who teach in grade 3-6 assess students' multimodal texts in the subject Swedish.

Antal sidor: 33

Syftet med den här studien är att undersöka hur lärare som undervisar i årskurs 3-6 i grundskolan bedömer elevers multimodala texter i ämnet svenska, för att belysa vilka semiotiska modaliteter som framhålls som betydelsefulla och varför. Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv. För att besvara forskningsfrågorna i studien användes en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Fem lärare som undervisar i årskurs 3-6 intervjuades om sina erfarenheter av att bedöma multimodala texter i ämnet svenska.

Resultatet visar att det är viktigt för lärarnas bedömning att elever kan skapa texter som kombinerar typografisk text och bild. Bedömningen av elevernas bilder varierar eftersom vissa av lärarna har bedömningskriterier för den semiotiska modaliteten bild medan andra inte har det. När elever skapar multimodala texter som innehåller typografisk text blir den typografiska texten oftast den semiotiska modaliteten som är viktigast i lärarnas bedömning. Däremot när elevers multimodala texter kombinerar muntligt framförande och typografisk text är det den muntliga förmågan som får störst betydelse. Det stöd som lärarna beskriver sig få från läroplanen i svenska härrör främst till kriteriet att eleverna ska kunna kombinera typografisk text med bild och ljud.

The aim of this study is to investigate how teachers who teaches in grades 3-6 assess students' multimodal texts in the school subject Swedish, to highlight which semiotic modalities are emphasized as important in teacher assessments of students' multimodal texts and the reasons behind it. The study is based on a socio-cultural perspective. To answer the research questions of the study, a qualitative method was used in form of semi-structured interviews. Five teachers who teach in grades 3-6 were interviewed about their experiences of assessing multimodal texts in the school subject Swedish.

The result shows that it is important for the teachers' assessments that the students could create texts that combine typographic texts and images. The assessment of the students' images varies, as some of the teachers have assessment criteria for the picture itself and others do not. When students are instructed to create multimodal texts that contain typographical text, the typographic text is usually the semiotic modality that is most important in teacher assessments. However, when students' multimodal texts combine spoken language and typographical text, the oral ability is considered the most significant. The support that the teachers describe they receive from the Swedish curriculum derives from the criteria that students should be able to combine typographical texts with images and sounds.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Bakgrund.....	3
3.1 Sociokulturell teori.....	3
3.2 Texter	4
3.3 Multimodala texter och Multiliteracies	4
3.4 Medier och digitala mediers betydelse.....	6
3.5 Multimodala texter i bedömning i styrdokument och bedömningsstöd	7
3.6 Bedömning	9
3.7 Tidigare forskning om bedömning av multimodala texter	10
4 Metod och material	11
4.1 Metod för materialinsamling.....	11
4.2 Urval och urvalskriterier	14
4.3 Materialanalys	15
4.4 Forskningsetiska principer	16
4.5 Reliabilitet och validitet	17
5 Resultat.....	18
5.1 Vad framhåller lärare som betydelsefullt vid bedömning av elevernas multimodala arbeten?	18
5.1.1 Typografisk text och bild	18
5.1.2 Bedömning av typografisk text och bild – designen av den multimodala texten.....	20
5.1.3 Muntligt framförande och typografisk text	21
5.1.4 Den typografiska texten i de multimodala texterna	22
5.2 Vilket stöd lärare anser sig ha i styrdokumentet när de bedömer multimodala texter?.....	23
5.3 Sammanfattning av resultatet.....	24
6 Diskussion	26
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Resultatdiskussion.....	28
6.2.1 De semiotiska modaliteternas betydelse i bedömning	28
6.2.2 Elevernas bilder.....	30
6.2.3 Bedömningskriterier.....	31
6.2.4 Styrdokumentet	32
6.2.5 Slutdiskussion och fortsatt forskning inom området.....	33
Referenser	34
Bilagor.....	1
Intervjuguide	1
Samtyckesblankett.....	3

1 Inledning

Med den mobila internetåtkomstens genombrott har villkoren för hur medier används förändrats i grunden (Internetsstiftelsen, 2017 s. 7). I dagens samhälle har man inte bara en telefon i fickan, utan mobilen ersätter tidigare medieformer som bland annat radion och spelkonsoler. Medieanvändning är inte längre en envägskommunikation, där man enbart konsumerar medieinnehåll utan människor är idag även producenter av medieinnehåll i form av bloggar, filmer och datorspel (Internetsstiftelsen, 2017 s. 7).

Under de senaste decennierna har antalet digitala resurser ökat i den svenska skolan (Åkerlund, 2013, s. 109). De nya resurserna som finns tillgängliga har medfört en förändrad syn på skrivande och lärande samt på hur det går att representera kunskaper (Åkerlund, 2013, s. 74). Det skrivna ordet får ge alltmer plats för bilder och ljud vilket innebär att sätten att läsa och skriva förändras (Liberg, 2007, s.7). Multimodal texthantering innebär att texttyper som traditionellt inte omfattats av skolans undervisning blir en del av de texter eleverna behandlar i skolan (Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018 s. 62). Utifrån ett undervisningsperspektiv bidrar den digitala utvecklingen till att det ställs nya krav på undervisningen där en mångfald av texter kan ges utrymme samtidigt som det finns krav på att bedömning ska ske utifrån gemensamma kriterier (Borgfeldt, 2017, s. 25).

Det multimodala perspektivet synliggörs i styrdokument och i bedömningsstöd från Skolverket, men det ges lite stöd för lärarna att utveckla och bedöma multimodala aspekter av elevtexter (Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018 s. 62). Det finns idag en språklig hegemoni i svenskämnet, det vill säga en syn på språket som det främsta meningsbärande systemet. Det talade och skrivna ordet är de semiotiska modaliteterna som värderas högst (Godhe 2014, s. 113).

Skolan har i uppdrag att låta elever skapa texter som kombinerar bland annat typografisk text med bilder och ljud vilket är en del av kunskapskraven i svenskämnet, därmed är det relevant att undersöka hur lärare bedömer dessa texter. För att kunna bidra med information om hur lärarnas bedömning av dessa texter går till samt för att undersöka vilket stöd lärarna anser sig ha ifrån styrdokumentet, används en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna genomfördes med fem verksamma lärare som undervisar i svenska i grundskolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar i årskurs 3-6 bedömer elevers multimodala texter i ämnet svenska, för att belysa vilka semiotiska modaliteter som framhålls som betydelsefulla och varför.

Frågeställningar:

- Vad framhåller lärare som betydelsefullt vid bedömning av elevernas multimodala texter?
- Vilket stöd anser sig lärare ha ifrån styrdokumentet när de bedömer elevers multimodala texter?

3 Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs viktiga begrepp och studiens teoretiska ansats. Teoriavsnittet redovisar viktiga resonemang och begrepp som är centrala för föreliggande studie. Vidare beskrivs begreppen texter, multimodala texter och digitala medier. Sedan redogörs det för hur begreppet multimodala texter benämns i styrdokumentet. Därefter beskrivs bedömning och varför det är en viktig del av skolans uppdrag och slutligen redogörs det för vad tidigare forskning nämner om bedömning av multimodala texter.

3.1 Sociokulturell teori

Inom den sociokulturella teorin, som har sin bakgrund i Lev Vygotskis forskning om psykologi och pedagogik anses det att lärande uppstår genom samspel mellan människor i den sociala miljön de befinner sig i (Klapp, 2015, s. 44). Människors viktigaste psykologiska redskap är språket, eftersom det är genom språket sociokulturella erfarenheter förmedlas (ibid).

I dagens samhälle är Säljö en av de viktigaste forskarna inom den sociokulturella teorin (Nilholm, 2016, s. 55). Säljö (2011, s. 171) redogör för att en central tanke i den sociokulturella teorin är att människor utvecklas genom deltagande i sociala praktiker. När en individ lär sig att använda sig av medierande redskap i form av fysiska och språkliga redskap utvecklas individen som en sociokulturell varelse inom ramen för ett samhälle och dess kulturella tradition (Säljö, 2011, s. 171). Individen blir därmed delaktig i de sätt att arbeta, tänka och kommunicera som samhället har utvecklat.

Mediering och redskap ger en viktig ingång till studien eftersom de förbinder människor till deras kontext, något som är betydelsefullt eftersom bedömning av elevtexter är situerade praktiker (Nilholm, 2016, s. 59). Med mediering menas de hjälpmedel som vi använder oss av i våra dagliga verksamheter (Säljö, 2011, s. 63). Säljö (2011, s. 63) beskriver två slags redskap: de fysiska och de psykologiska. De fysiska redskapen benämns som artefakter och är de föremål som har skapats av människor så som bland annat, papper, penna, datorer och olika mätinstrument. De psykologiska beskriver Säljö (2011, s. 63) som de redskap som människor använder sig av för att tänka och kommunicera. Beroende på vilket tidsskede man lever i har man tillgång till olika artefakter och det har en stor betydelse för utveckling och lärande (Säljö, 2011, s. 63). De

olika redskapen eller artefakterna som finns tillgängliga påverkar även elevernas möjligheter att kommunicera budskap i bland annat bildframställning där eleverna kan använda sig av datorer, papper och penna eller färg och pensel (Häggström & Örtegren, 2017, s. 30).

3.2 Texter

Begreppet text är vidsträckt och har flera definitioner. Textbegreppet används frekvent inom kursplanen för svenska och därmed är det nödvändigt att tydliggöra innebörden av begreppet för det ska bli hanterligt i kursplanssammanhang (Olin-Scheller, 2006, s. 17). Det är även viktigt att tydliggöra dess innebörd eftersom att studien inriktar sig mot ett undervisningsperspektiv.

Texter har ur ett traditionellt perspektiv endast setts som skriftspråkliga. Begreppet kan tolkas som bokstäver kombinerade till ord, fästa på papper eller på skärm (Danielsson, 2013, s. 169). I dagens samhälle har dock synen på textbegreppet blivit alltmer vidsträckt och begreppet text har vidgats från att enbart omfatta typografisk text till att omfatta bland annat ljud (Danielsson & Selander, 2014, s. 17). Den tekniska utvecklingen har bidragit till begreppet vidgats och gränsen mellan ord, bild liksom tal och skrift är inte längre lika tydlig (Gunnarsson, 2007, s. 15). Eftersom att textbegreppet används vidgat i studien kommer därför begreppet typografiska texter användas genomgående för att beskriva de texter som skapas med skrivna ord fästa på skärmar eller papper.

3.3 Multimodala texter och Multiliteracies

De texter som finns i samhället och i skolan skapas av flera modaliteter, som samspelar i en och samma text, de kan alltså kallas för multimodala (Danielsson & Selander, 2014, s. 19). Exempel på modaliteter är bilder, skrift, layout, musik, gester och animationer (Kress, 2009, s. 54). När modaliteter används i ett meningsskapande syfte i ett situerat sammanhang kan de benämnas som semiotiska modaliteter (ibid).

Semiotisk resurs och semiotisk modalitet är två viktiga begrepp för studien. Danielsson (2013, s. 171) framhåller att semiotiska resurser är allt som människor gör eller använder sig av för att organisera förståelsen av omvärlden samt för att kommunicera. När de semiotiska resurserna används på ett systematiskt sätt kan man benämna dem som semiotiska modaliteter (Danielsson & Selander, 2014, s. 36). Danielsson och Selander

(2014, s. 32) redogör för att varje semiotisk modalitet har specifika meningspotentialer eller *affordance*. Begreppet används för att beskriva semiotiska modaliteters och resurserns användningsområden och begränsningar. Ett exempel är att den semiotiska modaliteten skrift kan användas för att beskriva, generalisera och argumentera (Danielsson, 2013, s. 191). Hur olika semiotiska resurser kombineras sker inte slumpmässigt utan valet sker mer eller mindre medvetet eftersom man utgår ifrån de resurser som är tillgängliga i en specifik situation (Danielsson & Selander, 2014, s. 32). Danielsson & Selander (2014, s. 36) hävdar hur texten formas genom olika semiotiska resurser har stor betydelse för en elev som ska lära sig ett nytt kunskapsområde. Det går inte att som lärare ta för givet att eleverna utan vägledning ska kunna hantera de olika semiotiska resurserna och se deras möjligheter och begränsningar (ibid).

Engblom (2013) påstår att det finns en syn på språket som det främsta meningsbärande systemet, men att den typografiska texten numera i högre grad konkurrerar med andra semiotiska modaliteter, såsom bilden. I dagens samhälle återfinns bilder i stor del i all form av kommunikation (Häggström & Örtengren, 2017, s. 9). Bilder kan uttrycka tankar, uppfattningar, känslor, händelser och olika processer (Häggström & Örtengren, 2017 s. 12). Bilder kan även likna det de avbildar, något som den typografiska texten inte kan. För att kunna använda sig av bilder i undervisningen behöver läraren och eleverna ha grundläggande kunskaper om bild som kommunikativt uttryck. Kunskaper om när olika typer av bilder passar är grundläggande eftersom det visar kännedom om bildens funktion (ibid). Häggström och Örtengren (2017, s. 12) beskriver att bilder är mångtydiga vilket innebär att den sociala kontexten inom vilken bilden återfinns påverkar hur bilden kan uppfattas och tolkas. Eftersom att bilden inte i sig är informationsbärande behöver bilden tolkas och det är därför viktigt att samtala om bilderna eleverna gör (Häggström och Örtengren, 2017, s. 13). Danielsson och Selander (2014, s. 37) hävdar att det är viktigt att se på hur ett ämnesinnehåll hanteras genom olika semiotiska modaliteter, exempelvis från en bild till ett muntligt framförande. Enligt Danielsson (175) är uppgifter som kräver överföring av ett innehåll från en semiotisk modalitet till en annan komplexa på grund av semiotiska modaliteters möjligheter och begränsningar samt valet av representation. Det blir därmed viktigt att lärarna är medvetna om hur uppgifter av detta slag kan bidra till elevernas språkutveckling (ibid).

Utifrån ett multimodalt perspektiv är utvecklingen av den skriftspråkliga förmågan betydligt mer utmanande än att knäcka den alfabetiska koden (Danielsson, 2013, s. 174). Danielsson (2013, s. 174). Begreppet multiliteracies kommer från New London group (refererad i Edvardsson, Magnusson & Godhe, 2014, s. 52) och är ett synsätt på skriftspråkliga aktiviteter och pedagogik som synliggör nutidens språkliga och kulturella mångfald och den medieteknologiska utvecklingens påverkan på text- och kommunikationsformer. När en elev läser ska hen avkoda bokstävers betydelser men även förstå meningserbjudande utifrån kultur och det sociala sammanhanget samt ha ett kritiskt förhållningssätt (Edvardsson, Magnusson & Godhe, 2018, s. 52. Danielsson (2013, s. 174) redogör för att det är viktigt att elever utvecklar en *multimodal litteracitet* och lär sig att hantera och utveckla en medvetenhet kring olika uttrycksformer, både i egenskapade texter och i de texter de möter. Som lärare är det viktigt att utveckla flera olika sidor av den språkliga förmågan hos eleverna (Danielsson, 2013, s. 174). Dessutom är det viktigt att som lärare vara medveten om multimodalitet och se de utmaningar och möjligheter som finns i texters uttrycksformer för att på ett insiktsfullt sätt bedöma elevers multimodala texter (Danielsson, 2013, s. 174). Skolan är en del av samhället och ska utbilda elever för deras framtida liv, därför är det viktigt att skolan avspeglar den samtida de lever i form av de multimodala texter som elever möter på sin fritid (Edvardsson, et al, 2018, s. 15).

3.4 Medier och digitala mediers betydelse

Kommunikationsteknologi som människor använder för att producera och sprida budskap kallas för medium (Magnusson, 2014, s. 41). I dagens samhälle har traditionella medier i form av böcker och tidningar kompletterats med tv-mediet, datorer och smarta mobiler (Magnusson, 2014, s. 41). Samhällets digitalisering har bidragit till att tillgången till olika medier har ökat (Edvardsson, Godhe & Magnusson, s. 51). Med andra ord har digitaliseringen utvecklat människans möjligheter att skapa mening med nya plattformar och verktyg. Exempel på sådana plattformar och verktyg kan bland annat vara olika e-tidningar, webbtjänster eller sociala medier (Skolverket, 2017, s. 8).

Som användare av digitala medier har man en stor repertoar av uttrycksformer till sitt förfogande som tidigare analoga medieformer inte kunnat erbjuda. Det finns dock ett undantag: teatern och drama. Teatern och dramat har som medium alltid innefattat olika uttrycksformer så som bland annat muntlig framförande, tonläge, blickar och

kroppsspråk (Nordström, 2003, s. 62). Hernwall, Bergström, Graviz, och Nilsson (2012, s. 6) hävdar att de digitala mediernas multimodala gestaltungsformer gör det möjligt att konsumera, analysera, producera och reproducera traditionellt åtskilda tecknivåer såsom typografisk text, tal, ljud, bild och rörlig bild. Mediekonsumtion med digitala medier är numera ett aktivt användande och kreativt skapande. Användaren kan forma mediet efter egna intressen i till exempel bloggar, personliga profilsidor och formandet av karaktärer i online spel (Hernwall, et al, 2012. s. 60).

Samtidens barn är redan som unga vana vid att använda digitala artefakter såsom mobiltelefoner, datorer och datorspel. I dagens samhälle har majoriteten av alla elever tillgång till en dator hemma samt en smart telefon, innehavet av en surfplatta har även ökat kraftigt det senaste decenniet (Internetstiftelsen, 2017, s. 18-23). I mellanstadiet har var femte elev tillgång till en egen bärbar dator och 89 procent av alla elever i mellanstadiet har en klassuppsättning med bärbara datorer i skolan (ibid). Engblom (2018, s. 40) påstår att tillgången av digitala medier har gjort att eleverna i högre grad möter texter som kombinerar olika semiotiska modaliteter. Människor är i dagens samhälle alltså inte enbart beroende av det talade och skrivna ordet utan också av olika multimodala framställningar (Selander, 2017 s. 25).

3.5 Multimodala texter i bedömning i styrdokument och bedömningsstöd

Begreppet multimodalitet förekommer varken i läroplanen eller i kursplanerna i svenska (Skolverket, 2018). I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet [Lpf94] benämns ett vidgat textbegrepp som innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket, u.å.). I den nuvarande läroplanen, *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Lgr 11] har det vidgade textbegreppet tagits bort och man använder sig numera av begreppet text för att beskriva texter som kombinerar typografisk text, ljud och bilder (skolverket, 2018, s. 257). Multimodala texter omnämns alltså inte i styrdokumentet, men de är närvarande, framförallt i styrdokumentens skrivningar (Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018, s. 62).

Eftersom begreppet multimodala texter inte förekommer i läroplanen eller i kursplanerna använder man sig istället av ”olika slags texter” och ”skilda medier” i syftesformuleringarna. Där står det även att eleverna ska ges möjligheter att

kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter (Skolverket, 2018, s. 257). Detta innebär enligt Borgfeldt (2017) att eleverna förväntas utveckla kunskap om olika typer av texter. Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. I mötet med olika typer av texter såsom scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket, 2018, s. 257).

I det centrala innehållet står det att eleverna ska kunna använda sig av olika strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag (Skolverket, 2018, s. 259–260). Elever ska även kunna använda sig av lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap (ibid). Vidare ska de kunna skapa texter där ord, bild och ljud samspelar, både med och utan digitala verktyg (Skolverket, 2018, s. 260). I muntliga presentationer ska eleverna använda sig av stödord, bilder, digitala medier samt andra hjälpmedel för att planera och genomföra dessa. Elever ska även möta texter som kombinerar ord, bild och ljud, i till exempel webbtexter, spel och tv-program i undervisningen (ibid).

Enligt kunskapskraven för årskurs 4-6 ska eleverna kunna skriva olika slags texter med fungerande struktur och språklig variation, i dessa texter ska även grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet användas (Skolverket, 2018, s. 264). Eleverna ska också skriva berättande texter som innehåller enkla gestaltande beskrivningar och enkel handling (ibid). De ska dessutom kunna söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och resonera om informationens användbarhet (ibid). I muntliga framföranden ska eleverna samtala om bekanta ämnen, ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som upprätthåller samtalet (ibid). Dessutom ska eleverna förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande inledning, innehåll och avslutning och anpassa syftet efter mottagaren. Eleverna ska även kunna göra kronologiska sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med koppling till sammanhanget för att visa på grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2018, s. s. 263). Både i det centrala innehållet och i kunskapskraven står det att eleverna ska kunna skapa texter med estetiska uttryck genom att ord, bild och ljud samspelar (Skolverket, 2018, 263-264). I dessa sammanställningar ska estetiska uttryck och typografisk text samspela på ett fungerande sätt för att förstärka och levandegöra sina texters budskap (ibid). Eftersom eleverna ska

skapa texter som kombinerar bild, ljud och text som samspelar med eller utan digitala verktyg är det överraskande att dessa texter inte benämns som multimodala texter och att de inte förekommer i kunskapskraven i högre grad (Skolverket, 2018, s. 263).

3.6 Bedömning

Bedömning är en viktig del av skolan och är något som sker kontinuerligt av det elever genomför och behärskar (Godhe, 2014 s. 141). Läroplanen beskriver vilka kunskapskrav som elever förväntas nå i olika ämnen och bedömning förväntas ske utifrån de bedömningskriterier som finns inom varje ämne (Godhe, 2014, s. 141). Borgfeldt (2017, s. 32) hävdar att bedömning av olika slag har kommit att ta en allt större plats i svensk skola. Betyg, nationella prov och skriftliga omdömen i de olika ämnena är numera vanliga bedömningsformer och dessa används ofta som en slags kontrollfunktion för att öka likvärdigheten inom skolan (ibid). Betyg används även som ett slags urvalsinstrument för elevernas möjlighet till vidare utbildning (Klapp, 2015, s. 9). Därmed har undervisningen under senare år blivit allt mer styrd av täta mätningar, prov och betyg, både för äldre och yngre elever (Borgfeldt, 2017, s. 34).

Inom forskning om bedömning används begreppen summativ och formativ bedömning (Klapp, s. 2015, s.15). Klapp (2015, s. 15) hävdar att det som huvudsakligen skiljer summativ och formativ bedömning åt är syftet med bedömningen och vad den används till. Syftet med summativ bedömning är att summera elevernas kunskaper och detta sker ofta i slutet av ett arbetsområde eller i slutet av en termin eller ett läsår i form av betyg eller prov. Klapp (2015, s. 15) beskriver att formativ bedömning är en pågående bedömning med syfte att ge konkret och tydlig feedback till eleverna, det sker oftast i direkt anslutning det arbete som bedöms, för att stötta deras lärande. I ett formativt arbetssätt är det summerade syftet inte i fokus och betyg och poäng på arbeten och prov används inte (ibid).

Danielsson och Selander (2014, s. 64) framhåller att de bedömningstraditioner som utvecklats i skolan i stort sett bygger på bedömning av det skrivna ordet. Den ökade användningen av digitala och multimodala texter bidrar till att skolan står inför nya utmaningar för vad som ska bedömas och hur (Danielsson & Selander, 2014, s. 64). Multimodalitet i undervisningen överskrider ämnesgränserna och berör både svenskämnet och estetiska ämnen, så som bildämnet (Cederlund & Sofkova Hashemi,

2018, s.47). Hur bedömningen utformas är avgörande för elevers lärande anser Borgfeldt (2017, s.32). Cederlund och Sofkova Hashemi (2018, s. 44) hävdar att bedömning även förmedlar en värdering av vad som räknas som värdefull och legitim kunskap. Den digitala utvecklingen har bidragit till att lärare inte enbart måste implementera nya medier i undervisningen utan att de även måste utveckla nya former för bedömning (Brown, Lockyer & Caputi, 2010, s. 203).

3.7 Tidigare forskning om bedömning av multimodala texter

Något som framkommer i tidigare forskning är att lärare är utbildade för och vana vid att undervisa och bedöma skriven text, att undervisa om och bedöma multimodala texter är däremot inte utvecklat i samma omfattning (Andersson, 2014; Öman & Sofkova Hashemi, 2015; Engblom, 2012; Godhe, 2014). Det framkommer även i tidigare forskning att både elever och lärare är osäkra på vad som ska bedömas i multimodala texter (Godhe, 2014 s.105; Hurtig, 2007, s. 187). I Godhes studie (2014, s. 105) framkom det att elever upplevdes vara positiva till att arbeta med multimodala texter, men undrade hur arbetet relaterades till svenskämnet och hur det skulle bedömas. När läraren sedan skulle bedöma de multimodala texterna bortsågs elevernas användning av bilder och ljud (Godhe 2014, s. 113). Elever som hade ägnat mycket tid åt bild och ljud i sina texter hade därför svårt att förstå bedömningen (Godhe 2014, s. 113). Det framkommer även att lärare ofta applicerar liknande bedömningskriterier på elevers handskrivna texter som de digitala texterna med multimodalt innehåll (Hurtig, 2007, s. 184). Det talade och skrivna ordet blev de modaliteter som uppmärksammas mest i bedömningen av multimodala texter eftersom de enligt Godhe (2014, s. 153) är de semiotiska modaliteterna som värderas högst inom svenskämnet.

Lärarna i Hurtigs (2007, s. 187) undersökning framhåller att det saknas rutiner och begrepp för reflektion för bedömningen av elevers multimodala arbeten. När eleverna ges möjlighet att skapa multimodala texter behövs det ett gemensamt undervisningsspråk, ett så kallat metaspråk (Borgfeldt, 2017, s. 35). Borgfeldt (2017, s. 35) lyfter fram att lärare och elever måste gemensamt utveckla ett språk för att diskutera multimodala texter och dess redskap samt hur dessa bedöms. Vidare behövs det enligt Borgfeldt (2017, s. 36) bedömningskriterier som formuleras i relation till varje enskild uppgift samt att eleverna görs delaktiga i arbetsprocessen.

4 Metod och material

Följande avsnitt presenterar metoden för materialinsamlingen, därefter presenteras urval och urvalskriterier som har varit grundläggande för studiens utformning. Sedan redogörs det för vilka de forskningsetiska principerna är och varför de är av vikt för studien samt hur analysen av det insamlade materialet sett ut. Slutligen presenteras begreppen validitet och reliabilitet och varför de är viktiga för studien.

4.1 Metod för materialinsamling

Studien genomfördes med kvalitativa intervjuer som var semistrukturerade, eftersom lärarnas egna åsikter och tankar var av intresse för studien. En semistrukturerad intervju är uppbyggd så att intervjuaren följer ett frågeschema där ordningen på frågorna kan variera (Bryman, 2011, s. 206). Frågorna är allmänt formulerade och det finns möjlighet att ställa följdfrågor till lärarna. För att skapa intervjufrågorna till intervjuguiden användes studiens syfte och forskningsfrågor som utgångspunkt.

De deltagande lärarna hade innan studien genomfördes själva fått välja ut två multimodala texter som eleverna gjort i ämnet svenska. Dessa texter kombinerade typografiskt text, bild, ljud och muntligt framförande, se tabell 1. Anledningen till att lärarna i förhand valde ut två multimodala texter var för att de skulle ha en referensram inför intervjun. För att ge en överblick över de multimodala texter som lärarna har bedömt finns följande tabell. Tabellen visar vilka två multimodala texter som lärarna har bedömt och vilka semiotiska modaliteter som varje text innehar.

Tabell 1 de två multimodala texterna som lärarna bedömde och vilka semiotiska modaliteter som fanns i dem.

	Multimodal text 1	Semiotisk modalitet i Multimodal text 1	Multimodal text 2	Semiotisk modalitet i Multimodal text 2
Lärare 1	En serie.	Typografisk text och stillbild.	Eleverna fick skapa en podcast och manus.	Typografisk text, ljudinspelning och muntligt framförande.
Lärare 2	En serie.	Typografisk text och stillbild.	Eleverna fick skapa en podcast och manus.	Typografisk text, ljudinspelning och muntligt framförande.
Lärare 3	En <i>Powerpoint-presentation</i> om en författare.	Typografisk text och bild.	Eleverna fick skapa en <i>Powerpoint-presentation</i> inför ett utvecklingssamtal.	Typografisk text och muntligt framförande.
Lärare 4	En reklamaffisch.	Typografisk text och bild.	En recension av en film.	Typografisk text och filmmediet.
Lärare 5	En återberättande text.	Typografisk text och bild.	En redovisning.	Typografisk text och muntligt framförande.

Tabellen visar att Lärare 1 har bedömt en serie som kombinerat typografisk text och bild, i bedömningen av denna text utgick Lärare 1 från kunskapskravet om att elever ska kunna kombinera typografisk text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett fungerande sätt och förstärker och levandegör texternas budskap (Skolverket, 2018, s. 264). I den andra multimodala texten har Lärare 1 bedömt en podcast som kombinerat typografisk text, muntligt framförande och ljudinspelning. I bedömningen av denna text utgick Lärare 1 från kunskapskraven om att elever ska kunna samtala om bekanta ämnen

genom att ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som upprätthåller samtalet (ibid). Dessutom skulle eleverna kunna förbereda och genomföra en muntlig redogörelse med fungerande inledning, innehåll och avslutning med anpassning till syfte och mottagare. Även Lärare 2 har bedömt en serie som kombinerat typografisk text och bild samt en podcast med samma semiotiska modaliteter och kunskapskrav som ovanstående lärare, eftersom att de arbetar på samma skola.

Lärare 3 har bedömt en Powerpoint som kombinerat typografisk text och bild, i denna uppgift har eleverna bedömts efter hur de kombinerat texten med olika estetiska uttryck så att de samspelat. Eleverna har även bedömts efter hur de samtalat om bekanta ämnen, framfört egna åsikter och hur de förberett och genomfört en muntlig redogörelse med fungerande inledning, innehåll och avslutning med anpassning till syfte och mottagare (Skolverket, 2018, s. 264). Lärare 3 har även bedömt eleverna efter *Powerpointens* innehåll, struktur, språkliga variationer samt deras användning av grundläggande regler för stavning. (ibid) Vidare har Lärare 3 bedömt elevernas sökning och sammanställning av information från ett avgränsat urval av källor. I *Powerpointen* som kombinerat typografisk text och muntligt framförande har Lärare 3 bedömt elevernas förmåga att samtala om bekanta ämnen, förbereda muntliga redogörelser och använda grundläggande regler för stavning (ibid).

Lärare 4 har bedömt en reklamaffisch som kombinerat typografisk text och bild. Det som bedömts i uppgiften var elevernas förmåga att kombinera typografisk text och estetiska uttryck samt deras stavning (Skolverket, 2018, s.264). Vidare synliggörs i tabellen hur Lärare 4 har bedömt en filmrecension. Bedömningen gjordes i hänsyn till de multimodala texternas struktur, innehåll samt om eleverna använde sig av grundläggande regler för stavning (ibid).

Lärare 5 har bedömt en återberättande text som kombinerat typografisk text och bild, i denna multimodala text har eleverna bedömts efter hur de kombinerat den typografiska texten med bilden, hur de kunnat använda sig av olika tekniker och kombinerat bilderna med naturmaterial samt deras tankar bakom bilden (Skolverket, 2018, s. 264). Eleverna har även bedömts efter den typografiska textens innehåll samt om de använde sig av grundläggande regler för stavning (ibid). I redovisningen som kombinerat typografisk text och muntlig framförande har Lärare 5 bedömt eleverna efter hur de kunnat samtala om ämnet, framföra egna åsikter och hur de förberett och genomfört en muntlig

redogörelse med fungerande inledning, innehåll och avslutning (Skolverket, 2018, s. 264). Vidare har Lärare 5 bedömt hur eleverna förberett sig skriftligt inför det muntliga framförandet genom de sammanställningar av information som gjorts från ett avgränsat urval av källor (ibid).

Intervjuerna genomfördes på de platser som de deltagande lärarna själva önskade, vilket bidrog till att platsen för intervjun blev deltagarnas arbetsplatser. Intervjuerna spelades in med ljudupptagning vid samtliga tillfällen. Intervjuerna tog mellan 16-50 minuter. Skälet till spridningen kan ha berott på att lärarna fick olika lång tid på sig att förbereda sig inför intervjun. Först förklarade jag vad jag menar med multimodala texter så att jag och lärarna hade liknande förståelse för begreppet. Därefter så ställdes frågor av mer övergripande karaktär såsom frågor om hur länge de arbetat som lärare och i vilka ämnen, sedan ställdes mer specifika frågor som riktade sig till de två multimodala texterna som de deltagande lärarna gjort med sina elever, se bilaga 1. Alla de deltagande lärarna fick under intervjuerna samma frågor som framförs i intervjuguiden, även om ordningen kunde variera. Följdfrågorna som ställdes anpassades efter lärarnas svar på frågorna och kunde även de se olika ut beroende på lärarnas svar. Lärarna fick frågor om de brukar använda sig av multimodala texter i sin undervisning och i vilken utsträckning, vilka kvalitéer de såg i elevernas arbeten och vilka aspekter av elevernas arbeten som de uppmärksammar i bedömningen. De avslutande frågorna handlade om vilket stöd som lärarna ansåg sig ha ifrån styrdokumentet när de bedömer multimodala texter.

4.2 Urval och urvalskriterier

Det första urvalskriteriet för deltagande i studien var att lärarna skulle vara verksamma i årskurs 3-6, detta var viktigt eftersom studien vill belysa hur grundskolelärare bedömer elevers multimodala texter. Det andra urvalskriteriet var att deltagande lärare skulle undervisa i ämnet svenska, något som var viktigt eftersom studien fokuserar på bedömning i svenskämnet och utgår ifrån de kunskapskrav som finns inom ämnet. Därför var det viktigt att de lärare som deltog skulle vara förtrogna med dessa kriterier. Studien har därför ett målstyrt urval eftersom den endast vänder sig till lärare som undervisar i grundskolan och i ämnet svenska. Bryman (2011, s. 392) definierar ett målstyrt urval med att man efterfrågar och önskar intervjua personer som är relevanta för forskningsfrågorna. För att besvara studiens syfte var det tredje kravet att lärarna inom det senaste året skulle ha arbetat med multimodala texter så att de har en referensram

angående elevers multimodala texter i förhållande till nuvarande kunskapskrav. Det fjärde kravet var att de två texterna som lärarna valde skulle innehålla minst två semiotiska modaliteter.

För att finna deltagare till studien användes mejlkontakt och telefonsamtal. De deltagande lärarna har jag kommit i kontakt med genom min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) samt genom mina kontakter inom skolan. Urvalet till studien bestod av fem lärare som undervisar i ämnet svenska på fyra olika skolor. Tabellen visar i vilka årskurser som lärarna undervisar i och i vilka ämnen de för nuvarande undervisar inom.

Tabell 2 Ämnen de deltagande lärarna undervisar i och i vilka årskurser som lärarna undervisar i.

Benämning i studien	Undervisar i årskurs	Undervisar i ämnen
Lärare 1	6	Matematik, no-ämnena, Musik, svenska, och So-ämnena.
Lärare 2	6	Svenska, spanska, engelska och so-ämnena.
Lärare 3	5 och 6	Svenska och engelska.
Lärare 4	5	Svenska, So-ämnena och Matematik.
Lärare 5	3	Svenska, bild, so-ämnena, no-ämnena, engelska.

4.3 Materialanalys

För att underlätta materialanalysen spelades intervjuerna in med ljudupptagning, sedan transkriberades dessa för att analyseras. Intervjuerna transkriberades ordagrant och lärarnas egna talspråk användes. Lärarna tillfrågades både muntligt och skriftligt om samtycke till att intervjun spelades in. Ahrne och Svensson (2015a, s. 15) lyfter fram att den som genomför en kvalitativ undersökning sällan har färdiga analysmodeller att utgå

ifrån. För att analysera materialet användes därför en egenskapad tabell och en tematisk analys (Bryman, 2011, s. 528).

Inför analysen fördes lärarnas svar in i tabellen. Tabellen var utformad efter tre spalter, i första spalten stod namnet på lärarna, i den andra spalten stod frågorna ifrån intervjuguiden och i den tredje stod lärarnas svar.

I första steget av analysen fokuserade jag på lärarnas svar på frågorna ifrån intervjuguiden. Lärarnas svar skrevs ner bredvid varje fråga i min egenskapade tabell. I andra steget av analysen lades det större fokus på att hitta likheter och skillnader mellan lärarnas svar. Likheter markerades med grönt och olikheter med gult för att på ett enkelt sätt få en överblick över lärarnas svar. Det tredje steget av analysen fokuserades på att finna olika genomgående teman i de deltagande lärarnas svar. De teman som framkom under analysen var, typografisk text och bild, bedömning av typografisk text och bild – designen av texter, muntligt framförande och typografisk text, den typografiska texten i de multimodala texterna och vilket stöd lärare anser sig ha i styrdokumentet när de bedömer multimodala texter.

4.4 Forskningsetiska principer

Etiska överväganden och riktlinjer har en viktig roll för forskningens kvalitet, genomförande och hur resultatet av forskning kan användas på ett ansvarsfullt sätt för att utveckla vårt samhälle (Vetenskapsrådet, 2017, s. 2). I följande studie tas det hänsyn till etiska aspekter i form av fyra krav som har formulerats av Vetenskapsrådet (2002). Dessa krav är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Följande krav är av vikt för studien eftersom lärarna som deltar ska vara skyddade från de risker som kan uppstå vid medverkan.

Lärarna som deltog i studien informerades på förhand om den övergripande planen för forskningen samt syftet med studien, de gavs även kännedom om vilka metoder som användes, i form av ljudupptagning av intervjuerna. Lärarna hade innan intervjuerna påbörjades givit sitt samtycke att delta genom att fylla i en samtyckesblankett. I samband med att de fyllde i blanketten informerades de även om att deltagande var frivilligt och att de hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Konfidentialitetskravet betyder att uppgifterna om alla de personer som ingår i studien behandlas med säkerhet och att

personuppgifter hålls privata. Lärarna som deltog i studien presenteras enbart som lärare följt av en siffra för att kunna särskilja uttalanden. All information som har lämnats ut i intervjuerna har enbart använts till forskningsändamålet, vilket överensstämmer med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

4.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är begrepp som behandlar en studies tillförlitlighet och relevans (Bryman 2011, s. 49-50). Reliabilitet anger graden av tillförlitlighet i en mätning eller studie. Denna studie ska kunna genomföras igen oberoende på vem som genomför den och generera likartade värden som första gången studien bedrivs genom att använda studiens intervjuguide, se bilaga 1. Validitet är resultatets och mätmetodens giltighet. Validiteten i denna studie bedöms efter hur studiens resultat besvarar frågeställningarna (Jakobsson, 2011 s. 143). För att nå hög validitet i studien ställs frågan om intervjuguiden bidrar till att få svar på studiens syfte och frågeställningar.

I denna studien används en intervjuguide för att motverka ledande frågor som kan uppstå när man intervjuar andra. Ahrne och Svensson (2015b, s. 19) benämner detta fenomen som *intervjuareffekten*. Vidare påstår Ahrne och Svensson (2015b, s. 19) att det är viktigt att skapa neutralitet och distans samt att den som utför studien ska minimera sin egen medverkan under forskningsprocessen. För att minimera påverkan av de deltagande lärarna svar användes en intervjuguide och responsen som gavs var i form av nickningar och genom att upprepa de deltagande lärarnas svar. Trots detta fanns det en medvetenhet om att frågorna som ställdes i intervjuguiden och ordningen på dessa kan ha påverkat lärarnas svar eftersom de var fasta frågeställningar.

5 Resultat

Resultatet är indelat efter studiens forskningsfrågor. Inledningsvis behandlar resultatet vad lärare framhåller som betydelsefullt vid bedömningen av elevernas multimodala arbeten. Därefter behandlas vilket stöd som lärarna anser sig få ifrån styrdokumentet när de bedömer multimodala texter. Avslutningsvis sammanfattas resultatet från studien.

5.1 Vad framhåller lärare som betydelsefullt vid bedömning av elevernas multimodala arbeten?

5.1.1 Typografisk text och bild

När elever har skapat texter som innehåller både typografisk text och bild är det en avgörande faktor för samtliga lärares bedömning att eleverna kan kombinera den typografiska texten med bilden så att de samverkar (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 3; Lärare 4; Lärare 5). Det är viktigt att eleverna själva kan bedöma vilka bilder som passar ihop med den typografiska texten (Lärare 3). Lärare 3 beskriver att, *”då ska bilden och texten stämma. Har dom skrivit han träffar en hund ska det ju vara en pojke och en hund på bilden annars blir det ju konstigt”*. När eleverna ska använda sig av bilder är det även viktigt enligt lärarna att de kombinerar bilder med den typografiska texten på ett sätt som ger läsaren fördjupad information om ämnesinnehållet (Lärare 3; Lärare 4).

Där hade han inte ens en bild. En del har tyckt att det har varit svårt att hitta bilder till just det här arbetet. Det kan väl ha å göra med att det inte finns någon bild när hon växter upp liksom och då har dom inte kunnat koppla ihop dom med det å han har inte heller kunnat hitta någon bild på hennes familj, det kanske inte hon har tillåtit, lagt ut på nätet. Och sen yrkesliv där, hon har också varit lärare då. (Lärare 4)

Svårigheter med att hitta bilder som samverkar med texten beror på att eleverna vill ha föreställande bilder på den personen de skulle skriva om (Lärare 4). Eleven i ovanstående citat har inte riktigt förstått att hen kan använda andra bilder som inte behöver föreställa den författaren som den skriver om, men som ändå kan samverka med den typografiska texten (Lärare 4). Lärare 4 beskriver att det beror på att hennes elever inte är vana vid att skapa multimodala texter där typografisktext och bild samverkar, men att det är något som de kommer jobba alltmer med, då det inte är något som eleverna lär sig automatiskt.

När lärare ska bedöma elevtexter som kombinerar både bild och typografisk text så finns det emellertid skillnader i hur bildens utformning påverkar elevernas betyg eller bedömning (Lärare 4; Lärare 5). När det kommer till elevernas val av bilder beskriver Lärare 3 att det beror mycket på vad eleverna har blivit undervisade i tidigare och är vana vid. Lärare 3 informerar eleverna när de påbörjar en ny uppgift om vilka mål och betygsgränser de blir bedömda efter. Eleverna har även en god uppfattning om vad som förväntas av dem för att få ett godkänt betyg. Vidare beskriver Lärare 3 att:

Det beror på hur man har tränat dom på det, i den klassen jag har är dom ganska tränade i matriser att dom tittar vad måste jag få med för att det ska bli godkänt. Så det är olika en del bara gör ju utefter konstnärligt skapande. Men i den här klassen är det nog mycket efter vad ska jag göra för att få högt betyg. Tänker mycket så. (Lärare 3)

Lärare 3 förklarar att eleverna fick välja mellan att skapa bilder och att hitta bilder på internet i den första multimodala texten. Bildens utformning blev i detta fall inte avgörande för elevernas betyg utan här fanns enbart kravet att den skapade bilden skulle samverka med den typografiska textens innehåll. Lärare 1 och Lärare 2 berättar att elevernas utformning av bilderna inte hade någon påverkan på elevernas betyg men att bilderna hjälpte eleverna att formulera en berättelse med början, mitten och slut, något som just dessa elever hade svårt med. Eleverna som vanligtvis hade svårt med att skapa berättelser med typografisk text kunde utgå ifrån bildseriens struktur i deras berättelseskapande. Lärare 5 däremot beskriver att vid bedömningen av elevernas kunskaper var det betydelsefullt att de kunde använda sig av olika tekniker och kombinera bilderna med naturmaterial, såsom mossor och pinnar. Det var även viktigt att eleverna hade en tanke om hur de ville utforma bilderna innan de skapade dem. De elever som hade haft en tydlig tanke om hur de skulle gå tillväga för att utforma bilden och tänkt över vilket material som passade bäst var de elever som lyckades bäst i sitt arbete med bilden (Lärare 5). Bilderna kan alltså ha olika betydelser i lärarnas bedömningar av multimodala texter. Bilden kan antingen ses som enbart en avbildning av ämnesinnehållet i den typografiska texten eller som något som bidrar till att ge läsaren mer information om ämnesinnehållet.

I vissa fall tog bilden överhanden i elevernas arbeten, något som enligt lärarna förklarades med att dessa elever hade läs- och skrivsvårigheter och ansåg att det var lättare att uttrycka sig genom bild (Lärare 3; Lärare 4; Lärare 5). Lärare 5 betonar att

elever som har läs-och skrivsvårigheter oftare tycker att det är lättare att skapa bilder och att det är något som bidrar till att eleverna med dessa svårigheter får briljera i uppgifter som kombinerar typografisk text och bild. Vid frågan om det är någon semiotisk modalitet som är mer framhävande i bedömningen av de texter som skapats av elever som har svårigheter i ämnet svenska, svarar lärare 5:

Ahh det är dom svaga eleverna på att skriva deras bilder är ju fantastiska att dom får känna att dom faktiskt har lyckats för ofta känner dom att ojdå jag har bara skrivit fyra eller fem meningar så ser dom att någon kompis kanske har skrivit en hel a4 sida på ett snafs liksom så det är väldigt framträdande drag. När det gäller skapande kan alla lyckas. Så, och det tycker jag är ett väldigt bra drag. (Lärare 5)

Att använda sig av bild i multimodala texter blev i detta fall något som bidrog till att eleverna får en bättre bedömning i bildhanteringen än vad de får i den skriftliga hanteringen av den typografiska texten de skapat. Elevernas slutprodukt bedömdes dock som mer välarbetad eftersom att bildhanteringen var framhävande i den multimodala texten.

5.1.2 Bedömning av typografisk text och bild – designen av den multimodala texten

När lärarna ska bedöma typografisk text och bild lyfts designen fram av lärarna som betydelsefull (Lärare 3; Lärare 4). Lärare 3 beskriver att vissa elever tenderar till att skriva alldeles för mycket, vilket har bidragit till att det som skulle blivit en reklamaffisch istället blev som en berättelse eller att eleverna har struntat i bilder och enbart sammanfattat boken. Det fanns även elever som hade skapat multimodala texter där det förekom typografisk text och enbart en tillhörande bild något som Lärare 3 beskriver som enformigt eftersom designen på en typisk reklamaffisch inte har det utseendet. De elever som skapade en lyckad produktion i uppgiften var de elever som arbetat mycket med designen, reflekterat över vilket typsnitt som passade bäst, roterat texten och hittat eller skapat bilder som passade bra ihop med texten.

En del har gått inför att liksom verkligen snygga till det med text och bild. Som här, dom har lutat texten och får det att se ut som en affisch. Här har man använt bokomslaget och bara lagt in en bild i där. (Lärare 3)

Designen av elevernas multimodala texter beskriver även Lärare 4 som viktig, eftersom de skulle följa den stilistiska utformning som en *Powerpoint* brukar ha. En stilistisk aspekt som påverkade elevernas produkt var om de skrev i punktform eller inte och om de hade valt ut passande bilder, eftersom deras *Powerpoints* hade som avsikt att vara lättöverskådliga. Lärare 4 beskriver att, ”*PowerPoint ska vara liksom bild och text det ska inte va så mycket text på varje bildruta, utan det ska vara lättöverskådligt för dom som ser det på en redovisning.*”

När elever skapar texter som kombinerar typografisk skrift och bild blir alltså designen en viktig faktor för lärarnas bedömning eftersom lärarna ser till helhetsuttrycket. I elevernas formgivning av reklamaffischen och *Powerpoint- presentationerna* var storleken på texten, val av passande bilder, en samverkan mellan den typografiska texten och bilden aspekter som beskrivs som viktiga i lärarnas bedömning (Lärare 3; Lärare 4).

5.1.3 Muntligt framförande och typografisk text

I elevtexter som kombinerar muntliga framföranden och typografisk text och ljud lyfts både de semiotiska modaliteterna skrift och muntligt framförande fram som betydelsefulla för bedömning av elevernas multimodala texter. De aspekter som lärarna belyste som viktiga var hur eleverna framför sina åsikter, lyssnar in på vad de andra säger i gruppredovisningar, spinner vidare på övriga gruppmedlemmars spår och för samtalet framåt. Lärare 2 beskriver att det är bra att eleverna får förbereda sig genom att skriva typografisk text inför muntliga framträdanden ”*men det blir ändå samtalet som bedöms*” (Lärare 2). Även Lärare 5 lyfter fram att den muntliga framställningen är den viktigaste semiotiska modaliteten som bedöms när eleverna ska framträda muntligt. Lärare 5 beskriver att en viktig aspekt när eleverna gör muntliga framställningar är att de memorerar vad de ska säga, talar tydligt och hjälps åt om de redovisar i en grupp. I vissa fall kan elever som inte genomfört en bra muntlig redovisning få ett lägre betyg trots att de hade lagt ner mycket tid på att förbereda sig genom att skriva bra stödord och uttryckt sig på en välutvecklad nivå skriftligt.

Den här eleven fick läsa lite för mycket innantill, elev B här, och sen det märktes att hon inte var bekväm i det utan hon pratade väldigt tyst då, att jag fick säga till henne höj volymen så där du vet lite grann, men samtidigt hade ju hon stenkoll på faktan också,

men just att hon behövde läsa innantill lite mycket tyckte jag inte var så positiv eftersom de hade fått tid på sig att läsa på och öva och redovisa med varandra och så (Lärare 5).

När eleverna ska spela in sina muntliga framträdande med ljudinspelning, fokuserade inte lärarna på att bedöma elevernas ljudinspelning (Lärare 1; Lärare 2). Anledningen till detta var att eleverna inte använt sig av den formen av digitala hjälpmedel innan och på grund av tidsbrist. Lärare 1 och Lärare 2 beskriver att om de hade haft mer tid så hade de låtit eleverna analysera olika slags podcasts och låtit dem reflektera över deras innehåll och uppbyggnad. Därefter skulle de ha skapat bedömningskriterier för elevernas användning av ljud.

5.1.4 Den typografiska texten i de multimodala texterna

När lärarna beskrev vilka aspekter som de såg som viktiga i elevernas typografiska textskapande kunde de nämna ett flertal aspekter som var viktiga för deras bedömning. När den typografiska texten i elevers multimodala texter ska bedömas nämner samtliga lärare att de anser att elevernas stavning och hur väl de använder sig av skiljetecken och punkter är viktiga aspekter (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 3; Lärare 4; Lärare 5). Ytterligare en aspekt av elevernas typografiska texter som anses betydelsefull är om de funnit tillförlitliga fakta, elevernas reflektioner och deras innehåll. Att finna pålitliga källor var även en viktig faktor samt att kunna skapa texter som samverkar med estetiska uttryck. Elevernas skriftspråkliga förmåga lyfts fram av samtliga lärare som en avgörande faktor för att de skulle få ett högre betyg i de uppgifterna som konstruerats eftersom nästan alla multimodala texter som eleverna har fått skapa har innehållit typografisk text (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 3, Lärare 4; Lärare 5). För att få ett högre betyg nämner samtliga lärare att eleverna behöver skriva mer och vara detaljrika i deras multimodala texter. Elever som är starka i ämnet svenska uppmuntras dessutom oftast till att skriva längre typografiska texter än de elever som lärarna beskriver som svaga inom ämnet svenska (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 4).

men sen så dom som är duktiga dom skriver anteckningar till bilden vid sidan av och då dom som är inte lika starka behöver ju inte skriva så mycket då utan då kan man sänka nivån för dom. Och dom som siktar på de högre betygen dom kan man ju utmana lite. (Lärare 4)

De deltagande lärarna beskriver att de utmanar eleverna i deras multimodala textskapande genom att de får skriva längre typografiska texter (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 3; Lärare 4). Något som även beskrivs av Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 5 som avgörande för att eleverna ska få ett högre betyg. Vid bedömningen av typografisk text nämner lärarna flera aspekter som de anser vara betydelsefulla för bedömningen av elevernas multimodala texter.

5.2 Vilket stöd lärare anser sig ha i styrdokumentet när de bedömer multimodala texter?

Samtliga lärare lyfter fram att styrdokumentens skrivningar ger stöd i hur multimodala texter som kombinerar typografisk text, ljud och bild ska användas i undervisningen och i hur dessa sedan ska bedömas. Vidare beskriver Lärare 3 att stödet i att använda sig av multimodala texter främst kommer ifrån syftestexten i ämnet svenska där det står mer utförligt om hur lärare ska arbeta med detta.

Det står ju att det ska användas. Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett huvudsakligen fungerande sätt. Kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Men det är det som står i betygsriterierna. Sen står det mer i syftet. Dom ska. I det centrala innehållet här. Texter som kombinerar ljud, bild interaktiva medier och tv program. Det ger stöd i dom här arbetena. (Lärare 3)

Lärare 3 anser att detta krav är det som hen ser till mest när hen ska bedöma elevernas multimodala texter. Kravet lyfts även upp som det viktigaste kunskapskravet för att arbeta med och för att bedöma elevers multimodala texter av övriga lärare (Lärare 1; Lärare 2; Lärare 4; Lärare 5).

Däremot beskriver Lärare 4 att bortsett från det så finns det inte särskilt mycket stöd och att fokus i ämnet främst ligger på skrivande av typografiska texter. Lärare 4 beskriver att det är svårt att få alla elever godkända i svenskämnet eftersom de elever som har läs-och skrivsvårigheter brister i skrivandet av typografiska texter. Vidare svarar Lärare 4 att dessa elever ofta har många andra kvalitéer och när det brister på ett mål kan man inte ge dem ett betyg i ämnet. Även Lärare 1 och Lärare 2 delar uppfattningen om att det inte finns mycket stöd ifrån styrdokumentet att inhämta. Lärare 1 beskriver att läroplanen inte har hängt med i utvecklingen och att betoningen på att skapa och bedöma multimodala texter har minimerats sedan den förra läroplanen.

Jag kan tycka att läroplanen inte riktigt har hängt med i utvecklingen, att det var nästan mer innan än vad det har varit nu, nu står det mest digitala hjälpmedel, de nämner ju det här med digitalt hela, hela tiden, man ska använda, men det är inte jättemycket. Utan jag tycker nog att det är, jag tänker mig att det är eftersom vi går mot det här samhället och de flesta skolor börjar ju ha en till en nu då, att dom måste ju nästan skriva om vissa bitar. (Lärare 1)

Det stöd som finns kommer främst från syftesdelen samt genom de moduler som finns på skolverkets hemsida angående multimodala texter (Lärare 1). Lärare 2 beskriver att det skulle behöva finnas fler mål eller att multimodalt textskapande skulle kunna vävas in i redan befintliga mål. Lärare 4 beskriver att det bedömningsformer av de multimodala texterna indirekt finns med i styrdokumentet men att de behövs kompletteras. Ett exempel som Lärare 2 nämner är bland annat kunskapskravet om att eleverna ska kunna göra kronologiska sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med viss koppling till sammanhanget för att visa på grundläggande läsförståelse. Vidare beskriver Lärare 2:

Vi kan ju se att den kan finnas till, finnas med där men ibland står det läsförståelse efter, men det behöver inte vara den biten, det kunde likaväl varit här, att man visar det vi har läst tillsammans, eller film då, att man utvecklar det. Det kunde varit lite mer bredare eller att man lagt till lite. (Lärare 2)

Lärare 2 beskriver alltså att hen tolkar det som att eleverna ska kunna göra kronologiska sammanfattningar av multimodala texter av bland annat olika filmer, men att det inte står utförligt i kunskapskraven för årskurs 6. Majoriteten av de deltagande lärarna delar synpunkterna om det multimodala arbetssättet finns med i styrdokumentet i syftet, centralt innehåll och i kunskapskraven men att det inte står utförligt hur de bör använda och bedöma dessa texter (Lärare 2; Lärare 4; Lärare 5).

5.3 Sammanfattning av resultatet

Enligt lärarna i studien är det av betydelse för elevers betyg om de kan skapa texter som kombinerar typografisk text och bild på ett sådant sätt att de semiotiska modaliteterna samverkar. Hur pass stor betydelse bilden har i den aktuella bedömningen varierar då vissa av lärarna har bedömningskriterier för själva bilden och andra enbart fokuserar på att den samverkar med texten. Det förekommer också att när lärare ska bedöma elever med läs-och skrivsvårigheter så är bildmediet i vissa fall den semiotiska modaliteten som

tar mest fokus i bedömningen av slutprodukten. Design lyfts även upp som en viktig aspekt när eleverna kombinerar bild och typografisk text, något som härrör från att eleverna ska kunna kombinera typografisk text och bild enligt kunskapskraven.

Beträffande elevers multimodala texter som kombinerar muntliga framförande och typografisk text beskrivs den muntliga förmågan som den semiotiska modalitet som får störst betydelse för lärarnas bedömning. När elever ska skapa dessa multimodala texter ligger bedömningens fokus på hur eleverna framför sina åsikter, lyssnar in vad andra gruppmedlemmar säger vid gruppredovisningar, spinner vidare på deras spår och för samtalen framåt. När eleverna spelar in sina framträdanden med ljudupptagning eller lägger in ljud i deras multimodala texter lägger lärare inget fokus på hur väl de använder sig av den semiotiska modaliteten ljud. Lärarna lägger då i stället fokus på det muntliga framträdandet eller den typografiska skriften.

När elever ska skapa multimodala texter som innehåller typografisk text blir den typografiska texten oftast den semiotiska modaliteten som lyfts upp som viktigast i lärarnas bedömning. En anledning till det är att lärarna får mest stöd i att bedöma dessa texter ifrån kunskapskraven.

Det stöd som lärarna anser sig få angående multimodala texter ifrån läroplanen i svenska härrör främst till kunskapskravet att eleverna ska kunna kombinera typografisk text med bild och ljud. Samt att eleverna ska kunna använda sig av estetiska uttryck. Det finns enligt vissa av lärarna dock stöd i de moduler som finns på skolverkets hemsida.

6 Diskussion

Följande avsnitt innehåller en redogörelse för hur metoden som användes i studien har fungerat. Avsnittet har som syfte att redogöra för eventuella felkällor samt vilka styrkor och svagheter arbetet innehar. Därefter redogörs det för urvalet av lärare i studien samt hur forskningsfrågorna har påverkat resultatet.

6.1 Metoddiskussion

Då studien hade ett målstyrt urval var det svårt att finna lärare som uppfyllde kriterierna för medverkan i studien. Ytterligare en faktor som bidrog till att det vara svårt att hitta deltagare var det faktum att eleverna i årskurs 6 snart skulle ha nationella prov samt att det närmade sig terminsslutet. Lärarna som tackat nej till att delta kan även ha bristande kunskap eller känna osäkerhet med att bedöma multimodala texter och valde kanske därför att avstå ifrån undersökningen. Den ursprungliga tanken om att de deltagande lärare skulle utgå ifrån samma uppgift och sedan bedöma deras elevers multimodala textproduktion övergavs eftersom tillräckligt med lärare inte kunde tänka sig att delta i studien. När lärarna kontaktades gavs de följande kriterier: först att de skulle välja två multimodala texter och sedan att de multimodala texterna skulle innehålla minst två semiotiska modaliteter. Begreppet multimodal text förklarades för lärarna som en text som innehåller flera uttrycksformer såsom bild, typografisk text, ljud och muntligt framförande. Att låta lärarna själva välja ut två multimodala texter kan ses som en styrka hos arbetet eftersom att lärarna haft gott om tid på sig att bedöma dessa texter, valde ut bra exempel och för att mer fokus kunde läggas på själva intervjuerna. Valet av de multimodala texterna visar vilka semiotiska modaliteter som lärarna anser sig tycka är viktigast att behandla i svenskämnet och hur dessa bedöms. I valet av multimodala texter synliggörs även vilka semiotiska modaliteter som inte var lika betydelsefulla i lärarnas undervisning och bedömning.

Eftersom alla lärare som deltog tidigare har arbetat med multimodala texter bidrog det till eventuella felkällor reducerades. Det är dock viktigt att vara medveten om att lärarna som deltog i studien har olika omfång av ett arbete med dessa texter och kan ha olika utbildningar gällande detta. Under intervjuerna fanns det en risk att de följdfrågor som ställdes hade en omedveten riktande funktion, vilket kan bero på tidigare erfarenhet inom området och av tidigare litteraturstudie (Håkansson, 2017). Detta kan även ha påverkat

vilken typ av följdfrågor som ställts samt på vilka av deltagarnas svar som följdfrågorna ställdes på. Intervjuernas längd skiljde sig åt, något som kan bero på att lärarna som deltog har olika kunskaper om att arbeta med multimodala texter. Vidare kan det även bero på att lärarna haft olika lång tid att förbereda sig på. Oavsett längden på intervjuerna besvarades forskningsfrågorna av det insamlade materialet.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen delas in utefter teman. De semiotiska modaliteternas särställning i bedömning, elevernas bilder och bedömningskriterier behandlar frågeställningen *Vad framhåller lärare som betydelsefullt vid bedömning av elevernas multimodala arbeten?* Styrdokumenten och multimodala texter avser att behandla frågeställningen *Vilket stöd anser sig lärare ha ifrån styrdokumentet när de bedömer elevers multimodala texter.* Avsnittet avslutas med förslag på vad fortsatt forskning inom området skulle innebära.

6.2.1 De semiotiska modaliteternas betydelse i bedömning

Något som uppmärksammades i intervjuerna var att när lärarna bedömer multimodala texter så lyfts de semiotiska modaliteterna, bild, typografisk text och muntligt framträdande. Andra semiotiska modaliteter såsom ljud lyfts inte i en lika hög grad och verkar inte vara något som lärare är vana vid att bedöma.

Vid frågan om det är någon semiotisk modalitet som tar överhanden i elevernas arbeten svarar samtliga lärare att det förekommer i vissa arbeten. De semiotiska modaliteterna som tar överhanden är då typografisk text eller bildmediet. Den typografiska texten tar oftast överhanden hos de elever som betecknas som starka i svenskämnet medan bildmediet tar överhanden hos de elever som av lärarna beskrivs som svaga i ämnet eller som har läs-och skrivsvårigheter. En anledning till att de elever som beskrivs av lärarna som starka i svenskämnet är duktiga på att skapa typografisk skrift är för att dagens svenskämne fokuserar mycket på den skriftspråkliga förmåga (Skolverket, 2018). Genom att den skriftspråkliga förmågan fokuseras i svenskundervisningen och är den förmåga som det står mest utförligt om i kunskapskraven ger det lärare och elever en uppfattning om att det är det skriftliga som räknas som legitim kunskap (Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018).

Vid skapande av multimodala texter som kombinerar typografisk text och muntligt framträdande är den mest framträdande semiotiska modaliteten muntligt framförande. I dessa multimodala texter är det elevernas förmåga att förmedla olika budskap och framföra olika resonemang viktigast. De texter som eleverna har fått skapa härrör till det centrala innehållet där det står att elever, i muntliga presentationer och muntligt berättande, kan använda sig av stödord, bilder, digitala medier samt andra hjälpmedel för

att planera och genomföra en muntlig presentation (Skolverket, 2018, s. 263-264). Även i kunskapskraven för årskurs 6 i ämnet svenska ligger betoningen på att eleverna ska kunna genomföra muntliga presentationer med tydlig början, mitten och avslut och kunna samtala om bekanta ämnen. I kunskapskraven ligger ingen betoning på att eleverna ska använda sig av digitala hjälpmedel, bilder och stödord (Skolverket, 2018, s. 263-264). Eftersom att det inte står utförligt hur lärare ska bedöma elevers stödord, bilder och användande av digitala medier så anser jag att lärarens egna tolkning om vad som är betydelsefullt påverkar bedömningen av dem. Lärare kan oreflekterat låta elever använda sig av olika bilder, digitala medier och stödord i deras muntliga framföranden utan att ha specifika bedömningskrav för dessa. Resultatet kan jämföras med Godhes studie (2014, s. 113) som visar att de talade och skrivna orden blir de semiotiska modaliteter som uppmärksammas mest eftersom de är de semiotiska modaliteterna som värderas högst inom svenskämnet. Språket är även det som beskrivs i svenskämnets syfte som människors främsta redskap för att tänka och kommunicera (Skolverket, 2018, s. 257). Denna synen på undervisning som finns inom läroplanen för grundskolan kan även tolkas inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande som innebär att det är genom språket människan blir delaktig i andras perspektiv och sociokulturella erfarenheter förmedlas (Säljö, 2011, s. 155). Dagens svenskämne kan därför tolkas utifrån ett sociokulturellt perspektiv där språket är den viktigaste semiotiska modaliteten igenom hur eleverna tillägnar sig ny information i den sociala praktiken som finns ibland annat svenska undervisningen.

När eleverna skulle skapa multimodala texter som kombinerar typografisk text och andra semiotiska modaliteter än det muntliga framförandet blev den typografiska texten mest betydelsefull för elevernas betyg eller bedömning. När lärarna skulle bedöma dessa texter utgick de ifrån kunskapskraven och kunde nämna flera aspekter som de såg på i elevernas texter (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4, Lärare 5). Detta stämmer överens med vad tidigare forskning nämner om att lärare är vana vid att undervisa och bedöma elevers skriftliga förmåga (Andersson, 2014; Öman & Sofkova Hashemi, 2015; Engblom, 2012; Godhe, 2014). Något som kan förklaras med att den skriftliga förmågan utgör en större del av ämnesinnehållet i svenska (Skolverket, 2018, s. 257). De aspekter som lärarna såg till i elevernas texter var om de kunde använda sig av skiljetecken, liten och stor bokstav, om de hade med bra fakta och elevernas resonemang. Dessa aspekter går att härleda till styrdokumentet i svenska som beskriver att eleverna ska ha kunskap

om grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med viss säkerhet (Skolverket, 2018, s.260). Det går även att härleda till kunskapskravet i årskurs 6 där eleverna ska skriva olika slags texter med begripligt innehåll och i huvudsak fungerande struktur samt viss språklig variation. Aspekter såsom att eleverna har använt sig av ljud i deras *Powerpoint-presentationer* eller för hand skapat bilder har ignorerats i lärarnas bedömning. Detta stämmer även överens med vad tidigare forskning säger om att elevers bildskapande och användning av ljud ignoreras av lärare i deras bedömning (Godhe 2014, s. 113).

6.2.2 Elevernas bilder

Bedömningen av elevernas bilder i deras multimodala texter, har olika betydelse för lärarna som deltog i studien. Denna skillnad på vilken betydelse bilden har i lärarnas bedömning kan förklaras på olika sätt. Häggström och Örgren (2017, s. 12) påstår att lärare måste ha grundläggande kunskaper om bild och bild som kommunikativt uttryck för att kunna använda sig av bilder i undervisningen. Ytterligare en aspekt till varför bilden har olika betydelser för lärarna kan vara för att den läraren som använde sig främst av bild undervisar i årskurs 3 och för att kunskapskraven inte är lika omfattande som i årskurs 6. Eleverna i årskurs 6 får även betyg något som eleverna i årskurs 3 inte får. Läraren som undervisar i årskurs 3 är även den enda av de deltagande lärarna som även undervisar i bildämnet, vilket kan bidra till att hen är förtrogen med de kunskapskrav som finns i bildämnet och kan arbeta mer ämnesövergripande med svenskämnet och bildämnet.

Bilden som semiotisk resurs används av lärare i svenskämnet men fokus läggs inte på bildens inneboende layout eller på vad för slags tekniker som används. Bilden ses främst som ett verktyg som elever med läs-och skrivsvårigheter eller som elever som beskrivs av lärarna som svaga i svenskämnet kan använda sig av för att skapa inre bilder hos läsaren eller för att kunna få en enhetlig berättelse med röd tråd. Danielsson och Selander (2014) lyfter att lärare behöver utveckla kunskaper om hur olika resurser för meningsskapande till exempel bild fungerar samt hitta strategier för hur man bemöter dessa texter. Att överföra ett ämnesinnehåll från en semiotisk modalitet från en annan är enligt Danielsson och Selander (2014, s. 37) något som är komplicerat. Semiotiska modaliteters möjligheter och begränsningar samt valet av representation har stor betydelse för hur eleverna kan uttrycka sig igenom bild. Lärarna i studien låter ofta

eleverna arbeta med ett ämnesinnehåll i fler än en semiotisk modalitet, de beskriver även att vissa av deras elever har svårt att till exempel gå ifrån den typografiska texten till det muntliga framförandet eller ifrån bilden till det typografiska skrivandet (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4, Lärare 5). Jag upplever att övergången från en semiotisk modalitet till en annan är något som kan behöva tydliggöras ännu mer eftersom att det inte går att ta för givet att eleverna ska kunna hantera de olika semiotiska resurserna utan vägledning.

En förklaring till varför lärare inte använder sig mer av bilden och dess inneboende egenskaper kan förklaras med att det inte står med som en del av lärarens uppdrag i svenskämnet, utan i bildämnet där eleverna ska ges möjligheter att utveckla kunskaper om hur man framställer och presenterar egna bilder med olika metoder, material och uttrycksformer (Skolverket, 2018, s. 26). Trots detta ska ändå lärare i ämnet svenska låta elever skapa texter som kombinerar typografiska texter med estetiska uttryck (Skolverket, 2018, s. 264). Jag anser att ett sätt för lärare att skapa en fungerande bedömningspraktik kan vara att samverka med bildämnet eller arbeta ämnesöverskridande för att få den didaktiska kompetens som behövs när de bedömer elevers multimodala texter som kombinerar bild. I den praktiska undervisningen skulle man kunna arbeta ämnesöverskridande med bildämnet och låta alla elever analysera filmer och bilder för att få en förståelse för hur bildens komposition, teknik, färgval och innehåll kan påverka bilden (Skolverket, 2018, s. 26-27).

6.2.3 Bedömningskriterier

Lärarnas bedömningskriterier för de multimodala texterna visar vilka semiotiska modaliteter som är viktigast i lärarnas bedömning. Något som uppstår i elevernas textskapande kan då vara att elever använder sig av de semiotiska modaliteterna som lyfts fram som mest betydelsefulla av den lärare som undervisar. Om läraren som undervisar inte lägger någon vikt vid att eleverna ska kunna ha med ljud i sina produktioner bidrar det ofta till att dessa semiotiska modaliteter inte används i textskapandet. När kunskapskraven i svenska för årskurs 6 beskriver att eleverna ska kunna kombinera text med olika estetiska uttryck så är det lärarens egen tolkning om vilka semiotiska modaliteter som ska vara med som avgör vilken kunskap som är legitim eller inte.

Bedömningskriterierna och utformningen av uppgiften som lärarna har skapat har också en stor påverkan på om eleverna uppfattar skapandet av multimodala texter som meningsfullt och motiverande. En anledning kan vara för att eleverna ser det som ett slags skapande och elever som är svaga i ämnet får en chans att visa upp andra förmågor i sitt textskapande, något som kan påverka lärarens bedömning av deras texter.

6.2.4 Styrdokumentet

Lärarna lyfter fram att de anser sig ha ett litet stöd i styrdokumentet angående hur de ska arbeta med multimodala texter samt bedöma dem. Liksom föregående forskning inom ämnet lyfter samtliga lärare fram att de får mest stöd ifrån syftesdelen i svenskämnet. Lärarna redogör för det som Cederlund och Sofkova Hashemi (2018) lyfter fram, att det multimodala perspektivet finns där även om det inte finns explicit. Majoriteten av de deltagande lärarna beskriver att de vill att det multimodala perspektivet ska lyftas fram i styrdokumentets texter och att det multimodala perspektivet ska samverka med de olika förmågorna för ökad tydlighet.

Det stöd i bedömningen av multimodala texter som lärare anser sig få ifrån kunskapskraven är skrivningen om att eleverna ska kunna kombinera text med olika estetiska uttryck (Skolverket, 2018). Samtliga lärare som deltog i studien nämnde att det var ett aktuellt kunskapskrav som de såg till när de bedömde elevernas multimodala texter som kombinerade typografisk text och bild. När lärarna skulle bedöma elevernas multimodala texter som kombinerade muntligt framförande och typografiska texter så utgick lärarna ifrån flera olika kunskapskrav och förmågor i svenskämnet. Av dessa lyftes bland annat kunskapskravet om att eleverna kan samtala om bekanta ämnen genom att ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som upprätthåller samtalet (Skolverket, 2018). Något som framkom i resultatet var att lärarna kunde nämna fler kunskapskrav till elevernas multimodala texter som kombinerade typografisk text och verbalspråk än de texter som kombinerade typografisk text och bild (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4, Lärare 5). Lärarna 4 beskrev även att hen utmanade de elever som beskrevs som duktiga i ämnet till att lägga till mer typografisk text i den multimodala texten. Eftersom svenskämnet har en språklig hegemoni där den typografiska texten tillsammans med verbalspråket har mest fokus i styrdokumentet leder det till att lärare kan nämna fler kunskapskrav angående dessa texter (Borgfeldt, 2017; Godhe, 2014). Här

spelar skolverkets moduler en väldigt viktig roll i lärares undervisning och bedömning eftersom de kan ge lärare stöd i hur användning av multimodala texter kan se ut.

6.2.5 Slutdiskussion och fortsatt forskning inom området

Utifrån studiens resultat framkommer det att lärare behöver mer stöd i styrdokumenterna gällande hur och varför multimodala texter ska användas i skolan samt hur de ska bedömas. För att skapa en fungerande bedömningspraktik för dessa texter krävs det att lärare skapar bedömningskriterier för elevernas bilder och ljudupptagningar samt delger dessa till eleverna. Att skapa dessa bedömningskriterier ställer högre krav på dagens lärare eftersom eleverna inte jobbar mot *ett* mål i svenskämnet utan flera. Ett sätt för lärare utveckla bedömningskriterier för elevernas bildskapande är att arbeta ämnesöverskridande eller att samverka med bildämnet.

Fortsatt forskning inom området kan undersöka hur lärare formulerar multimodala textuppgifter och bedömningskrav för dessa eftersom det finns en otydlighet kring hur lärare bland annat använder sig av ljud i undervisningen och hur de bedömer detta. Vidare skulle fortsatt forskning inom området även kunna behandla hur elevers meningsskapande påverkas beroende på vilka semiotiska modaliteter de får använda i deras multimodala textskapande.

Referenser

- Andersson, M. (2014). Berättandets möjligheter: Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser: *Multimodal narratives and learning processes involving text, art and drama*. (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet: Institutionen för konst, kommunikation och lärande)
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015a). Kvalitativa metoder i samhällskunskapen. I Ahrne, G., & Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16), Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015b). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G., & Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31), Stockholm: Liber.
- Brown, I., Lockyer, L., & Caputi, P. (2010). Multiliteracies and Assessment Practice. I D. R. Cole & D. L. Pullen (Red.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (s. 191-206). New York: Routledge.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Borgfeldt, E. (2017). "Det kan vara svårt att förklara på rader": Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3. (Gothenburg studies in educational sciences, 407). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Cederlund, K & Sofkova Hashemi, S (2018). Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande. *Educare - Vetenskapliga Skrifter, 2018(1)*, 43–68.
- Danielsson, K. (2013). Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I Wedin, Å & Hedman, C (Red.), *FLERSPRÅKIGHET, LITTERACITET OCH MULTIMODALITET*. Lund: Studentlitteratur
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.
- Edvardsson, J., Godhe, A., & Magnusson, P. (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet* (Upplaga 1. ed.).
- Engblom, C. (2018) Yngre barns skärmbaserade texthantering. Multimodala texter och nya perspektiv på progression och bedömning I Magnusson, J, Malmbjer, A, & Wojahn, D (Red.). *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Södertörns*

högskola 25–26 november 2010: Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande.

Internetsstiftelsen (2017). *Ungar och medier 2017*. Hämtad 26 Maj, 2019 från: <https://internetstiftelsen.se/docs/Ungarochmedier2017.pdf>

Godhe, A. (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts. Negations at the Boundary*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, institutionen för tillämpad informationsteknologi).

Gunnarsson, B.-L. (2007). Inledning. I B.-L. Gunnarsson & A.-M. Karlsson (Red.), *Ett vidgat textbegrepp* (pp. 7-19). Uppsala: Uppsala universitet.

Hernwall, P., Bergström, H., Graviz A. & Nilsson, M. (2012). *Ungas multimodala gestaltning: Hur digitala medier används för uttryck och reflektion*. (Slutrapport UNGMODs forskningsprojekt). Hämtad 26 Maj, 2019 från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:567249/FULLTEXT01.pdf>

Hurtig, M. (2007). *Jag vågar visa att jag kan: om meningsskapande med digitala portföljer*. (Doktorsavhandling, Luleå University of Technology, Institutionen för pedagogik och lärande).

Håkansson, J. (2017). *Multimodala Texter I Skolan: En Litteraturstudie Om Elevers Läs- och Skrivutveckling med hjälp Av Multimodala Texter*. Litteraturstudie, Jönköpings Universitet, Högskolan för lärande och kommunikation.

Häggström, M & H. Örtegren. (2017). Visuella uttryck som didaktiska verktyg. I M. Häggström & H. Örtegren (Red). *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Jakobsson, U. (2011). *Forskningens termer & begrepp –en ordbok*. Lund: Studentlitteratur.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Kress, G. (2009). What is mode? In Jewitt, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 54-67). London: Routledge.

Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling.

Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. (Akademisk avhandling, Malmö Högskola. Fakulteten för lärande och samhälle).

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: En vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nordström, G. (2003). *Medier, semiotik, estetik: Begrepp, metoder och kritiska texter*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstads universitet.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij*. Stockholm: Liber

Skolverket. (u.å.). *Svenska*. Hämtad 26 Maj 2019, från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa87a3>

Skolverket. (2017) *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå—Ett kommentar-material till läroplanerna för förskoleklass, fritidshem och grundskoleutbildning*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2011). L.S.Vygotski- forskare, pedagog och visionär. I Forssell, A. (red.), *Boken om pedagogerna* (s. 153–177). Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet

Åkerlund, D. (2013). *Elever syns på nätet: Multimodala texter och autentiska mottagare: Multimodal texts and authentic audiences*. (Doktorsavhandling, Åbo: Åbo Akademis Förlag)

Bilagor

Intervjuguide

Innan intervjun inleds

Information om intervjun och dess övergripande grundregler

- Välkomnar läraren och tackar för medverkan
- Fråga om läraren godkänner att intervjun kommer att spelas in
- Informerar om intervjuns regler och de forskningsetiska aspekterna

De metoder som kommer att användas

De följder och risker som forskningen kan medföra

Att deltagande i forskningen är frivilligt

Att forskningspersonens har rätt att när som helst avbryta sin medverkan

Information om mig och presentation av studien och dess syfte

- Jag läser till grundskolelärare 4-6 och har tidigare gjort en litteraturstudie om multimodala texter och hur de används för att utveckla elevers läs-och skrivutveckling.
- Ger information om den övergripande planen för studien

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar i årskurs 4-6 bedömer elevers multimodala produktioner i ämnet svenska för att belysa vilka semiotiska modaliteter som framhålls som betydelsefulla och hur dessa kan påverka elevers meningsskapande och skriftspråkliga förmåga

- Syftet med forskningen

Intervjufrågor

Övergripande

- Vilken årskurs undervisar du i?
- Vilka ämnen?
- Hur länge har du arbetat som lärare

- Brukar du använda dig av multimodala texter i undervisningen?
- Hur såg arbetet med de multimodala texterna ut?
- Vilka uttrycksformer har eleverna fått använda sig av?
- Fördelar och nackdelar med att arbeta med multimodala texter?
- Svårigheter och förmåner med att bedöma multimodala texter?

Bedömer du eleverna formativ eller summativ bedömning av denna text

Vilka var bedömningskriterierna för uppgiften?

- Hur påverkar ett arbete med multimodala texter elevers skriftspråkliga förmåga?
- Hur tror du att elevernas meningsskapande påverkades utifrån utformningen av bedömningskriterier? Uppgift?

Frågor om elevtexterna:

- Vilka aspekter av elevernas texter tittar du på?
- Vilka kvalitéer bedömer du att framställningen har?
- Hur ser du på förhållandet mellan modaliteterna ut?

(skrift och bild i elevernas multimodala texter? Är bilden enbart dekorativ)

- Är det någon semiotisk modalitet som är mer framträdande eller viktigare än det andra? I din bedömning? I elevernas texter?
- Är det något eleven kan förbättra? Vad krävs för att få ett högre betyg?

Sammanfattning

- Vilka skillnader ser du mellan bedömningen av de olika uppgifterna?
- Hur skedde återkopplingen till eleverna? Fick eleverna muntlig och/eller skriftlig respons? Hur brukar återkopplingen ske vid andra tillfällen?
- Vilket stöd tycker du att läroplanen Lgr 11 ger avseende bedömning av multimodala arbeten i svenskämnet? Något du hade velat ha mer stöd i? Saknas något?

Avslutning

Tackar för medverkan.

Samtyckesblankett

Mitt namn är Jennifer Håkansson och jag studerar vid grundlärarprogrammet, vid Jönköping University. Jag arbetar just nu med mitt examensarbete, där jag är intresserad av hur lärare bedömer multimodala texter, det vill säga texter som innehåller flera semiotiska modaliteter såsom text, ljud, bild och teater.

Jag skulle vara tacksamma om du kunde tänka dig att vara med i mitt examensarbete, där jag dokumenterar hur du bedömer elevers multimodala produktioner i ämnet svenska i två olika uppgifter. Jag kommer själv att närvara och göra fältanteckningar och ljudinspelningar under vår intervju.

Allt inspelat material kommer att avidentifieras. Dessutom kommer materialet att förvaras på ett säkert sätt. Materialet kommer bara att användas i min studie.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning.

Om du har frågor om examensarbetet, hör gärna av dig till mig.

Med vänliga hälsningar

Jennifer Håkansson

Kontaktuppgifter:

Jennifer Håkansson, haje1320@student.ju.se

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du tagit del av informationen.

Kan du tänka dig att delta i studien?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.

Nej, jag har tagit del av ovanstående information och vill inte delta i studien.

Namn:

Namnförtydligande:

Din e-mejl:
