



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Språket är ju liksom hela vi på något sätt”

En kvalitativ studie om lärares uppfattningar av multimodalt
lärande och estetiska lärprocesser i
läsförståelseundervisningen

KURS: *Examensarbete för grundlärare F-3 och 4-6, 15 hp*

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

FÖRFATTARE: *Amanda Blomén*

EXAMINATOR: *Barbro Lundin*

TERMIN: *VT19*

SAMMANFATTNING

Amanda Blomén

”Språket är ju liksom hela vi på något sätt”

En kvalitativ studie om lärares uppfattningar av multimodalt lärande och estetiska läroprocesser i läsförståelseundervisningen

”Language is like the entirety of us, in a way”

A qualitative study on teachers' perceptions of multimodal learning and aesthetic learning processes in teaching reading comprehension

Antal sidor: 39

Enligt nuvarande läroplan ska eleverna ges möjlighet att bearbeta text genom varierade estetiska uttrycksformer. Likaså påvisar tidigare forskning betydelsen av att erbjuda elever olika uttrycksformer att visa förståelse på. Syftet med denna kvalitativa intervjustudie är därför att belysa hur sju verksamma lärare i förskoleklass och årskurs 1–3 förhåller sig till multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen. Data i form av sju lärarintervjuer analyserades med sociokulturell teori som utgångspunkt. Studiens resultat visar att begreppen multimodalt lärande och estetiska läroprocesser uppfattas som ett utnyttjande av olika uttrycksformer som ses antingen som ett komplement till eller en vidareutveckling av ett innehåll. Lärarna uppfattar multimodalt lärande och estetiska läroprocesser som verktyg i läsförståelseundervisningen på olika vis, bland annat som ett verktyg för kroppsligt uttryck samt utveckling av föreställningsförmåga. Estetiskt och multimodalt textarbete ges olika stort utrymme i lärarnas läsförståelseundervisning, från kontinuerligt inslag till sporadiskt förekommande. Alltjämt innehar det verbala skriftspråket en överordnad roll. Lärarna identifierar olika utmaningar vid integration av estetiskt och multimodalt textarbete, såsom stress och tidsbrist.

According to the current curriculum, the students should be given the opportunity to process text through varied aesthetic expressions. Likewise, previous research demonstrates the significance of offering students different forms of expression to show comprehension. The aim of this qualitative interview study is therefore to clarify how active teachers in preschool class and grade 1-3 relate to multimodal and aesthetic text work as a tool in teaching reading comprehension. Data in the form of seven teacher interviews were analyzed with sociocultural theory as the starting point. The result of the study shows that the concept of multimodal learning and aesthetic learning processes are perceived as utilizing different modes of expressions that is seen either as a complement to or a further development of a content. The teachers perceive multimodal learning and aesthetic learning processes as a tool in teaching reading comprehension in various ways, including as a tool for bodily expression and development of imaginative ability. Aesthetic and multimodal text work is not given the same amount of space in in the teachers' teaching of reading comprehension, ranging from a continuous feature to sporadic occurrences. Still, the verbal and written language holds a superior role. The teachers identify different challenges when integrating aesthetic and multimodal text work, such as stress and lack of time.

Sökord: läsförståelse, estetiska läroprocesser, multimodalt lärande, meningsskapande

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Läsförståelse.....	2
2.2 Läsförståelse i styrdokumentet.....	2
2.3 Multimodalt perspektiv	3
2.4 Estetiska lärprocesser	4
2.5 Estetiska uttrycksformer i styrdokumentet	5
2.6 Multimodalt och estetiskt textarbete i läsförståelseundervisningen.....	6
2.6.1 Effekter på undervisning och lärande.....	6
2.6.2 Lärares uppfattningar	7
2.7 Teoretiska utgångspunkter.....	8
2.7.1 Sociokulturellt perspektiv och Probsts läskunskaper	8
2.7.2 Langer och föreställningsförmåga	9
3 Syfte och frågeställningar	11
4 Metod	12
4.1 Urval.....	12
4.2 Genomförande	12
4.3 Materialanalys.....	14
4.4 Etiska överväganden.....	15
5 Resultat	16
5.1 Lärares uppfattningar av multimodalt lärande och estetiska lärprocesser	16
5.1.1 Lärares uppfattningar av begreppet multimodalt lärande	16
5.1.2 Lärares uppfattningar av begreppet estetiska lärprocesser	17
5.2 Lärares uppfattningar av multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen.....	18
5.2.1 Ett verktyg för kroppsligt uttryck.....	18
5.2.2 Ett verktyg i temaarbete.....	20
5.2.3 Ett verktyg för att utveckla föreställningsförmåga.....	21
5.2.4 Ett verktyg för att individuellt och i samspel utveckla kommunikativ förmåga och samarbete.....	24
5.2.5 Ett verktyg för individanpassning och lustfyllt lärande.....	25
5.3 Det multimodala och estetiska textarbetets utrymme i lärarnas läsförståelseundervisning.....	27
5.3.1 Estetiskt och multimodalt textarbete som kontinuerligt inslag eller sporadiskt förekommande.....	27

5.3.2 Upplevda utmaningar vid integration av estetiskt och multimodalt textarbete	30
6 Diskussion	32
6.1 Metoddiskussion.....	32
6.2 Resultatdiskussion.....	33
6.2.1 Det verbala skriftspråkets överordnade roll.....	33
6.2.2 Inverkan på läsförståelseutvecklingen.....	36
6.2.3 Lärarrollen och den sociala dimensionen	37
6.2.4 Utmaningar och prioriteringar	38
7 Vidare forskning.....	39
7 Referenser	40
8 Bilaga 1: Samtyckesblankett	1
9 Bilaga 2: Intervjuguide	2

1 Inledning

Att elever ges möjlighet att utveckla sin läsförståelseförmåga är av mycket stor betydelse, både för det egna lärandet och i det vardagliga livet. I skolan bygger undervisningen i stor utsträckning på att eleven kan tillägna sig innehåll från olika typer av texter, varför en fungerande läsförståelse är av stor vikt för att utveckla goda ämneskunskaper. Men förmågan till läsförståelse kan dessutom ses som en förutsättning för det livslånga lärandet och för att kunna leva ett aktivt samhällsliv (Reichenberg, 2014). En svag läsförståelse kan alltså innebära livslånga konsekvenser och det kan därför betraktas som allvarligt att många elever från 9–10-årsåldern kan läsa flytande, men trots det ändå inte förstår vad de läser. För att nå en fungerande läsförståelse krävs därmed mer än flyt och ordavkodning (Westlund, 2012). Dock är forskningen kring läsförståelseundervisning fortfarande i sin linda, vilket bland annat kan ha sin grund i att forskningen beträffande läsförståelse ännu är bristfällig samt en föreställning om att läskunniga elever kan utveckla läsförståelse på egen hand (Westlund, 2012; Wengelin & Nilholm, 2013). Ytterligare forskning kring vilka förutsättningar som gynnar god läsförståelseutveckling framstår därför som angeläget.

Undervisningen idag tycks till stor del präglas av skriftligt och muntligt arbete när texter bearbetas. Människans kommunikation består idag dock av många olika redskap och uttrycksformer, vilket gör att frågan om hur individen lär sig ökar i komplexitet. Vanliga tillvägagångssätt som tidigare använts, såsom enkla minnesövningar eller exakta återgivningar av innehåll, är därför inte längre tillräckliga för att visa förståelse för ett område. Därmed väcks en fråga kring hur kunskap för ett innehåll kan ges form genom att representeras eller gestaltas på olika vis (Selander, 2009). Skolans styrdokument belyser detta i kursplanen för ämnet svenska som betonar att eleverna i undervisningen ska ges möjlighet att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2018). Att svenskämnet i grunden är kommunikativt är centralt och det är elevernas demokratiska rättighet att i svenskundervisningen och i skolan som helhet få uttrycka sig och göra sin röst hörd. Språk är ett fenomen som omfattar mer än det skriftliga och verbala språket, och genom att anlägga ett multimodalt perspektiv på undervisningen ges möjlighet att lära genom språkets alla dimensioner (Örtegren, 2017). I linje med detta finns forskning som visar att elever gynnas av att få visa sin förståelse för ett textinnehåll genom att utnyttja multimodal bearbetning och estetiska uttrycksformer såsom drama, lek och bild (Jönsson, 2007).

Trots fördelar med multimodalt och estetiskt textarbete visar tidigare forskning (Andersson, 2014; Dahlbäck, 2016) att lärare inte tycks prioritera inkluderingen av dessa verktyg i undervisningen. Skälen till detta är dock inte påtagliga och det tycks därför finnas ett behov av att ytterligare undersöka hur multimodala och estetiska arbetssätt faktiskt kommer till uttryck i verksamheten. Avsikten med denna studie är därför att genom en kvalitativ metod i form av intervjuer belysa och bidra med mer kunskap kring hur verksamma lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 uppfattar begreppen multimodalt lärande och estetiska lärprocesser, samt hur dessa begrepp kan komma till uttryck i lärarnas undervisning i multimodalt och estetiskt textarbete.

2 Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs begreppet läsförståelse (2.1), vilket även sätts i relation till gällande styrdokument (2.2). Därefter presenteras och definieras det multimodala perspektivet (2.3). Även begreppet estetiska lärprocesser definieras (2.4) och beskrivs utifrån styrdokument (2.5). Därpå ges en översikt av den tidigare forskningen kring multimodalt och estetiskt textarbete i läsförståelseundervisningen (2.6) och till sist presenteras de teoretiska utgångspunkterna (2.7), vilka utgörs av ett sociokulturellt perspektiv samt kompletterande teorier kring föreställningsförmåga och kunskapsområden i läsundervisningen.

2.1 Läsförståelse

Ett viktigt grundantagande är att läsförståelse innebär mer än att *kunna* läsa (Westlund, 2012). Utöver att inneha själva läsförmågan, att kunna avkoda skriven text, handlar läsförståelse om att förstå *vad* man läst, vilket på intet sätt sker per automatik. God läsförståelse betyder därtill att både kunna läsa för kritisk granskning och tillägnande av information, och att läsa i avslappningssyfte. Detta medför att läsförståelse är ett komplext fenomen som i alla sammanhang förutsätter någon form av interaktion mellan läsare och text. Därför kan läsförståelse förstås som ett aktivt deltagande i en ”dynamisk och målinriktad process” där läsarens förförståelse, erfarenheter och motivation är faktorer som bidrar till att tolka och förhålla sig till ny kunskap i den lästa texten (Westlund, 2012, s. 70).

Att läsförståelse är en tolkande och meningsskapande process betonar även Bråten (2008). Precis som läsaren strävar efter att tillägna sig författarens budskap i texten, förutsätter en djupare förståelse att läsaren dessutom skapar sin egen mening utifrån det lästa. En personlig analys och tolkning av innehållet är med andra ord lika viktig som att ur texten utvinna en, av författaren, på förhand given innebörd. Baserat på ovanstående kan läsförståelse i korthet därför förstås som ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (Bråten, 2008, s. 14).

2.2 Läsförståelse i styrdokument

I läroplanen för grundskolan och kommentarmaterialet för svenskämnet används läsförståelse som begrepp enbart vid ett fåtal tillfällen (Skolverket, 2018; Skolverket, 2017). Istället förekommer ord såsom analysera och tolka i högre utsträckning, vilket kan kopplas till läsförståelse. Exempelvis beskrivs i det centrala innehållet för ämnet svenska att eleverna i årskurs 1–3 ska ges tillfällen att lära om olika lässtrategier för att förstå och tolka texter (Skolverket, 2018), vilket innebär att eleverna i undervisningen ska få möjlighet att lära sig olika sätt att angripa och bearbeta en text för att utveckla den egna läsförmågan (Skolverket, 2017). Enligt de långsiktiga målen för undervisningen i svenska ska eleverna även få utveckla förmåga att ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket, 2018, s. 258). Som begrepp återfinns läsförståelse främst i läroplanens kunskapskrav, där den tänkta progressionen för eleverna i årskurs 1–3 synliggörs (Skolverket, 2018). Eleverna i årskurs 1 ska för godtagbara kunskaper i läsförståelse kunna återge någon viktig del av ett läst

innehåll på ett enkelt sätt. Dessutom ska eleven kunna föra enkla resonemang om textens huvudbudskap i relation till egna erfarenheter. Även elever i årskurs 3 ska enligt kunskapskraven kunna visa grundläggande läsförståelse genom att på ett enkelt sätt återge och resonera kring viktiga drag i en text. Eleven ska i årskurs 3 även visa förmåga att använda olika lässtrategier samt förstärka sitt budskap med hjälp av att kombinera text och bild (Skolverket, 2018).

2.3 Multimodalt perspektiv

Begreppet multimodalitet härstammar från engelskans multi (många) och modes (sätt, uttryck) (Danielsson & Ahlberg, 2017). Inom detta perspektiv menas att all kommunikation är multimodal på så vis att kommunikationen i vår omvärld sker på många olika sätt samtidigt, exempelvis genom ord, gester och föremål. Dessa olika kommunikationsformer kan i ett multimodalt perspektiv kallas för olika typer av teckensystem eller modaliteter, som alltså används parallellt med varandra för att tolka världen och skapa mening i den (Selander & Kress, 2017). Till varje teckensystem hör olika representationsformer såsom musikens noter och dansens rörelsemönster, vilka kan användas för att förmedla olika budskap. Modaliteter är alltså teckensystem som kan realiseras på olika vis. Modaliteten språk kan exempelvis realiseras i såväl tal som skrift, och skrift utgör i sin tur en modalitet som kan realiseras genom bland annat gravyr i sten, tryckt boktext och kalligrafi. Dessa sätt på vilka modaliteter kan realiseras utgör olika typer av medier (Kress & Van Leeuwen, 2001). Ett grundantagande inom det multimodala perspektivet är att ju fler teckensystem individen behärskar, desto större kommunikativ förmåga har individen. Möjligheten att nå ut med ett tänkt budskap ökar därmed om flera uttrycksformer utnyttjas i samverkan, vilket kan kallas för att kommunicera på ett multimodalt medvetet vis (Häggström & Örtegren, 2017).

Att en variation av modaliteter samspelar för att förmedla något meningsfullt, såsom symboler, rörelser och ljud, har förekommit i kommunikationen genom alla tider (Selander & Kress, 2017). Exempelvis har det talade språket alltid kunnat förstärkas med gestik och blickar, vilket kan ses som en grundläggande multimodal kommunikation. I dagens samhälle engageras människor dock i en större variation av teckenskapande handlingar än någonsin tidigare, vars betydelse ökar allt mer. Idag tittar vi exempelvis på film, besöker olika webbsidor och använder sociala medier (ibid.). På grund av sociala, kulturella och tekniska förändringar har således de visuella kommunikationsformerna blivit allt viktigare, inte minst för skolans elever som ständigt omges av multimodala texter i form av läromedel, reklam, förpackningar med mera (Björkvall, 2019). Detta till trots har verbalt skriftspråk och det tryckta ordet en högre status jämfört med övriga modaliteter - något som också är märkbart i skolans uppfattning om hur kunskap ska visas (Selander & Kress, 2017).

Skolans undervisning fokuserar i allmänhet på det tryckta ordets betydelse, till skillnad från representationsformer som bild och musik vilka främst tycks fylla en illustrerande funktion (Öhman-Gullberg, 2010). Det verbala skriftspråkets överordnade roll kan dock sägas stå i motsats till det multimodala perspektivet där meningsskapande, multimodalitet och lärande

ses som tre nära förknippade handlingar (Selander & Kress, 2017). Lärande kan förstås som en teckenskapande och multimodal aktivitet på så vis att det handlar om att i en omskapande process bilda egna kombinationer av tecken och medier i syfte att förmedla ett budskap som kan tolkas av andra (Selander & Rostvall, 2010). Alla lärsituationer blir därmed menings-skapande aktiviteter eftersom olika modaliteter används för att tolka, omforma eller skapa förståelse för olika situationer och fenomen (Selander & Rostvall, 2010; Selander & Kress, 2017).

Förståelse som gestaltas på detta vis kallas enligt ett multimodalt perspektiv för att transformera och representera ett innehåll (Selander & Kress, 2017). En transformation är likställt med en omvandling eller, som Selander och Kress (2017) uttrycker det, en omgestaltning vilket betyder att information väljs ut, bearbetas och sammanfogas till en ny meningsbärande helhet med hjälp av olika representationsformer. Individerna väljer med andra ord ut element som identifierats som centrala i en redan existerande representation, vilka tolkas, bearbetas och omvandlas till en ny representation. Denna gestaltning kan göras inom ett och samma medium, exempelvis genom att skriva en ny text baserat på ett läst innehåll. Syftet kan då vara att i den nya texten beskriva, analysera eller på annat sätt tillföra något nytt till den lästa texten. Transformationen kan även ske genom att omarbeta ett innehåll från ett medium till ett annat, till exempel genom att omvandla en text till en dramatisering eller film. Transformationen inom eller mellan modaliteter blir ett uttryck för hur någon uppfattar sin omvärld, det vill säga ett sätt att visa förståelse för ett innehåll. De beslut som tas i skapandet av en ny representation kan observeras som tecken på lärande (ibid.).

Multimodalt lärande i undervisningssammanhang handlar alltså om att ta språkets samtliga dimensioner i beaktande, såväl den verbala som den icke-verbala kommunikationen (Örtegren, 2017). Denna syn på språk benämns som ett vidgat textbegrepp eftersom en text ur detta synsätt inte nödvändigtvis behöver innebära skrift, utan även kan innefatta visuella och auditiva uttryck (Björkvall, 2019). Denna beskrivning av det vidgade textbegreppet tydliggörs vidare av Bergöö och Jönsson (2012, s. 13) som förklarar att ”med ett vidgat sätt att se på språk betraktas även händelser och situationer som något som kan läsas”.

2.4 Estetiska lärprocesser

Liksom människan inom det multimodala perspektivet kan beskrivas som teckenskapande, kan hon också betraktas som en formskapande varelse. Detta synsätt innebär att tolkande och skapande kan ses som centrala tillvägagångssätt för människan att som individ kunna ge uttryck åt sin uppfattning av världen. Att på så vis kommunicera sin mening med omgivningen är utmärkande för oss människor, vilket yttrar sig i användandet av estetiska uttrycksformer (Lindstrand & Selander, 2009b). Estetiska lärprocesser är relativt nytt som forskningsfält och ingen egentlig konsensus kan sägas råda kring begreppets konkreta innebörd, då fenomenet kan förekomma i många olika sammanhang och användas på flera olika vis. Gemensamt för alla situationer där fenomenet behandlas är dock att det handlar om mötet mellan estetik och lärande (Burman, 2014).

Det estetiska kan här förstås som sinnlighet, det vill säga allt det som kan upplevas med de olika sinnen liksom hur detta praktiskt kan skapas, gestaltas och tolkas genom olika uttrycksformer (Lindstrand & Selander, 2009a). Med ett estetiskt uttryck menas inte en reproduktion eller exakt avbild utan det handlar om ett nyskapande, vilket kan liknas vid en lärandeprocess eftersom även den handlar om att på något vis få eller skapa sig en ny förståelse för fenomenen i omvärlden (Lindstrand & Selander, 2009b). Estetik kan baserat på detta ses som närvarande i alla ämnen och allt kunskapsbildande (Burman, 2014). Däremot kan estetiken i läroprocesser betraktas som bestående av två skilda dimensioner: dels didaktiken *inom* olika discipliner som traditionellt setts som estetiska ämnen (bild, konst, musik m.m.), dels lärande *genom* estetiska uttrycksformer (Lindstrand & Selander, 2009b). Estetiska läroprocesser kan med andra ord förklaras som att lärande tillåts ske genom alla sinnen för att reflektera över olika ämnen med hjälp av olika konstformer eller för att visualisera och tydliggöra ett innehåll via varierande uttryckssätt (Boberg & Högberg, 2014).

Estetiska läroprocesser är alltså ett arbetssätt i undervisningen som utnyttjar alla språk, däribland drama, bild, dans, form, media etcetera, vilka kan ses som exempel på estetiska uttrycksformer (Wiklund, 2009). Kreativiteten och formskapandet som hör estetiska läroprocesser till ger eleven verktyg att representera ett innehåll och därigenom få uppleva, synliggöra eller förkroppsliga sina ämneskunskaper på olika sätt (Boberg & Högberg, 2014). Gemensamt för både estetiska läroprocesser och multimodalt lärande är därmed att det handlar om en transformering och gestaltning av ett innehåll, vilket kan uppnås genom ett erfalande eller skapande med hjälp av estetiska uttrycksformer. Dessa aktiviteter kan alltså sägas gå hand i hand och den föreliggande studien förutsätter därmed att båda begreppen tas i beaktande.

2.5 Estetiska uttrycksformer i styrdokumentet

Även i skolans styrdokument konstateras de estetiska uttrycksformernas betydelse. I läroplanens inledande kapitel om skolans värdegrund och uppdrag framgår det att eleverna ”ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet” (Skolverket, 2018, s. 9). Detta ska ske i syfte att utveckla elevens förmåga till skapande och gestaltning av olika kunskaper (ibid.). Vidare skall eleverna enligt kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2018) stimuleras i sin läs- och skrivutveckling, vilket bland annat innebär att de i undervisningen ska få bearbeta olika texter med hjälp av estetiska uttrycksformer. Dessa uttrycksformer utgörs enligt kommentarmaterialet till kursplanen i svenska av “film, teater, digitala presentationsprogram eller manuellt och digitalt bildskapande” (Skolverket, 2017, s. 6). Eftersom varierade estetiska uttrycksformer liksom skriften ingår i det Skolverket kallar för en ”fungerande språkförmåga” (ibid.), betonar kommentarmaterialet att eleverna i svenskundervisningen ska ges möjlighet att kommunicera via skilda uttryckssätt utöver skriften.

2.6 Multimodalt och estetiskt textarbete i läsförståelseundervisningen

En sammanfattad överblick av den tidigare forskning som gjorts med avseende på multimodalt och estetiskt textarbete i läsförståelseundervisningen presenteras här utifrån två underrubriker. Först presenteras forskning kring vilka effekter tidigare forskning funnit att multimodalt och estetiskt textarbete kan ha på undervisningen och elevers lärande (2.6.1). Därefter följer en sammanställning av vad tidigare forskning funnit kring lärares uppfattningar av multimodalt och estetiskt textarbete (2.6.2).

2.6.1 Effekter på undervisning och lärande

En tidigare litteraturöversikt som undersökte sambandet mellan läsförståelse och multimodalt eller estetiskt textarbete (Anderberg & Blomén, 2018) fann att forskningen på området framstod som begränsad och mestadels bestående av internationella studier som främst fokuserar undervisning av äldre elever än de i grundskolans årskurs 1–3. Den tidigare forskning som däremot belyst detta område har visat att multimodalt lärande och estetiska uttrycksformer kan användas för att bearbeta och laborera ett innehåll, och på så vis utveckla elevers läsförståelse. Dessa studier, som undersökt de estetiska uttrycksformernas inverkan på undervisning och elevers lärande, har i de flesta fall studerat drama som uttrycksform i klassrummet och funnit att elever genom att dramatisera ett textinnehåll kan utveckla sin föreställningsförmåga genom att skapa sig inre bilder och fantasivärldar (DuPont, 1992; Adomat, 2009). Genom att bland annat använda pantomim¹, berättelsedramatisering och rollspel kan undervisningen dels göras mer elevaktiv och engagerande, dels bidra till elevers förmåga att inferera samt skapa sig en personlig tolkning och förståelse för det lästa (Saraniero, Goldberg & Hall, 2014; Adomat, 2012).

Liknande effekter på elevernas läsförståelseutveckling återfinns även i studier som undersökt andra strategier för att undervisa multimodalt. Musik, bild och formskapande har visat sig vara betydelsefulla uttrycksformer för att elever både verbalt och icke-verbalt ska få möjlighet att undersöka och gestalta karaktärers känslor och motiv (Barton, Sawyer & Swanson, 2007; Register, Darrow, Standley & Swedberg, 2007). Genom att eleverna får utnyttja kroppens alla sinnen i dans, sång och rörelse får de engageras i en inkluderande undervisning där förmågan till läsförståelse synliggörs på fler alternativa vis än genom enbart tal och skrift (ibid.). Att på detta vis erbjuda tillfällen att i läsförståelseundervisningen få bearbeta olika textelement med en variation av modaliteter bidrar dessutom till ett identitets- och meningsskapande, då eleverna får göra personliga kopplingar till det lästa och uttrycka dessa estetiskt via identitetsbärande symboler hämtade från elevens egna erfarenheter och vardag (Vasquez, 2014; Andersson, 2014).

¹ Pantomim definieras enligt Nationalencyklopedin (u.å.) som ”stum framställning med hjälp av kroppsspråk, gester och mimik”.

2.6.2 Lärares uppfattningar

I relation till mängden forskning kring det multimodala och estetiska textarbetets effekter på elevers lärande, tycks färre studier har gjorts kring lärares uppfattningar och praktiska utnyttjande av dessa arbetssätt i läsförståelseundervisningen. Ett gemensamt drag i flera av de studier som gjorts på området påvisar att lärare generellt tycks ha en positiv syn på att integrera estetiska och multimodala arbetssätt i undervisningen, men att dessa uttrycksformer inte prioriteras i den faktiska undervisningen (Dahlbäck, 2016; Andersson, 2014; Lindgren, 2009). Ofta lyfter tillfrågade lärare fram flera argument till att utnyttja en variation av modaliteter i undervisningen, såsom att det gynnar gemenskap och inkludering då elever förses med alternativa sätt att uttrycka sig och sin förståelse på (Saraniero et al., 2014). Många lärare rapporterar också att de som pedagoger upplever sig som mer kreativa och engagerade efter att de börjat integrera estetiska uttrycksformer i sin undervisning (ibid.). Andra forskningsresultat pekar dock på att denna positiva inställning till multimodalt lärande inte alltid realiserar, utan istället riskerar att bli en trivialisering av undervisningen för de lärare som snarare ser på estetiska uttrycksformer som ett roligt inslag eller som en strategi för att lätta upp en traditionellt teoriytngd undervisning (Pramling Samuelsson, Asplund Karlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008; Häggström, 2017).

I en intervjustudie med lärare som är skriven av Katharina Dahlbäck (2016) undersöks lärarpuppfattningar av estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen. Studien synliggör tydligt ovan beskrivna synsätt där flera fördelar anges med att inkorporera exempelvis bild och musik i undervisningen, men att estetiska uttrycksformer trots detta inte tas på lika stort allvar som elevernas skriftliga och verbala förmåga. Anledningen till denna paradoxala inställning, att multimodalt arbetssätt ses som betydelsefullt men ändå inte betraktas med samma status som den skriftspråkliga modaliteten, framstår dock som mer otydlig. En möjlig bidragande orsak till den skriftspråkliga hegemonin som Dahlbäck (2016) lyfter utifrån lärarnas redogörelser är att estetisk gestaltning av förståelse inte ges samma utrymme som det teoretiska lärande som kan mätas och bedömas.

Svårigheten i att bedöma multimodalt lärande är en uppfattning som återkommer i Märtha Anderssons (2014) avhandling kring estetiska lärprocesser. Utifrån det vidgade textbegreppet gav fritidspedagoger, grundskollärare och estetiska pedagoger uttryck för skilda sätt att uppfatta estetiska uttrycksformer i undervisningen. Såväl fritids- som estetpedagogerna såg ett vidgat textbegrepp som en given aspekt av undervisningen, men upplevde samtidigt de estetiska ämnenas roll som nedvärderad i undervisningen i allmänhet. Detta kan jämföras med de intervjuade grundlärarna som gav uttryck för en större tveksamhet inför det vidgade textbegreppets innebörd och användbarhet, vilken enligt lärarna tycks bottna i en mängd orsaker. Dels påpekas att lärarutbildningen liksom den svenska skolan traditionellt sätt betonat de teoretiska ämnena, dels anger flera av lärarna yrkesrelaterad stress och tidsbrist som en bidragande orsak. Vidare anser en av lärarna att utbildningen inte bidragit med någon kunskap om hur estetiska uttrycksformer skulle kunna gynna elevers läs- och skrivutveckling. Dessutom upplever lärarna en osäkerhet kring hur bedömning av elevers kunskaper ska ske när teoretiska och estetiska ämnen integreras (ibid.).

2.7 Teoretiska utgångspunkter

Denna studies teoretiska utgångspunkter baseras på ett sociokulturellt perspektiv, eftersom läsförståelse kan sägas vara en process som alltid sker i en specifik social kontext som bör beaktas (Bråten, 2008). Vidare kommer teorier formulerade av Langer (2017) respektive Probst (1992) att presenteras och användas vid analysen av resultatet, då dessa teorier fokuserar än mer på läsförståelse och meningsskapande, vilket knyter an till studiens syfte.

2.7.1 Sociokulturellt perspektiv och Probsts läskunskaper

Läsförståelse sker alltid i samspel mellan läsaren och texten (Bråten, 2008). Denna interaktion sker dessutom alltid i en viss kontext som påverkar mötet mellan den aktuella texten och individen, vilket i sin tur bidrar till att varje tolkning och förståelse för en text blir unik. Läsförståelse innefattar alltså ett större sammanhang som är sociokulturellt till sin natur, där bland annat skolkultur, närmiljö och samhället i stort ingår. Men även förhållanden inne i klassrummet, såsom lärarens undervisning, läsaktiviteter och elevernas lärmiljö utgör betydelsefulla faktorer i läsförståelsens sociala kontext (ibid.). Att se det sociala samspelet som centralt för elevens lärande är en av utgångspunkterna i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014b), vilket även kan kopplas till estetiska lärprocesser eftersom dessa handlar om att eleverna bearbetar känslor, erfarenheter och upplevelser med alla språk för att på så vis utveckla kunskap tillsammans med andra människor (Wiklund, 2009).

Utöver den sociala aspekten av lärande är just språket ytterligare en central aspekt i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014b). Människan använder sig av så kallade redskap eller artefakter som kan vara intellektuella (språkliga) eller fysiska för att förstå, tolka och förklara sin omvärld vilket benämns som mediering (Säljö, 2014a). Det främsta medierande redskapet är vårt språk som människan i interaktion med miljö och andra människor använder för att uttrycka sig och organisera sin omvärld (Säljö, 2014a). Med språk avses här såväl talat språk som teckensystem och symboler, liksom gestik, mimik, bild etcetera (Säljö, 2014b). Kommunikation och interaktion är därmed två ledord inom det sociokulturella perspektivet, då lärande inte ses som något som försiggår i elevens huvud utan snarare utgör en aspekt av all mänsklig aktivitet. Genom att delta i samspel med andra formas vi ständigt av och tillägnar oss nya språkliga och fysiska redskap som hjälper individen att tolka handlingar och företeelser i omgivningen. Förmågan att via språk och kommunikation lagra kunskap och förståelse, och på så vis mediera vår omvärld, är ur ett sociokulturellt perspektiv unik för människan. Enligt denna lärandeteori äger alltså kunskap rum när vi delar erfarenheter och i samspel med andra tolkar och medierar världen omkring oss. Lärandet som sker i denna interaktion styrs av vilka resurser och spelregler för kommunikation som omgivningen utnyttjar och erbjuder.

Ett centralt begrepp inom detta perspektiv är den så kallade proximala utvecklingszonen vilket är det avstånd mellan vad en individ kan prestera på egen hand och vad individen kan prestera med hjälp av stöd från en medaktör (Säljö, 2014b). Det är i denna zon som läraren verkar och bistår med stöttning, så kallad scaffolding, för att utifrån elevens erfarenheter och förkunskaper hjälpa eleven behärska de färdigheter som finns inom räckhåll. Inledningsvis behöver den lärande mer stöd i form av att den mer kunnige medaktören exempelvis instruerar, förklarar eller ställer frågor som fäster den lärandes uppmärksamhet på viktiga

aspekter. På så vis leder denna scaffolding till att eleven kan ta sig vidare i sitt lärande och efterhand som färdigheten behärskas kan medaktörens stöttning avta och till sist upphöra (Säljö, 2014a).

Grundad i det sociokulturella perspektivets övertygelse om den sociala interaktionens betydelse för elevers lärande är även en teori formulerad av Probst (1992). Teorin fokuserar på lärarens uppgift att skapa förutsättningar för utforskande och reflektion av de läsoplevelser som eleverna gör. Enligt Probst (1992) kan litteraturarbetet i klassrummet bidra med lärande på många områden, som alla bidrar till en unik och meningsskapande process för varje elev. Probst skriver fram fem olika kunskapsområden som eleven kan utveckla vid läsning av olika texter: (1) *Knowing about Self*, (2) *Knowing about Others*, (3) *Knowing about Texts*, (4) *Knowing about Contexts* och (5) *Knowing about Processes (of Making Meaning)*.

Den första kunskapen, *Knowing about Self*, handlar enligt Probst (1992) om att eleverna i läsningen ges möjlighet att reflektera över texten i relation till det egna livet. Läsningen och förståelsen för innehållet nås alltså genom att eleven får utforska minnen, uppfattningar, värderingar och idéer som texten väcker till liv. Detta kan i sin tur bidra till att individen utvecklar en djupare förståelse för sig själv. Vidare förklarar Probst (1992) att en sådan läsförståelseundervisning kan leda till en större kunskap om hur meningsskapande utifrån en och samma text i någon mån alltid blir unik, vilket gynnar elevens kunskap om andra, *Knowing about Others*. Att uppmuntra eleverna att bättre förstå varandra på detta vis gynnar dels en större öppenhet för andra synsätt än det egna, dels legitimeras idén om att en text alltid tolkas på olika sätt av varje individ.

Den tredje kunskapen, *Knowing about Texts*, som Probst (1992) beskriver handlar om det som traditionellt sett betonats mest i undervisningen, nämligen att lära om texten genom att exempelvis spekulera kring författarens avsikt eller analysera metaforer. Även i undervisning som fokuserar läsares olika läsoplevelser behövs förmågan att förstå olika textelement. Probst beskriver också att eleverna genom litteraturläsning måste utveckla kunskap om hur meningsskapandet kring en text äger rum i ett sammanhang, *Knowing about Context*, eftersom denna är av betydelse för mötet mellan läsare och text. Den femte och sista kunskapen, *Knowing about Processes (of Making Meaning)*, innebär att eleverna i läsundervisningen ges insikt i den egna meningsskapande processen. Eleverna behöver få syn på att förståelse för en text förutsätter aktiv bearbetning, men att denna kan se ut på olika vis. Genom hela detta arbete är lärarens val och utformande av frågor och aktiviteter centrala för att dessa fem kunskapsområden ska utvecklas (Probst, 1992).

2.7.2 Langer och föreställningsförmåga

Ett möjligt skäl till att elevers läsförståelse ibland kan brista kan vara att eleven har svårighet med att gestalta, lagra och plocka fram det som kan kallas för visuella föreställningsvärldar (Bråten, 2008). Visuella föreställningsvärldar kan beskrivas som de olika tolkningar individer gör baserat på personliga erfarenheter, då inre bilder skapas utifrån det lästa. Dessa föreställningsvärldar bidrar till förståelsen för textens innehåll. Enligt Bråten (2008) bär alla på denna visuella föreställningsförmåga, men det är inte alla som aktivt använder den vid läsprocessen vilket kan leda till en minskad läsförståelse. Fenomenet föreställningsvärldar och

deras betydelse har studerats mer ingående av literacyforskaren Judith Langer (2017). Hon anser att föreställningsvärldarna har en meningsskapande funktion och ser dem som en relation mellan läsare och text där de inre bilderna som skapas bildar läsarens tolkning och förståelse för det lästa, vilket är en dynamisk process som pågår såväl innan som under och efter läsningen. Langers teori kring skapandet av föreställningsvärldar utgörs av fem olika faser som inte ska uppfattas som hierarkiskt ordnade. Snarare sker en pendling mellan faserna under och efter läsprocessen beroende på mötet mellan en specifik text och läsare (Langer, 2017).

Den första fasen, *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, innebär att läsaren påbörjar skapandet av en begynnande föreställningsvärld, vilken bildas utifrån läsarens förkunskaper och erfarenheter. Genom att söka efter och koppla samman ledtrådar i texten görs en grundläggande tolkning av det lästa. En vidareutveckling av detta sker i den andra fasen, *Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, som handlar om att läsaren fördjupar sin ytliga uppfattning av texten genom att skapa sig personliga bilder under läsningen. Läsaren har klivit in i textvärlden och är mottaglig för förändrade insikter och nya tolkningar. Alltjämt görs föreställningsvärlden fylligare genom att läsaren spekulerar kring och ifrågasätter bland annat känslor, motiv och innebörder i texten (Langer, 2017).

Den tredje fasen, *Att stiga ut och ta det man vet under omprövning*, är olik de övriga eftersom denna fokuserar utvidgandet av den egna kunskapen och förståelsen, snarare än vidgandet av de egna föreställningsvärldarna. Istället är det nu de utvecklade textvärldarna som utnyttjas för att utöka läsarens förståelse genom att insikter och reflektioner som konstruerandet av föreställningsvärlden gett upphov till relateras till läsarens eget liv. Det sker på så vis en omprövning av de egna värderingarna, kunskaperna och förståelsen för vilken mening det lästa kan fylla för individen själv. Den fjärde fasen, *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, inträffar när läsaren tar ett steg tillbaka och reflekterat kring texten och läsoplevelsen ur ett mer övergripande perspektiv. Genom att lämna föreställningsvärlden kan läsaren utvärdera och granska förståelsen och texten, och exempelvis analysera textens struktur och sammansättning eller dra paralleller till andra upplevelser (Langer, 2017).

Den femte fasen, *Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*, är produktiv då den handlar om att läsaren lämnar den skapade föreställningsvärlden och utnyttjar den förståelse som byggts upp i skapandet av något nytt. Fasen innebär en process där läsaren, utifrån den föreställningsvärld som konstruerats, använder sig av centrala aspekter och insikter som gjorts för att applicerar dessa i byggandet av en ny föreställningsvärld. Det lästa formas om och leder till ett skapande av nya textvärldar, vilket exempelvis kan illustreras av bearbetningen som sker då en kompositör vid komponerandet av ett nytt musikstycke inspireras av en annan författares litterära verk (Langer, 2017).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa hur sju verksamma lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 förhåller sig till multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen.

Detta syfte avses uppfyllas genom att besvara följande frågor:

- Hur uppfattar verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som begrepp?
- Hur uppfattar verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som verktyg i läsförståelseundervisningen?
- I vilken utsträckning ger verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser utrymme i läsförståelseundervisningen?

4 Metod

I detta avsnitt ges en presentation av studiens metod. Först beskrivs studiens urval (4.1) vilket följs av en presentation av studiens genomförande (4.2). Därefter beskrivs hur det empiriska materialet analyserats (4.3) samt hur etiska överväganden beaktats under studiens genomförande (4.4).

4.1 Urval

Sju lärare har i denna studie intervjuats. Dessa lärare valdes ut baserat på ett antal kriterier. För det första förutsatte medverkan i studien att lärarna arbetade i årskurs F-3, då denna åldersgrupp var fokus för studiens syfte. För det andra gällde att lärarna genomgått en legitimerad utbildning samt undervisade i ämnet svenska. Att pedagogerna hade varierad yrkeserfarenhet vad gäller antal år som verksamma lärare sågs som önskvärt, eftersom detta antas bidra till en större variation av uppfattningar. Lärarna som intervjuats arbetar på fyra olika skolor inom en kommun, samt en lärare verksam på en skola i en mindre grannkommun för att nå ett bredare urval. De sju deltagande lärarna kommer nedan att presenteras kortfattat och kallas i denna studie för Anna, Åsa, Mona, Vera, Petra, Carin och Ylva.

Anna är både utbildad förskollärare och grundskollärare med behörighet upp till och med årskurs 4. Anna arbetar just nu i en årskurs 2 och har varit verksam lärare i 19 år. Åsa är utbildad lärare för årskurs 1–7. Åsa har arbetat som lärare i 16 år och är just nu inte klasslärare för någon enskild årskurs, utan undervisar i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2. Mona är utbildad lärare för årskurs 1–7 och arbetar just nu i en klass i årskurs 1. Mona har varit verksam i yrket i 20 år. Vera är utbildad lärare för årskurs 1–7 och arbetar även hon i årskurs 1 för tillfället. Vera har arbetat som lärare i 16 år. Petra har en lägstadieläroexamen med behörighet upp till och med årskurs 3. Hon har arbetat som lärare i 38 år och undervisar just nu i en klass i årskurs 3. Carin är utbildad lärare för årskurs 1–7 och har jobbat som lärare i 20 år. Just nu arbetar Carin i en klass i årskurs 2. Ylva är både utbildad fritidspedagog och lärare för årskurs 1–7 och undervisar just nu i en årskurs 1. Ylva har varit verksam lärare i 16 år.

4.2 Genomförande

Denna studie utgår från en kvalitativ metod som kan beskrivas som en tolkningsinriktad ansats med inriktning på en förståelse av den sociala verkligheten utifrån hur individer i en viss kontext tolkar den (Bryman, 2011). Baserat på en tidigare genomförd litteraturstudie (Anderberg & Blomén, 2018) som undersökte relationen mellan läsförståelse och multimodalt och estetiskt textarbete utifrån tidigare forskning, valdes att i denna studie undersöka hur verksamma lärare uppfattar sin läsförståelseundervisning i relation till begreppen multimodalt lärande och estetiska lärprocesser. Utifrån detta kan den kvalitativa ansatsen ses som ett lämpligt verktyg då den ofta syftar till att bringa större klarhet i ett begrepp eller fenomen baserat på hur det tolkas eller förstås av människor i en viss kontext (Jacobsen, 2017). Eftersom mina frågeställningar fokuserar på lärares tolkningar och uppfattningar kring

begrepp och hur dessa kommer till uttryck i deras undervisning sågs den kvalitativa, tolkande metoden som passande.

Studiens metod är även inspirerad av fenomenografin – en ansats inom den kvalitativa metoden som syftar till att undersöka hur något kan gestaltas eller hur ett fenomen är beskaffat genom att fokusera på hur detta fenomen ter sig eller framstår för olika människor (Larsson, 2011), vilket kan betraktas som ett passande tillvägagångssätt utifrån denna studies avsikt att belysa lärares uppfattningar av multimodalt och estetiskt textarbete. Kännetecknande för en fenomenografisk ansats är att intervju används som datainsamlingsmetod, då målet är att få reda på hur någon föreställer sig sin omvärld (ibid.). Till denna studie valdes den semistrukturerad intervjun som utgår från en på förhand formulerad intervjuguide (se Bilaga 2) med specifika teman som ska lyftas, men som också lämnar utrymme för följdfrågor som kan anpassas efter vad den intervjuade gör för anknytningar och associationer under samtalet (Bryman, 2011).

En första kontakt med de deltagande lärarna togs via mejl där studiens syfte presenterades. Samtliga lärare var villiga att delta, varpå tid och plats för intervjun bestämdes. Utöver det skriftliga godkännandet via mejl fick lärarna vid intervjutillfället även skriva under en samtyckesblankett (se Bilaga 1) där lärarna även fick ge sitt samtycke till att intervjuerna spelades in som en ljudfil för att underlätta den efterföljande transkriberingen och analysen. Att samtalen spelas in utgör även en fördel då ögonkontakten kan hållas med den intervjuade samt att det i efterhand är möjligt att gå tillbaka till ursprungsmaterialet för att kontrollera påståenden och uttalanden (Jacobsen, 2017). Under intervjuerna fördes kortfattade stödanteckningar för att notera intressanta uttalanden, vilket även visar på ett intresse för intervjudeltagarens redogörelser (ibid.). Dessa korta minnesanteckningar utgjorde dock inte data som senare ingick i materialanalysen. Intervjuerna genomfördes inom en veckas tid fördelat över sammanlagt fyra arbetsdagar. De varade genomsnittligen i 30–40 minuter och skrevs ut i skriftlig form så fort tillfälle gavs efter genomförandet, antingen samma dag som intervjutillfället eller dagen därpå. Transkriptionen gjordes av intervjuerna i sin helhet, med undantag för vissa upprepningar och hummanden. Att intervjuerna transkriberas underlättar vid analys och tolkning av materialet, samt att det är lättare att i textform identifiera de passager av intervjun som är relevanta för studiens syfte (Jacobsen, 2017).

Vid intervjutillfället på skolan tillfrågades även lärarna om möjligheten att få fota producerade elevarbeten som kunde vara av eventuellt intresse för studiens syfte. Vid fem av sju intervjuer gjordes detta genom att ta digitala stillbilder av olika elevarbeten. De två tillfällen där bilder inte togs gällde dels en lärare som inte var mentor för någon egen klass och därför inte hade elevarbeten i något klassrum att visa, dels hade en lärare inga aktuella elevarbeten i sitt klassrum att visa upp med intresse för denna studie. Denna studie utgår alltså både från semistrukturerade intervjuer samt granskning av bilder som metod. Att flera metoder kombineras för att undersöka samma frågeställning kallas för triangulering, vilket kan bidra till en högre giltighet i resultatet och att studiens trovärdighet därmed stärks (Jacobsen, 2017).

4.3 Materialanalys

När transkriptionen av samtliga intervjuer gjorts påbörjades analys av det insamlade materialet. Utgångspunkten för tolkningen av data var en kvalitativ innehållsanalys, vilken går ut på att materialet som inhämtats granskas och reduceras till mer övergripande och sammanhängande kategorier (Jacobsen, 2017). Eftersom studiens metod är inspirerad av den fenomenografiska ansatsen eftersöktes i analysen av data vilka olika tolkningar och uppfattningar av begrepp och fenomen i förhållande till estetiska lärprocesser och multimodalt lärande i läsförståelseundervisningen som lärarna gav uttryck för. Denna tolkningsprocess följde en arbetsgång för fenomenografisk innehållsanalys av transkriberade intervjuer som kan beskrivas i tre steg. I ett första steg eftersöks relevanta uttalanden i förhållande till de aktuella forskningsfrågorna (Uljens, 1989). Vid tolkningen av materialet valdes därför att ha studiens frågeställningar som utgångspunkt. En kodning av datan genomfördes genom att olika passager i materialet som vara relevanta i relation till respektive frågeställning färgmarkerades, vilket var den första reduceringen i innehållsanalysen. Att på detta vis markera de avsnitt som behandlar samma fenomen underlättar översikt och analys av material, samt gör det möjligt att bortse från irrelevant data (Larsson, 2011). Det andra steget av materialanalysen innebär en analys av de identifierade uttalandena i relation till den kontext de förekommer i (Uljens, 1989). I detta steg skedde därför ett antal genomläsningar av varje intervjuprotokoll för att i vart och ett av dem, utifrån de färgmarkerade passagera, tolka innebörden av lärarnas uttalanden och notera framträdande nyckelord. I analysens tredje steg sker en jämförelse av meningsinnehållet bland de utvalda citaten (Uljens, 1989). Detta skede innebar alltså en jämförelse mellan uttalandena och de noterade nyckelorden i de sju intervjuprotokollen. Det är i jämförelsen av utsagor som likheter och skillnader i olika svar kan urskiljas, vilket ger gestalt åt olika förekommande uppfattningar (Larsson, 2011). Genom att väga de olika lärarnas uttalanden mot varandra synliggjordes mönster i materialet som gjorde att olika beskrivningskategorier växte fram, då likheter och skillnader bland de förekommande uppfattningarna upptäcktes.

Med frågeställningarna som huvudrubriker utkristalliserades därmed olika underrubriker i form av beskrivningskategorier som gestaltar variationen av lärarnas uppfattningar. De underrubriker som blev resultatet av analysen var utifrån den första frågeställningen: *Lärares uppfattningar av begreppet multimodalt lärande* samt *Lärares uppfattningar av begreppet estetiska lärprocesser*. Utifrån andra huvudrubriken som behandlar lärarnas uppfattning av estetiska lärprocesser och multimodalt lärande som ett verktyg i läsförståelseundervisningen resulterade analysen i underrubriker där lärarna uppfattade dessa arbetssätt som: *Ett verktyg för kroppsligt uttryck*, *Ett verktyg i temaarbete*, *Ett verktyg för att utveckla föreställningsförmåga*, *Ett verktyg för att individuellt och i samspel utveckla kommunikativ förmåga och samarbete* samt *Ett verktyg för individanpassning och lustfyllt lärande*. Inom den tredje huvudrubriken som handlar om i vilken utsträckning estetiska lärprocesser och multimodalt lärande ges utrymme i läsförståelseundervisningen utkristalliserades i analysen underrubrikerna: *Estetiskt och multimodalt textarbete som kontinuerligt eller sporadiskt förekommande* samt *Upplevda utmaningar vid integrering av estetiskt och multimodalt textarbete*.

4.4 Etiska överväganden

Jacobsen (2017) beskriver att dagens forskningsetik kan sägas utgå från tre grundläggande krav som forskaren måste ta i beaktande: informerat samtycke, rätten till privatliv samt krav på korrekt återgivning av datamaterial. Det första kravet, informerat samtycke, innebär att studien ska bygga på frivilligt deltagande och att deltagaren görs medveten om vilka fördelar och nackdelar ett deltagande kan leda till. Detta förutsätter att deltagaren förses med fullständig information om studiens syfte och hur insamlat material kommer att användas (Jacobsen, 2017). Deltagarna i denna studie gavs i ett inledande skede information om studiens syfte och fick både via mejl och genom en samtyckesblankett delge sitt frivilliga deltagande. Därigenom beaktas både informationskravet och samtyckeskravet, vilka är två av Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer. Blanketten informerade dessutom om hur insamlade data används och att den enbart utnyttjas i forskningssyfte för att därefter raderas, vilket överensstämmer med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vid presentationen av data har hänsyn tagits till att så långt som möjligt återge resultatet fullständigt och i rätt sammanhang, exempelvis genom att endast återge citat för att förtydliga ett budskap (Jacobsen, 2017). För att deltagarna i studien inte ska kunna identifieras av någon utomstående och därmed ge deltagarna rätten till privatliv (Jacobsen, 2017), har alla uppgifter behandlats enligt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) på så vis att deltagarna getts fingerade namn och allt material förvarats utan åtkomst för utomstående.

5 Resultat

Syftet med denna studie är att belysa hur sju verksamma lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 förhåller sig till multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen. Detta syfte avses uppfyllas genom att besvara följande frågor: Hur uppfattar verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som begrepp? Hur uppfattar verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som verktyg i läsförståelseundervisningen? I vilken utsträckning ger verksamma lärare multimodalt lärande och estetiska lärprocesser utrymme i läsförståelseundervisningen?

I detta avsnitt presenteras studiens resultat vilket görs utifrån syftesformuleringens tre frågeställningar som huvudrubriker. Först presenteras lärarnas uppfattningar av begreppen multimodalt lärande respektive estetiska lärprocesser (5.1). Därefter följer en presentation av lärarnas uppfattningar kring multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen (5.2). Till sist presenteras en analys av i vilken utsträckning lärarna ger multimodalt och estetiskt textarbete utrymme i läsförståelseundervisningen (5.3).

5.1 Lärares uppfattningar av multimodalt lärande och estetiska lärprocesser

Det ingick i denna studies syfte att belysa hur verksamma lärare i grundskolans årskurs F-3 uppfattar begreppen multimodalt lärande och estetiska lärprocesser. De deltagande lärarna fick därför svara på frågan om huruvida de hört talas multimodalt lärande respektive estetiska lärprocesser tidigare, samt hur de i så fall uppfattar begreppet. I detta avsnitt har en sammanställning gjorts utifrån de tolkningar och uppfattningar som intervjudeltagarna gav uttryck för.

Bland lärarnas utsagor framgick att de flesta av intervjudeltagarna inte tidigare hört talas om begreppen. Petra, Ylva och Carin var de lärare som däremot uttryckte att begreppen estetiska lärprocesser och multimodalt lärande var bekanta i någon mån. Övriga lärare delgav sina uppfattningar kring begreppen genom att härleda orden i begreppen till tidigare erfarenheter av exempelvis estetik, alternativt att en kort sammanfattning av begreppen presenterades varpå intervjudeltagaren fick uttrycka sina tankar.

5.1.1 Lärares uppfattningar av begreppet multimodalt lärande

Gällande begreppet multimodalt lärande visade det sig vara återkommande bland flera lärare att det relateras till ett användande av flera olika uttryckssätt. Mona och Petra beskriver sin uppfattning kring begreppet som att det handlar om att få använda sina olika sinnen i undervisningen och ger båda bildskapande som exempel på vad multimodalt lärande innebär för dem. Även Ylva påtalar att multimodalt lärande handlar om ett skapande eller genomförande från elevens sida, vilket kan vara att genom film få uppleva och ta in kunskap men att även läsande och skrivande enligt henne ingår i ett multimodalt lärande:

Men det är ju typ att skapa själv, att få genomföra själv, att få läsa, att skriva. Att lära in på olika sätt genom film, genom att vara ute till exempel. Att uppleva, att skriva själv, att läsa och att ta in via fröken också. (Ylva)

Likt lärarna ovan menar även Carin att det multimodala lärandet innebär utnyttjande av olika uttryckssätt, men att det dessutom handlar om hur dessa kan kombineras:

Jag ser det som ett begrepp att förstärka, att komplettera ett annat arbete. Att man jobbar på flera uttryckssätt ... och det kan ju vara text och bild, det kan ju vara muntligt, muntligt med bild till exempel. Det kan ju vara musik med något berättande utifrån någonting de har gjort. Så det kan ju vara på så otroligt många sätt. Vi håller på med en musikal nu till exempel och det tänker jag att det är ju jättemycket sådant jobb. (Carin)

Utöver användandet av flera uttryckssätt uttrycker både Vera och Åsa till skillnad från de andra lärarna att en medveten ämnesintegration ses som en central aspekt av vad multimodalt lärande innebär för dem:

Jag uppfattade det som att man ska få in det här med kreativiteten och att det ska vara olika uttrycksformer och att plocka in det estetiska i liksom hela processen, att få uttrycka sig med olika uttrycksformer. Sen tycker jag att det många gånger är så jag har valt att jobba som lärare ... Att se det här att bild är inte en del och ett ämne, utan bild och musik och drama, de går in i varandra. (Åsa)

Åsa ser alltså det multimodala lärandet som förknippat med ett ämnesöverskridande arbetssätt, vilket kan kopplas till Veras utsaga om att låta flera olika ämnen och sinnen få samspela i ett multimodalt lärande:

Jag tänker att det är nog så att det kan vara flera olika sätt, olika sinnen. Att man kan få till sig kunskap på flera sätt i ett ämne till exempel. Att vi inte bara har musik, utan nu när jag har ett temaområde, eller nåt djur vi jobbar med så kanske jag går både till musikläraren och idrottsläraren och bildläraren att "Det här vore roligt om vi kunde koppla ihop" ... Men multimodalt, alltså du får in många olika intryck, många olika sätt i ett ämne där du själv tänker ut att "Nu fick de den biten också. Nu fick de det här och nu målar vi det här och nu får de intryck på det sättet". (Vera)

5.1.2 Lärares uppfattningar av begreppet estetiska lärprocesser

Vad gäller estetiska lärprocesser visar resultatet att lärarna gav uttryck för uppfattningen att detta begrepp och multimodalt lärande till stor del är snarlika och överlappar varandra, vilket i lärarnas utsagor framkommer på olika sätt. Mona, Anna och Ylva nämner återigen skapandet och användandet av olika uttrycksformer såsom bild, form och ljud som kännetecknande för estetiska lärprocesser. Mona förklarar att alla elever inte stimuleras och motiveras på samma sätt och att fler verktyg än papper och penna därför blir nödvändiga. Likt Carin beskrev multimodalt lärande som ett kompletterande arbetssätt beskriver Ylva att hon ser skapandet i estetiska lärprocesser som ett komplement: "Men allting estetiskt, det är ju inte bara ordet utan det är ju att skapa runt omkring ... Skriver du en text är det väldigt viktigt att man också får använda bild till exempel." (Ylva)

Denna uppfattning kan jämföras med Vera som även hon nämner bilden som ett typexempel på att i estetiska lärprocesser få uttrycka sig, men som vidare kopplar de estetiska

uttrycksformerna till sin egen språksyn då hon beskriver att bland annat naturen och kännandet av olika känslor kan ses som exempel på olika uttrycksformer. Dessa former för uttryck uppfattar hon som en vidareutveckling av ett innehåll, snarare än ett komplement:

Ja, men estetik för mig är ju olika uttryck alltså. Då tänker man väl ofta i bildsammanhang att man får uttrycka sig så, men även musik och att det liksom är en vidareutveckling. Ja, olika sätt att förmedla och ta in med alla sinnen tror jag [...] Det innehåller så mycket och är ett väldigt vitt begrepp så. Språket är ju liksom hela vi på något sätt. (Vera)

Att multimodalt lärande och estetiska lärprocesser ses som liknande begrepp framgår även i Åsas redogörelser, då hon uttryckligen påpekar att dessa enligt henne påminner om varandra och går hand i hand, varför det inte går att skilja på de teoretiska och praktiska ämnena i undervisningen. Åsa återkommer alltså till ämnesintegration som centralt för både multimodalt lärande och estetiska lärprocesser, vilket även överensstämmer med Carin vars uppfattning om estetiska lärprocesser handlar om att ge olika tekniker plats i undervisningen på ett sätt som skapar en röd tråd och naturlig lärprocess för eleverna oavsett ämne. En annan uppfattning kan urskiljas i Petras tolkning av begreppet då hon ger uttryck för ett mer ämnesseparerat förhållningssätt där estetiska lärprocesser handlar om att framföra något estetiskt och att detta då sker *inom* det hon kallar de estetiska ämnena: bild, musik och slöjd: ”Estetiska lärprocesser...ja, men det är väl olika sätt att framföra en sak. Att framföra någonting estetiskt ... Det kan ju vara inom bild, musik, slöjd. Det kan ju vara inom alla dem, våra estetiska ämnen.” (Petra).

5.2 Lärares uppfattningar av multimodalt och estetiskt textarbete som verktyg i läsförståelseundervisningen

En av studiens frågeställningar syftar till att belysa hur lärare i årskurs F-3 uppfattar multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som ett verktyg i läsförståelseundervisningen. Resultatet av lärarnas uppfattningar presenteras här i fem underrubriker som illustrerar hur lärarna ser multimodalt och estetiskt textarbete som ett verktyg för kroppsligt uttryck (5.2.1), ett verktyg i temaarbete (5.2.2), ett verktyg för att utveckla föreställningsförmåga (5.2.3), ett verktyg att individuellt och i samspel utveckla kommunikativ förmåga och samarbete (5.2.4) samt ett verktyg för individanpassning och lustfyllt lärande (5.2.5).

5.2.1 Ett verktyg för kroppsligt uttryck

En uppfattning som flera lärare ger uttryck för är att estetiskt och multimodalt textarbete kan bidra till en ökad förståelse för ett innehåll genom att eleverna ges möjlighet till ett kroppsligt uttryck, vilket kan ske med hjälp av flera olika estetiska uttrycksformer. Detta exemplifieras i Petras, Ylvas, Carins och Veras redogörelser som delger en uppfattning av hur ett kroppsligt uttryck kan möjliggöras i textarbetet, men som alla visar på olika sätt att genomföra detta estetiskt och multimodalt.

Vera beskriver att en metod för att bearbeta läst material i hennes undervisning kan vara att låta eleverna dramatisera innehållet på olika vis. Hon har exempelvis arbetat med folksagor med eleverna och då läst folksagor gemensamt med klassen. Eftersom det ofta har varit yngre

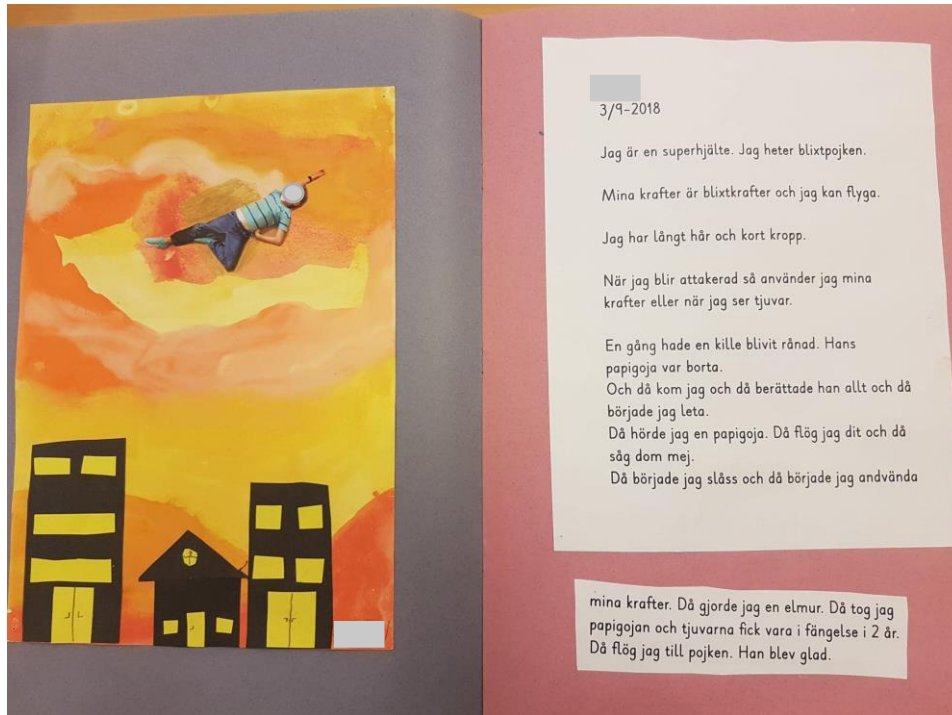
elever Vera har undervisat vid dessa tillfällen uttrycker hon att arbetet har behövt konkretiseras och beskriver då att dramatiseringen inte nödvändigtvis behöver vara manusbaserad. Istället har hon med eleverna skapat ett bildmanus genom att låta eleverna illustrera olika scener, situationer eller känslor ur handlingen, vilket sedan spelats upp i teatergrupper. Det är i själva dramatiseringen som Vera betonar att det är det kroppsliga uttrycket som är centralt för läsförståelsen eftersom det bidrar till att eleven får gå in i en karaktär och aktivt fundera kring handlingen. Hon säger exempelvis att:

Så det blir ju lite rollspel i det då, att man får gå in i den här rollen då och *känna* att man är en person i den här boken [...] Man får tänka till lite: ”Vad menade han med det? Vad hände nu i berättelsen?” (Vera)

I likhet med Vera beskriver Petra hur hon vid ett tillfälle använt sig av multimodalt lärande i samband med bearbetning av en skönlitterär text, men som i detta fall genomfördes när eleverna icke-verbalt fick gestalta olika händelser ur en bok om Pia Hagmars *Dalslandsdeckarna* när denna lästes som högläsning i klassen. Petra delade då ut olika textfraser till eleverna som delats in i grupper, vilka därefter fick i uppdrag att genom pantomim levandegöra textfraserna för övriga klassen som fick gissa vilken situation från handlingen som gestaltades. Både Vera och Petra beskriver att läsförståelsen genom kroppsligt uttryck på dessa sätt handlar om att väcka tankar och funderingar kring texten, men till skillnad från Vera kopplar Petra läsförståelsen främst till de elever som fick observera och gissa, snarare än eleverna som själva gestaltar, då dessa elever tvingades att börja tänka och analysera vilken situation från berättelsen det var som spelades upp.

Utöver dramatisering och pantomim beskriver Carin hur kroppsligt uttryck bidrog till ett estetiskt och multimodalt textarbete när hennes klass läste Elias Våhlunds bok *Handbok för superhjältar* om en flicka som förvandlas till superhjärte. Eleverna fick då utifrån den lästa berättelsen själva iklä sig rollen som hjälte, dels genom att i bild och foto skapa sin egen hjältekaraktär, dels genom att göra en egen tolkning av en hjälteberättelse med sig själva som huvudkaraktär. Bild- och fotoskapandet utmynnade i ett kroppsligt uttryck på så vis att eleverna fick måla sin bakgrund och stadssiluett samt fota varandra ovanifrån i en typisk superhjärteposition (se Figur 1). Carin menar att läsförståelseundervisning i relation till estetiska uttrycksformer för hennes del handlar om att tolka ett innehåll och låta eleven göra något eget av det som lästs vilket leder fram till olika typer av presentationer, som i detta fall när eleven fick designa sig själv som superhjärte.

Även kroppsligt uttryck med musik som medium ger Ylva uttryck för, då hon lyfter att hon ser att användandet av den egna kroppen kan vara väldigt värdefullt i läsförståelseundervisningen och att musiken enligt henne är ett av de bästa sätten att uppnå detta. Ylva återger inget konkret undervisningstillfälle, men beskriver att rim, rytm och ramsor i läsförståelseundervisningen är ett betydelsefullt sätt att använda musik och rörelse för att gynna elevernas lärande.



Figur 1

5.2.2 Ett verktyg i temaarbete

Att läsförståelse är en förmåga och ett lärande som förekommer i fler ämnen än svenskan är något som flera lärare påtalar. Vikten av läsförståelse i samband med texter i de natur- och samhällsorienterade ämnena samt i matematiken lyfts exempelvis av Petra, Carin och Vera. Denna tanke synliggörs i fler av lärarnas redogörelser och således kan ett mönster urskiljas där multimodalt och estetiskt textarbete ses som ett verktyg i olika temaarbeten där texter i olika ämnen bearbetas.

Både Anna och Åsa beskriver att temaarbeten om rymden är sådana tillfällen där multimodalt lärande och estetiska lärprocesser har ingått i läsförståelseundervisningen. Utifrån faktatexter om solsystemet som lästs gemensamt har Annas elever fått konstruera sitt eget solsystem på svart papper med färglagda planeter och en tillhörande faktatext skriven av eleven på iPad. Enligt Anna är det framförallt i mer långvariga temaarbeten som estetiskt och multimodalt textarbete används som verktyg, vilket hon beskriver såhär:

Det här har ju varit ett arbete vi hållit på med i flera veckor och det är ju då som det oftast är lättare att knyta ihop med lite sådana här uppgifter. Så känner jag ... Och då känner jag också att det är ju också ett sätt att skapa någonting som visar vad vi har lärt oss. Jag tror att det är viktigt för barnen, att liksom nu är vi klara med rymden och det här har jag gjort, det här är mitt. (Anna)

Anna ser följaktligen det eleverna skapar i det estetiska och multimodala textarbetet som ett sätt att synliggöra lärandet som skett under temaarbetet, vilket även Åsa gör i sitt temaarbete kring rymden men genom att istället för bildskapande låta eleverna sätta upp en rymdmusikal. I klasserna läste man fakta om årstidsväxlingar, månens faser med mera, varpå eleverna i grupper fick ansvara för varsitt område som skulle gestaltas och förklaras i musiken.

Eleverna fick skriva manus, tillverka rekvisita och sjunga låtar som förstärkte innehållet på olika vis. Detta menar Åsa direkt kan kopplas till elevernas läsförståelseutveckling eftersom eleverna visade att de kunde omsätta den förståelse de tagit till sig i faktatexterna:

Genom att läsa faktatexter då och jobba med faktatexter så tog de ju till sig kunskap, för de kunde ju sedan omsätta det och omvandla det och det är ju också kreativitet; att man kan få en input och så omvandla det till något nytt, något eget. Och där kunde de ju omvandla sin faktakunskap till ett manus ... Då förmedlar ju de kunskap till andra, fast inte genom att de hade skrivit en faktatext som kanske är det traditionella när man jobbar med rymden till exempel. (Åsa)

Samma koppling mellan läsförståelse och dramatisering av ett innehåll gör även Ylva, som beskriver hur teater användes i hennes undervisning i historia när hon hade ett temaarbete om skolan förr och nu. Ylva menar likt Åsa att textarbetet i detta temaområde bidrog till en läsförståelse för eleverna då de i olika sammanhang fick omsätta information till skapandet av teatern. Bland annat fick eleverna läsa faktatexter, se på film och lyssna till berättelser ur Astrid Lindgrens böcker för att sedan själva skriva manus, tillverka kulisser och sätta upp en egen teater som sammanfattade arbetsområdet man lärt om, vilket Ylva såg som ett bra sätt att avsluta temat på.

Att även formskapande är en aktivitet som kan utnyttjas i ett estetiskt och multimodalt textarbete exemplifieras av Carin som förklarar att de i hennes klass just nu arbetar med forntiden som temaområde. Som en del av detta temaarbete kommer klassen under en tid att ha dinosaurier som fokusområde - ett arbete som, likt ovanstående exempel från Anna, Åsa och Ylva, tar sin utgångspunkt i faktatexter samt att eleverna får se faktafilmer om dinosaurier. Carin beskriver sedan att eleverna kommer att ges formskapande som uttrycksform för att visa hur de tolkat och förstått faktatexterna. Genom att läsa på om en specifik art ska eleven få forma sin egen dinosaurie i lera, fota den i skogsmiljö och till sist skriva en berättande text utifrån den egna dinosaurien. Att detta bidrar till elevernas läsförståelse menar Carin handlar om att dinosaurien ska vara ett "faktabygge", där eleven i lerformandet ska ha som mål att dinosaurien ska efterlikna faktatextens beskrivning.

Anna, Åsa, Ylva och Carin har genom sina redogörelser sammanfattningsvis synliggjort en uppfattning om att estetiska lärprocesser och multimodalt lärande kan ses som verktyg i temaarbeten av olika slag, vilket här kommer till uttryck genom uttrycksformerna bildskapande, musikal, teater och formskapande i lera.

5.2.3 Ett verktyg för att utveckla föreställningsförmåga

När lärarna beskriver på vilka sätt multimodalt lärande och estetiska lärprocesser kan förekomma i läsförståelseundervisningen är det flera som ger uttryck för att det handlar om att på olika vis aktivera elevernas fantasi och därigenom tolka ett innehåll för att utveckla läsförståelsen. Åsa, Petra och Ylva talar alla tre om betydelsen av att eleverna skapar sig inre bilder av sådant man läser i klassen för att kunna utveckla en god läsförståelse, men de har lite olika infallsvinklar kring hur detta kan te sig i relation till estetiskt och multimodalt textarbete. Åsa lyfter flera olika undervisningstillfällen och övningar som bland annat syftar till att träna

elevernas förmåga att göra sig inre bilder. Hon ser detta som nära förknippat med läsförståelse genom att eleverna för en god läsförståelse måste ges verktyg för att greppa handlingens kronologi, vilket hon menar kan göras genom att på olika vis gestalta sina inre bilder av händelseförloppet. Dels berättar Åsa att hon ibland låtit eleverna illustrera en uppläst berättelse i form av en bildserie för att på så vis återberätta den, dels förklarar hon att hon återberättandet kan ske muntligt utifrån elevskapade eller givna bilder:

Du kan antingen göra så att du själv får rita bilderna och säga att ”Så här hände det, i den här ordningen”. Eller att man till exempel får bilder och ska lägga i rätt ordning ... då kan jag ha läst en bok och så får man måla sin favoritscen från boken och berätta för en vuxen vilken scen det är om man inte kan skriva ner det själv. Sen samlar man alla de här olika och kanske sorterar in då ... och sen får eleverna diskutera ... ”I vilken ordning hamnar nu de här scenerna från boken som ni har valt?” ... Och det kan man ju göra kring en film eller teater också för att visa att man har förstått eller att man är med på vad som hände i vilken ordning. Underliggande budskap kan man ju också lyfta upp där. (Åsa)

I Åsas beskrivning framkommer alltså att det både handlar om ett frammanande av inre bilder som eleverna får gestalta i bild, och att det handlar om ett tolkande av i vilken ordning dessa scener inträffar i berättelsens händelseförlopp. När Ylva och Petra nämner inre bilder i sina redogörelser görs det inte lika ingående. Ylva menar att eleverna i arbetet med teatern kring skolan förr och nu gavs möjlighet att öva förmågan att ta fram sina inre bilder när de skapade bildbakgrunderna till teatern, eftersom det då handlade om att göra val kring vad som skulle illustreras i relation till handlingen som skulle gestaltas utifrån olika berättelser och texter klassen tagit del av. Petras uppfattning kring elevernas inre bilder kopplar hon i sin tur till ett arbetsområde hon planerar baserat på Ulf Starks bok *Kan du vissla Johanna*. Hela klassen ska i detta arbete få läsa boken, varpå denna ska jämföras med filmen med samma namn i syfte att jämföra olika tolkningar av en text och hur dessa kan iscensättas utifrån exempelvis illustratörens eller regissörens roller. Hur detta jämförande arbete ska gå till har dock Petra ännu ej planerat, enbart att detta alltså ska syfta till att undersöka vilka olika tolkningar och inre bilder som kan göras utifrån ett och samma innehåll men i olika medier.

I Veras och Annas redogörelser förekommer inte begreppet inre bilder på samma sätt, men lärarna ger trots det uttryck för hur multimodalt och estetiskt textarbete kan användas för att låta eleverna skapa sig föreställningar kring en text. Anna förklarar att hennes läsförståelseundervisning i årskurs 1 till stor del utgår från läsläran Mini och den magiska stenen och för att uppmuntra elevernas fantasi och förståelse för innehållet använder hon sig av dockor som ser ut som karaktärerna i boken. Hon säger att:

Jag presenterar dockorna innan jag presenterar boken för att jag vill att de ska få en förståelse för att det här är en fantasiberättelse. Det handlar om Mini-land. Det är ju ett fantasiland och jag vill att de ska få den förståelsen att det här är ett fantasiland, så det här är en docka som bor i fantasilandet. Att de har den förståelsen med sig [...] I början så kom de fram när vi hade det här arbetet och sen så lät jag dem stå kvar. Men jag inbjöd dem [eleverna] inte till att leka, utan de tog det steget själva.” (Anna)

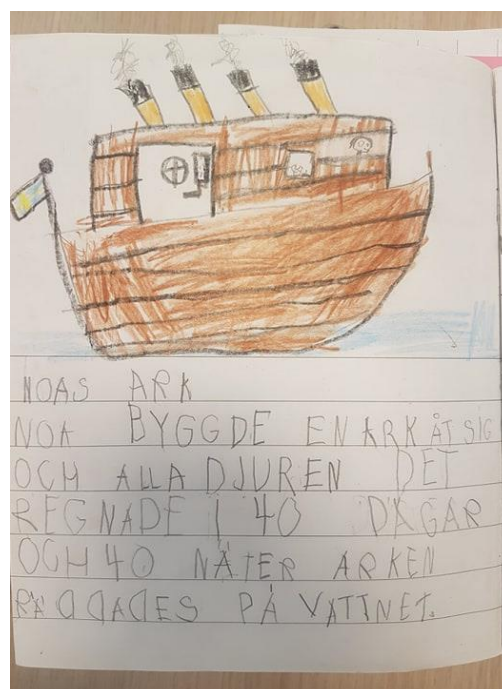
Anna menar att användandet av dockorna, som först presenteras och styrs av henne för att sedan bli mer elevaktivt då de användes i elevernas lek, blir en intresseväckande ingång i

läsandets värld eftersom det skapar en förförståelse och nyfikenhet på att läsa vidare om karaktärerna. En liknande tankegång ger Vera uttryck för, men som också vidareutvecklar en tanke om hur hon ser det estetiska och multimodala i undervisningen som verktyg för eleven att relatera till och tolka ett innehåll. Vera ger exempel på hur böcker om Alfons Åberg dramatiserats i hennes klass och hon beskriver hur läsförståelsen kan gynnas genom detta, då eleven genom dramatiseringen får tolka den lästa texten genom att relatera till olika genrer, tidigare texter och egna erfarenheter. Hon beskriver det såhär:

Nästa gång du läser en Alfons Åberg-bok, då har du en förståelse för: "Hur tänkte Alfons nu istället?" och så vidare, "Vad sa pappa nu och vad menade han med det?". Man får en bild av en karaktär kan det ju vara som man följer då ... Du relaterar det till någonting så att säga, relationen gå vidare." (Vera)

När eleven på detta vis sätter innehållet i förhållande till de egna erfarenheterna och tidigare läsupplevelser menar Vera att det bidrar till att eleven får ökad förståelse för och förväntningar på vad olika sorters texter kan ha att erbjuda, vilket hjälper eleven vidare i den fortsatta läsningen av nya texter. Förutom att bidra till elevens förhållande till olika texter anknyter Vera även till tanken om inre bilder då hon nämner hur bildskapande kan vara ett betydelsefullt verktyg för att tolka ett läst innehåll. I följande citat beskriver Vera sin syn på en elevs bildskapande som ägde rum då Vera läst en religiös berättelse, varpå en elev visade sin förståelse för det lästa genom att gestalta sina inre bilder i en teckning (Se Figur 2):

Jag tycker ju att det är så underbart att se de här teckningarna och bilderna. Idag har vi målat lite grann. I religion så jobbar vi med Gamla testamentet så nu satt en pojke här just idag och ritade Noaks ark, en sådan fantastisk båt. Helt inne i sig själv och ritade den här stora arken då och djuren och då kommer ju det till uttryck igen, där är ju hela berättelsen ... utifrån deras bild så visar de ju på: Vad står det här? Här har jag visat att jag förstår texten. Det är ju fantastiskt. (Vera)



Figur 2

5.2.4 Ett verktyg för att individuellt och i samspel utveckla kommunikativ förmåga och samarbete

En aspekt som flera lärare berör i sina utsagor kring multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen är att det på olika vis kan utgöra ett verktyg för att inte bara utveckla läsförståelsen, utan även bidra till en personlig utveckling för eleven samt verka stärkande och sammanhållande för gruppen i det gemensamma textarbetet.

Petra, Ylva och Carin nämner alla tre att ett syfte med att ta in multimodala eller estetiska aktiviteter i textarbeten är att eleverna ska våga tala och våga uttrycka sig på olika sätt. Petra menar att det hör läsförståelsen till att bearbeta texter på olika vis, men att elevernas mod att göra detta kan variera och att de därför kan behöva få öva på olika sätt att *våga* framföra ett budskap. Samma tanke om att våga uttrycka sig återspeglas i Carins exempel om en undervisningssituation som utgick från att eleverna i smågrupper fick välja en text såsom en gåta eller rolig historia och sedan göra en film där texten iscensattes, till exempel i en liten teater eller i en intervju. Detta arbete syftade enligt Carin dock inte till att utveckla läsförståelse i någon direkt mening, trots att det i grunden är ett textarbete, utan målet var istället att just våga och träna på att framföra ett innehåll. Flera lärare ser alltså estetiskt och multimodalt textarbete som ett verktyg för att stärka elevens mod och förmåga att uttrycka sig.

Vidare lyfter Ylva, Åsa och Carin att multimodala och estetiska arbetssätt som integreras i undervisningen kan bidra till att gruppen som helhet stärks. Ylva berättar att hon såg arbetet med att sätta upp teatern om skolan förr och nu som ett sätt att låta eleverna samarbeta och få ihop gruppen. Hon beskriver att de kallar skolan för en värdegrundsskola där man särskilt fokuserar värdegrundsuppdraget och att teaterarbetet där fyllde en positiv funktion då det gynnade klassens sammanhållning, samtidigt som eleverna fick träna på sina ledarskaps-egenskaper och att ta ansvar för de roller man hade i arbetet som manusskrivare, filmare, skådespelare med mera. Att estetiska och multimodala aktiviteter i läsförståelseundervisningen bidrar till samarbete uttrycker även Åsa och Carin. Carin nämner bland annat att gemensamma större målningar eller golvmålningar där eleverna tillsammans får tolka en text i ett bildligt uttryck innebär ett stort samarbete för gruppen. Åsa talar i sin tur om medvetet kunna väva in samarbetsövningar i det estetiska och multimodala textarbetet för att på så vis möjliggöra diskussion och samarbete kring att exempelvis genom bilder fundera kring ett underliggande budskap eller återberätta en saga i kronologisk ordning.

Vera ger i sina resonemang ytterligare en inblick i hur samarbete och gemenskap spelar en viktig roll när estetiska lärprocesser och multimodalt lärande vävs in i hennes undervisning. Hon menar att människan i grunden är berättande och att det sociala samspelet och samarbetsförmågan är av stor betydelse för läsförståelsen. Hennes uppfattning är att läsförståelse handlar om ett utbyte - att få göra upplevelser tillsammans och sedan göra vidareutvecklingar av innehållet, vilket enligt Vera ger en gemensamhetsfaktor för gruppen. Hon talar exempelvis om bildskapande som skett i samband med veckans bokstav där man lärt om olika djur. Eleverna får ta del av varandras djurteckningar som i grunden är likformade

(se Figur 3), men som enligt Vera även bidrar med ett personligt uttryck vilket i kombination bidrar med en positiv känsla i gruppen:

Till bokstaven jobbar vi ju här nu lite grann att alla får göra sin lilla nyckelpiga och då tycker de det är jätteroligt, ja men alla blev ungefär lika och det ser lite...och här var ekorrarna, men ändå så olika i sig. Så varenda nyckelpiga är ju olika, och även ekorrarna här, men de har ändå fått...det ger en liten gemensamhetskänsla också. Vi har gjort den här ekorren nu, och du satte ett öga där och du gjorde en gul nos här. Det ger ändå ett uttryck för vad man vill visa. Ormarna är ju alla olika men ändå lika. Och då blir det ju liksom ... en vi-känsla i gruppen. Där är också läsförståelsen viktigt, att man läser in och läser av. (Vera)



Figur 3

5.2.5 Ett verktyg för individanpassning och lustfyllt lärande

En uppfattning som samtliga lärare delar är att multimodalt lärande och estetiska läroprocesser kan utgöra ett betydelsefullt verktyg i undervisningen eftersom sådana arbetssätt enligt lärarna ger möjlighet för eleverna att lära och visa sin förståelse på olika vis, vilket möjliggör en mer individanpassad undervisning som dessutom ofta upplevs som lustfylld av eleverna.

Anna och Petra lyfter båda två att elever lär på olika vis, vilket kan gynnas av estetiskt och multimodalt textarbete genom att det bidrar till ett större lugn för eleverna. Anna beskriver att hon upplever att eleverna tycker det är skönt att få uttrycka sig på andra sätt än att behöva prestera med papper och penna. Hon menar att eleverna upplever en minskad prestationsångest och att multimodalt eller estetiskt leder till en större avspändhet i gruppen. Därför vill hon gärna försöka kombinera olika arbetssätt för att på så vis tillgodose så många elevers lärostilar som möjligt.

Likaså uttrycker Mona, Vera och Ylva vikten av att beakta elevers olika sätt att lära. De är alla samstämmiga i att elever tillgodogör sig information på olika vis, varför estetisk och multimodal verksamhet kan användas för att anpassa undervisningen för fler elever. Ylva betonar att hon är noga med att se varje elev som en unik individ och menar att det teoretiska bör kompletteras med det praktiska för att tillgodose fler elever. Hon säger exempelvis:

Nej, men sen måste man ju tänka såhär att när du får en klass som jag, jag har nu 24 stycken, så måste man vara väldigt noga med att varje individ är *sin* [...] Man får tänka på att de är barn. Så man inte har för hög ribba och bara är teoretisk, teoretisk, teoretisk. Det är inte utvecklande. (Ylva)

Mona, som också påpekar att det estetiska och multimodala textarbetet gynnar fler sätt att lära, lyfter också att en undervisning som blir mer lustfylld för eleven kan bidra till en ökad läslust:

...det blir ju ytterligare en dimension tänker jag ... dels får de göra någonting praktiskt för då minns man ju kanske bättre än när man bara sitter och läser. Sen så tror ju jag att det kan vara inspirerande för dem. Ja, och då kan ju det i sin tur resultera i att de tycker det är roligare att läsa, att de vill läsa och sådär. (Mona)

Likt ovanstående lärare menar Åsa att fler uttrycks sätt i undervisningen bidrar till att fler elever får chansen att visa vad de kan, men att det även inspirerar till vidare läsning och läsförståelse. Därtill påtalar dock Åsa att en undervisning som möjliggör individanpassning på detta vis även kräver ett tydligt ledarskap och stöttning från läraren:

...för eleverna är det ju att få vara kreativa och få uttrycka sig med många olika uttrycksformer och jag tror att det är att det känns roligare ... Att man skapar lust att lära. Och det tänker jag också att vill man lära sig, blir det kul att läsa då vill man ju läsa mer och det i sin tur ökar ju att de får mer lästräning och det ökar ju också läsförståelsen. Men samtidigt måste jag ju leda såklart för att de måste ju få stöd i frågor som blir ställda så att de får lov att fundera kring vad de har läst ... Det måste jag ju då modellera eller ställa frågor som gör att de verkligen funderar.” (Åsa)

Vera menar precis som Åsa att multimodalt och estetiskt textarbete förutsätter en stödande insats från läraren. Hon använder exempelvis mallar ibland i sin undervisning för att låta eleverna utgå från en färdig form där hon kan visa på förslag för hur eleven kan gå till väga. Detta ser hon som en del i sin bildundervisning, då hon instruerar varpå eleverna gör efter. Däremot vill hon gärna att det fria skapandet också ska involveras i undervisningen, för att eleven ska få uttrycka sig på sitt eget sätt:

Det är ju jätteviktigt för mig att få uttrycka sig, och speciellt, och det gäller alla åldrar, även vuxna. Det är klart att det teoretiska måste kompletteras med uttrycken ... Att måla, rita, sjunga, på sitt sätt, på sitt vis. Ibland får man lite inspiration av läraren och visa på, såhär kan man göra. Ibland ska det bara vara fritt. (Vera)

5.3 Det multimodala och estetiska textarbetets utrymme i lärarnas läsförståelseundervisning

I detta kapitel behandlas studiens tredje frågeställning kring i vilken utsträckning lärarna ger multimodalt och estetiskt textarbete utrymme i läsförståelseundervisningen. Utifrån lärarnas uppfattningar har två underrubriker skapats som beskriver hur det multimodala och estetiska textarbetet ses som kontinuerligt respektive sporadiskt förekommande (5.3.1) samt vilka utmaningar lärarna upplever i samband med att integrera multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i undervisningen (5.3.2).

5.3.1 Estetiskt och multimodalt textarbete som kontinuerligt inslag eller sporadiskt förekommande

Som resultatet i kapitlen ovan beskrivit så påtalar alla lärare att multimodalt lärande och estetiska lärprocesser kan fungera som betydelsefulla verktyg i undervisningen i olika sammanhang, bland annat för att individanpassa undervisningen och engagera fler elever i lustfyllt lärande. Dock framkommer det också av lärarnas utsagor att lärarna i mycket olika utsträckning väljer att väva in dessa arbetsätt i läsförståelseundervisningen. Bland de sju intervjuade lärarna finns det ett antal som ser estetiskt och multimodalt lärande som ett självklart inslag i undervisningen, men också en grupp lärare som prioriterar andra arbetsätt och bedriver en undervisning där estetiska och multimodala aktiviteter förekommer mer sällan.

Vera och Åsa är den grupp lärare som allra tydligast ger uttryck för uppfattningen att estetiska lärprocesser och multimodalt lärande integreras och i hög utsträckning förekommer i läsförståelseundervisningen. Under intervjun återkommer Åsa flera gånger till att elevernas olika behov medför att hon ser det som mycket viktigt och självklart att eleverna ska erbjudas fler olika uttryckssätt för att visa sin förståelse. Hon säger exempelvis att:

Hela min grundidé som lärare går ju ut på att vi lär på olika sätt och vi kan inte skilja på praktiska, estetiska och teoretiska ämnen. Utan att de går hand i hand med varandra ... Så har jag alltid jobbat. Jag har ju alltid haft alla ämnen i alla år jag har arbetat så jag tycker inte att, även om det står på mitt schema att nu ska vi ha bild och nu ska vi ha det, så jobbar jag inte riktigt så. (Åsa)

Både Åsa och Vera återger flera olika exempel på undervisningssituationer där text bearbetats multimodalt och estetiskt och betonar flera gånger hur detta tycks gynna elevernas möjligheter att lyckas och att visa sitt lärande, vilket tyder på en uppfattning om att estetiskt och multimodalt textarbete är ett återkommande inslag i deras undervisning. Åsa nämner att estetisk eller multimodal verksamhet visserligen inte förekommer varenda lektion, men att hon alltid ser möjligheten att väva in sådana aspekter och att läsförståelseundervisningen aldrig baseras på att enbart läsa och skriftligt svara på frågor. Vera, liksom Åsa, uttrycker att det är otroligt viktigt att få uttrycka sig och att det för henne därför är självklart att inkorporera flera olika uttrycksformer som sång och bild i läsförståelseundervisningen. Tolkningen att Vera och Åsa ser estetiskt och multimodalt textarbete som en naturlig del av läsförståelseundervisningen stärks av att de båda uttryckligen nämner att det är mer än den muntliga och skriftliga

prestationen som bedöms när lärarna gör en bedömning av elevernas läsförståelse. Vera och Åsa beskriver att bedömning dels sker summativt genom tester och Skolverkets bedömningsstöd, men att en viktig aspekt även är att se till elevens visade förståelse i övriga uttrycksformer, vilket Vera kallar för att se helheten i eleven.

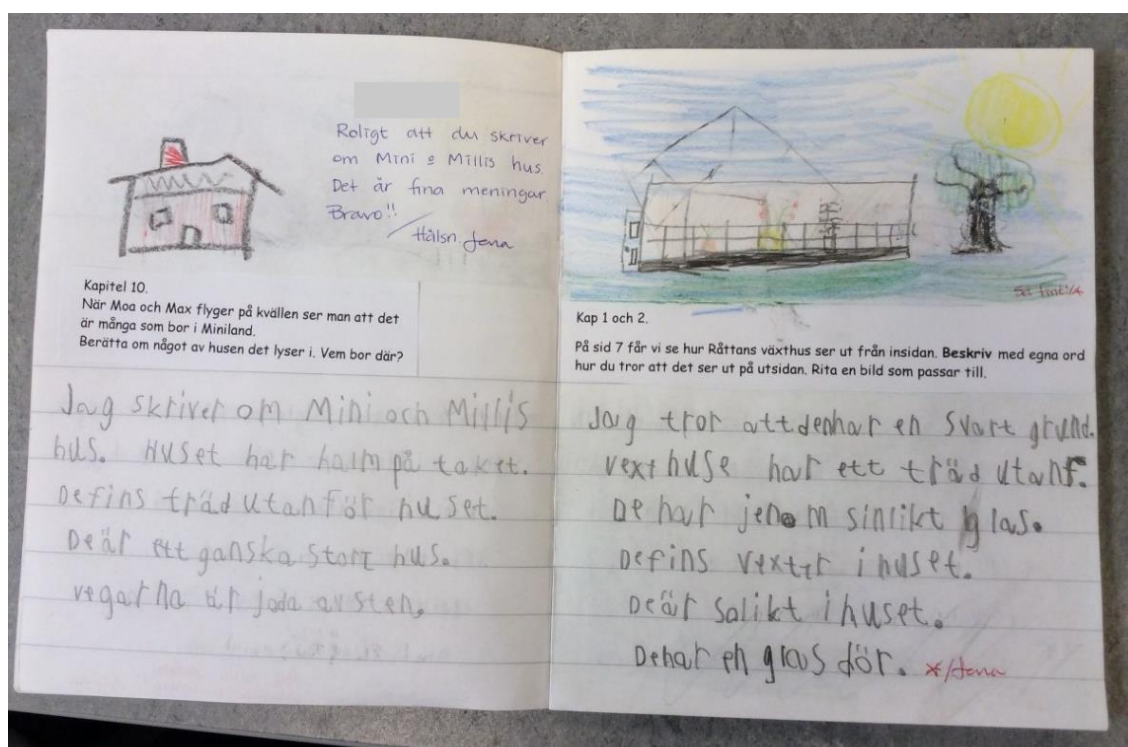
I motsats till Vera och Åsa ger Mona och Petra uttryck för uppfattningen att estetiskt och multimodalt textarbete inte förekommer i någon högre utsträckning i deras klassrum. Enligt Mona är de centrala verktygen i hennes läsförståelseundervisning papper och penna, och hennes främsta tillvägagångssätt för att utveckla elevernas läsförståelse är i gemensamma diskussioner kring läst innehåll. För Petras del menar hon att undervisningen i läsförståelse dels handlar om att samtala med eleverna om texter, dels att eleverna i en loggbok skriftligt får svara på frågor om texten. I Monas och Petras klassrum är alltså den verbala och skriftspråkliga aktiviteten i centrum. Mona berättar att hon ser behovet av att använda fler uttrycksformer i läsförståelseundervisningen och i undervisningen generellt, men att hon upplever det som lätt att fastna i den skriftligt betonade undervisningen och att hon även ser detta som viktigt. Mona och Petra kan nämna enstaka exempel på när estetiskt och multimodalt textarbete förekommit, men säger båda två att det inte är något de vanligtvis utnyttjar trots att de kan se flera fördelar med ett sådant arbetssätt. Istället blir estetiskt eller multimodalt textarbete något som inträffar stötvis enligt Mona: "Man blinkar till, liksom blixtrar till lite sådär ibland och kommer på något bra, men jag kan inte säga att jag har en långsiktig plan." (Mona)

Både Mona och Petra förklarar att estetiskt och multimodalt textarbete snarare är något som eleverna får engageras i tillsammans med fritidspedagogerna. Lärarna beskriver att det estetiska eller multimodala sällan blir något fokus i den egna läsförståelseundervisningen, men att det istället görs med fritids hjälp i olika aktiviteter. Mona berättar exempelvis att eleverna tillsammans med fritidspedagogens hjälp fått dramatisera sagan *Rödluvan och vargen* och Petra förklarar att bildskapande på olika vis är något som fritidspersonalen gör tillsammans med eleverna genom att de får i uppdrag att fota olika saker på bland annat skolgården, skriva tillhörande bildtexter med mera. Enligt Mona kan det estetiska och multimodala i undervisningen ses som mer naturligt tillhörande fritidspedagogernas yrkesroll då hon associerar detta mer till deras uppdrag:

Nej, men vi har väl alltid en dialog på något sätt så. Men det är inte så att jag har sagt att "Nu behöver vi dramatisera, kan du göra det?". Utan jag tänker att det ligger ju i, ja men i den fritidspedagogens intressen och, ja uppdrag på något sätt att den har sett att det här ska vi jobba med och då har de tagit in det. (Mona)

För de övriga lärarna, Anna, Carin och Ylva, uttrycks uppfattningar som kan tolkas som att estetiska lärprocesser och multimodalt lärande förekommer i varierad utsträckning i läsförståelseundervisningen. Något som dessa lärare alla nämner är dagboksskrivande eller skrivläxa till läsläran som exempel på hur estetiskt eller multimodalt textarbete kan utgöra delar av deras läsförståelseundervisning. Både Anna och Ylva menar att de ser dessa arbetssätt som mycket förekommande i sin undervisning, bland annat med hänvisning till att eleverna får

kontinuerliga rituppgifter till sin dagbok eller läsläxa som handlar om att måla en teckning till texten man skrivit. Exempel på detta kan ses i *Figur 4* som visar två sådana läxor där eleven skriftligt får svara på frågor om texten samt rita en bild till. Här uttrycker lärarna att målet ska vara att bilden ska passa till texten och därmed fylla en illustrerande funktion. När lärarna tillfrågas hur deras bedömning av elevernas läsförståelse går till lyfter dock varken Anna eller Ylva att elevernas bildskapande är något som ingår i bedömningen. Istället är det främst elevernas läsläxa och skrivna texter tillsammans med bedömningsstöden som utgör lärarnas bedömning av elevernas läsförståelse. Liksom Mona och Petra synliggörs alltså en uppfattning här att det är den skriftspråkliga uttrycksformen som huvudsakligen prioriteras i lärarnas undervisning. Även i Carins undervisning nämns skrivläxan och tillhörande bilduppgift som exempel på hur det estetiska och multimodala textarbetet kan förekomma. Till skillnad från Anna och Ylva påpekar Carin att bildskapandet kanske främst riktas till elever som enligt Carin har svårt för att gå på djupet med en text och behöver bearbeta den mer konkret, men hon uttrycker samtidigt att hon ser multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som något som gynnar alla elever. Carin kan ge flera exempel på estetiskt och multimodalt textarbete i sin undervisning och tycks ge det relativt stort utrymme, men ser inte alltid detta som kopplat till elevernas läsförståelseutveckling. Eleverna i hennes klass arbetar till exempel just nu med en musikal, men denna är baserad på en film och manuset består inte av särskilt mycket text, varför Carin inte ser detta arbete som direkt kopplat till någon läsförståelse. Även Carin, likt lärarna ovan, betonar i sina redogörelser att det i läsförståelsen trots allt är samtalen och texterna som eleverna producerar som utgör den huvudsakliga undervisningen och bedömningen.



Figur 4

5.3.2 Upplevda utmaningar vid integration av estetiskt och multimodalt textarbete

Som framkommit ovan ger de intervjuade lärarna estetiska lärprocesser och multimodalt lärande olika mycket utrymme i läsförståelseundervisningen. Något som alla lärare berörde på olika sätt var att det ofta kan uppfattas som önskvärt att integrera mer estetiskt och multimodalt textarbete i läsförståelseundervisningen, men att utmaningar vad gäller exempelvis personalsamverkan och stress ofta utgör svårigheter för att sådan undervisning ska komma till stånd.

Trots att Anna ovan uttryckte en uppfattning om att estetiskt och multimodalt textarbete gavs stort utrymme i hennes undervisning, nämner hon vid ett senare tillfälle i intervjun att de estetiska och skapande aktiviteterna i hennes läsförståelseundervisning i själva verket kanske inte är särskilt mycket förekommande, mycket på grund att hon själv känner en osäkerhet i sin egen förmåga:

För det kräver ju mycket mer än andra uppgifter känner jag, för sen är jag inte så duktig på det själv. Det är det jag känner att jag har jättesvårt att hitta på sådana skapande uppgifter så jag tar hjälp av kollegor när jag känner att "Nej, nu måste vi göra någonting mer här inne" [...] När jag liksom inte kommer på någonting som vi kan göra som jag kan bryta av med, för att jag känner att jag inte är så duktig på det här då. Då kan jag bli lite stressad själv ... För det kan jag känna. Alla andra de är så påhittiga, men jag, nej, jag kan inte. Jag har tränat och försökt, men nej, det går inte. (Anna)

Anna poängterar att hon önskar att det estetiska och multimodala fick ett större utrymme i undervisningen, eftersom hon anser att olika elever gynnas av olika uttrycksformer, men hon upplever alltså att hon saknar fallenhet för denna typ av undervisning. En liknande uppfattning kring den egna osäkerheten ger Mona uttryck för:

Sen vill man ju gärna känna sig lite säker själv. Jag är ju ingen jätte-teaterapa. Sen kan jag stå och prata inför en grupp eller barnen, det är inga problem och jag kan ju bjuda på mig själv. Men jag ställer mig ju inte och dansar till exempel, så jag tror att det är väldigt beroende på vad man är för person också. (Mona)

Denna utmaning kopplat till den egna förmågan kan flera lärare se även gäller för eleverna vad gäller estetiska lärprocesser och multimodalt lärande. Vera och Åsa lyfter att aktiviteter som rör exempelvis målning, drama och sång kan vara svårt eller jobbigt för en del elever, vilket också måste beaktas. För att detta inte ska bli ett hinder gällande integrationen av estetiskt och multimodalt textarbete beskriver lärarna att det är viktigt att läraren har en tillåtande attityd. Anna säger exempelvis att hon inte vill ställa för höga krav på eleverna och att det viktigaste inte är att man exempelvis klipper rakt. Eleven ska istället kunna känna sig nöjd med sin prestation menar Anna. Vera påtalar också vikten av att motverka dålig självkänsla hos eleverna gällande det egna skapandet. Enligt henne handlar det om att det ska finnas en acceptans för alla elevers olika sätt att uttrycka sig och att guida eleverna i den estetiska och multimodala verksamheten, exempelvis genom att ibland använda mallar:

Det finns barn som sitter och kan inte och förstår inte. Har jag en liten form för att visa på, då får jag med många och det behöver inte vara så svårt. Ormen är ju bara att klippa ut såhär. Skulle de göra det här själva så vet jag att det är många som säger "Nej, jag vill inte" och "Det blir inte bra". Nästa orm de gör, då gör de ju den själva på sitt sätt. (Vera)

Mona berättar att hon upplever att det är lätt att, som hon uttrycker det, fastna i gamla mönster som lärare eftersom det är svårt att föreställa sig någon annan typ av undervisning än den man själv bedriver. Hon kopplar även detta till sin lärarutbildning, då hon menar att den äldre utbildning och tidigare läroplan som då var aktuell inte lämnade samma utrymme för estetiska och multimodala arbetssätt vilket bidrar till att Mona upplever det som utmanande att utveckla sin undervisning på detta område. Därför ser hon liksom Anna att samarbetet med kollegor är en viktig faktor för att våga tänka nytt. Att det dock kan uppstå svårigheter även kring detta är något som både Petra och Anna beskriver. Enligt Anna är samarbetet med bland annat bildläraren viktigt, eftersom det möjliggör samverkan i olika arbetsområden där bild kan kombineras med lärande i andra ämnen. Hon har upplevt situationer där detta samarbete har fungerat väl, men beskriver också en problematik kring att den nuvarande bildläraren är mycket ämnesinriktad och ogärna plockar in övriga ämnen i sin undervisning. I linje med detta påpekar både Carin och Åsa att de finner det lättare att väva in olika uttrycksformer såsom bild och musik i sin undervisning när de haft ansvaret för dessa ämnen själva.

Petra lyfter i sin tur att samarbetet med kollegorna kan brista eftersom det tar för mycket tid att träffas för samplanering, då var och en behöver fokusera på det arbete som sker i respektive klass. En ytterligare utmaning som flera lärare lyfter, utöver den upplevda osäkerheten och bristande kollegialt samarbete, är alltså stress och tidsbrist. Mona, Petra och Anna nämner alla att stress upplevs som problematiskt. Att det är så mycket annat som ska hinnas med anger Petra som det främsta skälet till att estetiska lärprocesser och multimodalt lärande väljs bort. Mona beskriver problematiken på ett liknande vis:

Sen ser jag ett problem med att det är så mycket som ska göras i skolan, så att man kanske känner att "Nej, men det har vi inte tid med". Om vi nu ska göra något roligt alltså, eller lära oss på något annat sätt om du förstår hur jag menar. Och där kan jag också känna att man kanske kan känna lite stress som lärare, att man inte tycker kanske att man hinner. (Mona)

Carin menar däremot att man som lärare vinner tid genom att integrera olika ämnen och fler uttrycksformer i undervisningen. Även Åsa påpekar att estetiskt och multimodalt textarbete i vissa fall kan vara tidskrävande, men menar att det därför förutsätter en god planering.

6 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens metod, generaliserbarhet och tillförlitlighet (6.1). Slutligen diskuteras studiens redovisade resultat i förhållande till tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter, styrdokument samt relevans för yrkesverksamheten (6.2).

6.1 Metoddiskussion

Till denna studie valdes en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som metod. Till den semistrukturerade intervjun formulerades noggrant en intervjuguide baserad på tidigare kunskap och forskning inom ämnesområdet, vilket innebär att samma grundfrågor ställdes till samtliga informanter och därmed möjliggjorde en jämförbarhet mellan de olika informanternas svar vilket inte hade varit möjligt med ostrukturerade intervjuer som metod. Däremot innebär den semistrukturerade intervjun att frågorna inte nödvändigtvis ställdes i samma ordningsföljd i alla intervjuer, samt att nya frågor tillkom vilket kan påverka studiens reliabilitet då uppsättningen med frågor i någon mån varierades i mötet med varje informant (Bryman, 2011). Emellertid syftar den kvalitativa intervjun till att klargöra informantens personliga uppfattning kring ett fenomen (ibid.), varför det kan ses som en styrka att flexibiliteten under intervjuernas genomförande innebär att ordningen på frågorna kunde anpassas för att skapa ett naturligt flöde i samtalet och intressanta synpunkter kunde följas upp med relevanta följdfrågor. Att välja observation som metod hade kunnat ge intressanta inblickar i hur lärarna verkar i den praktiska verksamheten, men då min studie behandlar specifika begrepp och aspekter av undervisningen som inte med säkerhet hade förekommit vid ett potentiellt observationstillfälle sågs inte detta som ett lämpligt alternativ. För att stärka studiens validitet gjordes istället en triangulering (Jacobsen, 2017) genom att fota elevarbeten som en ytterligare informationskälla i komplement till lärarintervjuerna. Dessa foton gav ytterligare perspektiv på lärarnas uppfattning och användning av multimodalt lärande och estetiska lärprocesser vilket kan ses som en styrka. Dock möjliggjorde fotografering att endast bilduppgifter kunde dokumenteras till skillnad från andra uttrycksformer som beskrevs, såsom dramatisering.

Studiens generaliserbarhet är begränsad då antalet informanter inte är fler till antalet än sju. Alla lärarna uppfyllde dock kriterierna kring utbildning och behörighet, och en högre representativitet av informanter nåddes genom att intervjua lärare i två kommuner verksamma på totalt fem skolor. Antalet informanter ansågs tillfredsställande då intervjuerna gav empiri nog att besvara frågeställningarna, vilket stärker studiens validitet eftersom det som var tänkt att undersökas uppnåts (Bryman, 2011). För att nå högre validitet hade en större variation av informanternas arbetslivserfarenhet varit önskvärt. Det är möjligt att ett annat resultat hade nåtts om de intervjuade lärarna representerat en större spridning vad gäller ålder och antal år i yrket. Överförbarhet från urval till population är dock svårare att nå vid kvalitativ forskning då färre enheter undersöks, varför den kvalitativa metodens styrka istället kan sägas ligga i den teoretiska generaliseringen (Jacobsen, 2017). Att denna studie tillämpat, för frågeställningarna, relevanta teorier samt jämförelse med tidigare forskning i analysen av resultatet kan därför ses som stärkande av studiens validitet och generaliserbarhet.

För att öka studiens tillförlitlighet spelades intervjuerna in på ljudfil. Detta möjliggör en korrekt och fullständig transkribering, samt kontroll av tolkningens korrekthet (Jacobsen, 2017) vilket styrker studiens reliabilitet. Att informanten spelas in under intervjun kan dock bidra till en ökad självmedvetenhet och mindre öppenhet hos informanten. I denna studie samtyckte samtliga lärare till ljudinspelning, men det kan inte uteslutas att ingen av informanterna påverkades av detta. Av den anledningen är det av vikt att intervjun genomförs i en ostörd och naturlig miljö (Bryman, 2011; Jacobsen, 2017), och därför ägde intervjuerna rum i lärarnas klassrum efter avslutad skoldag för att bidra till större lugn och trygghet för informanten.

Vid analys av materialet färgkodades samtliga transkriberingar i relation till frågeställningarna för att säkerställa att studiens syfte besvarats, vilket även bidrog till en noga genomtänkt kategorisering. I syfte att minimera risken för att egna erfarenheter och kunskaper inom ämnesområdet påverkat bearbetning och tolkning av materialet uppmanades lärarna att förklara eller förtydliga sina uttalanden när det sågs som nödvändigt under intervjuerna. Enligt Bryman (2011) är det dock aldrig möjligt att nå fullständig objektivitet och det är därför möjligt att mina egna erfarenheter påverkat analysen, trots att detta så långt som möjligt försökt att undvikas. Att jag haft en förförståelse och insyn i forskningsområdet kan dock ses som en styrka då det bidragit till en för ämnet anpassad och genomtänkt intervjuguide, samt att relevanta följdfrågor kunde ställas under intervjuerna.

Det bör tas i beaktande vid läsning av studiens resultat att flera av lärarna fått en förklaring av begreppen multimodalt lärande och estetiska lärprocesser innan de redogjort för sina uppfattningar. Förklaringarna baserades på litteraturen som använts i arbetet och var nödvändiga i de fall lärarna inte hade någon kännedom om begreppen sedan tidigare, men det är möjligt att detta kan ha påverkat informanternas tolkning eller styrt deras tankar i en viss riktning. Att hitta och intervjuar lärare som alla var bekanta med begreppen sedan tidigare var dock inte genomförbart på grund av tidsbegränsning, och hade heller inte gett en autentisk bild av verksamma lärares kännedom och uppfattning av begreppen.

6.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen förs resonemang kring studiens centrala fynd i förhållande till teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning, styrdokument och yrkesverksamhet samt egna tankar. Detta görs utifrån underrubriker formulerade med studiens bakgrund och resultat som utgångspunkt. Rubriker som diskuteras är det verbala skriftspråkets överordnade roll (6.2.1), inverkan på läsförståelseundervisningen (6.2.2), lärarrollen och den sociala dimensionen (6.2.3) samt utmaningar och prioriteringar (6.2.4).

6.2.1 Det verbala skriftspråkets överordnade roll

Av resultatet framkommer att fyra av de sju intervjuade lärarna inte tidigare hört talas om varken multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser. Att ett mindre antal lärare däremot uttryckte att begreppen var bekanta innebar inte att dessa lärare nödvändigtvis tillhörde dem som i högst utsträckning integrerar estetiskt och multimodalt textarbete i läsförståelseundervisningen. Samtliga lärare kunde, antingen baserat på egna reflektioner och erfarenheter

eller utifrån en kort beskrivning av begreppen, delge sina uppfattningar kring dem. Det tycks vara variationen bland dessa uppfattningar, snarare än bekantskapen med begreppen sedan tidigare, som avgör i hur hög grad dessa arbetssätt integreras i läsförståelseundervisningen och vilken status de tillmäts. Gemensamt för alla lärarna var uppfattningen att begreppen multimodalt lärande och estetiska lärprocesser är mycket lika varandra i sin innebörd. Däremot visade lärarna på en större individuell variation av uppfattningar gällande tolkningen av begreppen som skulle kunna fördelas mellan två olika positioner. Å ena sidan synliggör resultatet ett mer ämnesseparerat förhållningssätt som främst betonar att begreppen innebär ett skapande eller uttryckande via olika uttrycksformer, med primärt fokus på bild. Denna uppfattning gäller exempelvis Petra som talar om estetiska uttrycksformer som förekommande i de ”estetiska ämnena”, liksom de lärare som talar om multimodala och estetiska uttryck som komplement. Å andra sidan återfinns i resultatet exempelvis Åsas beskrivning, som kan sägas tillhöra ett mer ämnesintegrerat förhållningssätt där tolkningen av begreppen innebär ett lärande via en medveten kombination av flera uttrycksformer. Dessa två positioner skulle kunna liknas vid de två dimensionerna (Lindstrand & Selander, 2009b) gällande synen på estetiska lärprocesser som å ena sidan fokuserar på lärandet *inom* de ämnen som traditionellt betraktats som estetiska såsom bild och musik, och som å andra sidan fokuserar på lärandet *genom* estetiska uttrycksformer i olika ämnen. Lärare vars uppfattning om multimodalt lärande och estetiska uttrycksformer som mer kan liknas vid den förstnämnda dimensionen visade sig tillmäta det skriftliga och verbala språkandet i undervisningen mer betydelse än övriga uttrycksformer, varpå det multimodala och estetiska textarbetet gavs mindre utrymme. Det är alltså tydligt att det är läraren som genom sitt förhållningssätt till olika uttrycksformer styr vilka resurser och spelregler för kommunikation som eleverna har tillgång till i sitt lärande och synliggörande av kunskap (Säljö, 2014b).

Samtliga lärare påtalade att alla elever lär olika och därför gynnas av en variation av uttrycksformer i undervisningen, vilket även framkommit i flera tidigare studier (Dupont, 1992; Adomat, 2009; Saraniero et al., 2014; Adomat, 2012; Barton et al., 2007; Register et al., 2007). Trots detta visade sig utrymmet för sådana undervisningsformer vara mycket varierande. Multimodalt och estetiskt textarbete hade förekommit i samtliga lärares läsförståelseundervisning, men detta skedde dock sporadiskt bland flertalet lärare som vid bedömningen av elevernas läsförståelse betonade de skriftliga och muntliga uttrycksformerna, medan de multimodala och estetiska frånsågs. Detta överens-stämmer med tidigare forskningsresultat av lärares förhållningssätt till estetiska uttrycksformer i undervisningen (Andersson, 2014; Dahlbäck, 2016) som påvisar att den verbala skriftspråkligheten alltjämt innehar en överordnad roll i skolans syn på hur kunskap skall visas. Därmed synliggörs paradoxen som Dahlbäck (2016) beskriver även i denna studie, då lärarna ger uttryck för en positiv inställning till det multimodala och estetiska textarbetets betydelse men som i praktiken inte genomförs i samma utsträckning.

Orsakerna till att det förhåller sig på detta vis ger varken tidigare forskning eller denna studie några klara svar på. En möjlig bidragande orsak som tidigare studier pekat på är att lärare uppfattat bedömningen av multimodal och estetisk gestaltning av kunskap som besvärlig (Dahlbäck 2016; Andersson, 2014). Detta framkom inte på samma sätt i denna studie vilket var något oväntat. Det är dock min uppfattning att de intervjuade lärarna generellt tycks vara mer säkra gällande integrering och bedömning av estetiskt och multimodalt textarbete i

läsförståelseundervisningen när det gäller faktatexter. Denna typ av textbearbetning är det som lärarna främst ger exempel på, såsom Carins formskapande kring dinosaurier och Annas bilduppgift i temarbetet om rymden. I dessa undervisningssituationer talar lärarna ofta om skapandet, om det så är i bild, form eller något annat, som ett komplement vilket ska stämma överens med textinnehållet. Detta förefaller intressant då estetiska lärprocesser i grunden kan sägas syfta till ett nyskapande, snarare än ett försök till avbildning (Lindstrand & Selander, 2009b).

Några av lärarna talar dock om det estetiska och multimodala som en vidareutveckling eller transformering av innehåll, till exempel Åsa och Vera, men det är få lärare som ger exempel på undervisningssituationer där multimodalt lärande och estetiska lärprocesser används i ett friare meningsskapande och tolkande. Istället är det främst det skriftliga och muntliga som i slutändan tolkas som elevens visade läsförståelse. Detta kan tolkas som en osäkerhet kring bedömningen av multimodalt och estetiskt textarbete, om än outtalad. Att de flesta lärarna inte nämner det estetiska och multimodala som något som beaktas när elevernas läsförståelse bedöms skulle kunna bero på att lärarna tar detta för givet, men det skulle också kunna vara ett tecken på att multimodala och estetiska uttryck till skillnad från skriftspråklighet inte betraktas som legitima sätt att visa lärande på. Detta kan tydligt kopplas till det Selander och Kress (2017) kallar för olika erkännandekulturer, dvs. att det skapas värdehierarkier baserat på vad som erkänns som accepterade sätt att visa kunskap på vilket leder till olika bedömningspraktiker. I denna studie representerar lärarnas uppfattningar olika erkännandekulturer. Dels lärare som uttryckligen ser estetiskt och multimodalt visad förståelse som legitimt visad kunskap att bedöma, dels lärare som håller den skriftspråkliga erkännandekulturen som överordnad. Den senare gruppens uppfattning kan ses som problematisk i förhållande till gällande styrdokument som betonar att eleverna ska ges tillfällen att gestalta sin kunskap på olika vis och att utvecklingen av en fungerande språkförmåga innebär att svenskundervisningen ska möjliggöra kommunikation via olika uttrycksformer utöver skriften (Skolverket, 2017; Skolverket, 2018).

En reflektion jag gör utifrån studiens resultat är om det skulle kunna finnas ett samband mellan lärarens syn på det vidgade textbegreppet och i vilken utsträckning det multimodala och estetiska tillmäts status i läsförståelseundervisningen. I resultatet återfinns bland annat en lärare som inte betraktar analys av film som läsförståelse, och flera lärare som beskriver bildskapande som förekommande i läsförståelseundervisningen men som inte nämner uttrycksformer utöver tal och skrift som relevanta vid bedömning av elevens läsförståelseförmåga. Dessa lärare tycks inte dela den syn på det vidgade textbegreppet som exempelvis Björkvall (2019) beskriver, och om film eller bild inte ses som någon form av text kan det tänkas att det estetiska och multimodala textarbetet inte får någon större roll i läsförståelseundervisningen. Detta kan illustreras av en jämförelse mellan bilderna på Annas skrivläxa (Figur 4) och Veras elevteckning av Noaks ark (Figur 2). Rent visuellt framstår dessa som precis samma typ av elevuppgift, men endast Vera menar att just bildskapandet är ett sätt för eleven att gestalta sin förståelse på medan Anna snarare betraktar bilden som ett komplement till den skrivna texten som utgör den centrala representationen av elevens läsförståelse. Min erfarenhet från verksamhetsförlagda praktiker är att lärare ofta använder estetiska uttrycksformer såsom bildskapande i sin undervisning, men sällan i syfte att utveckla

elevernas läsförståelse. Kanske hänger detta samman med vilken syn man som lärare har på det vidgade textbegreppet.

6.2.2 Inverkan på läsförståelseutvecklingen

Det multimodala och estetiska textarbetet som lärarna beskriver förekommer i en mängd olika kontexter: i behandling av skönlitteratur, faktatexter, i historieundervisningen och i den naturvetenskapliga undervisningen. Liksom tidigare forskning på området fokuserat framförallt på dramatisering som estetisk uttrycksform i undervisningen (DuPont, 1992; Adomat, 2009; Adomat, 2012; Saraniero et al., 2014), ger även lärarna i denna studie uttryck för att det i hög utsträckning är drama, men också bildskapande, som utnyttjas som verktyg i läsförståelseundervisningen i olika ämnen. Andra uttrycksformer som styrdokumentet (Skolverket, 2017; Skolverket, 2018) framhåller ska ingå i undervisningen såsom dans, digitalt bildskapande, musicerande och film omnämns dock aldrig eller sällan.

Att multimodalt och estetiskt textarbete kan utveckla elevers föreställningsförmåga genom att gynna frammanandet av inre bilder (DuPont, 1992; Adomat, 2009) ger de intervjuade lärarna uttryck för, vilket kan kopplas till Langers (2017) olika faser kring just föreställningsförmåga. Det alla multimodala och estetiska aktiviteter som i resultatet beskrivits har gemensamt är den femte fasen, *Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*, då lärarna beskriver hur eleverna i olika sammanhang får utnyttja förståelse från läst innehåll i skapandet av något nytt. Åsa beskriver detta tydligt i elevarbetet kring en rymdmusikal där eleverna fick välja ut centrala aspekter av faktatexter för att omvandla denna kunskap till en gestaltning i form av en musikal. Samtidigt framgår av lärarnas förhållningssätt till estetiskt och multimodalt textarbete som verktyg att det parallellt med denna transformering sker en pendling mellan de övriga faserna som utvidgar den egna förståelsen. Anna utnyttjar exempelvis litterära karaktärer i form av dockor för att på så vis presentera och guida eleverna in i den fantasivärld som läseboken illustrerar, vilket kan liknas vid den första fasen, *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*. Åsa beskriver i sin tur att hon efter högläsning låter eleverna tolka sina favoritscener i bild, vilka sedan kan sorteras av eleverna för att träna berättelsestruktur och kronologi. Detta kan liknas vid den fjärde fasen, *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, som bland annat handlar om att analysera textens sammansättning.

Utöver att lärarnas multimodala och estetiska textarbete kan bidra till en utvecklad föreställningsförmåga, visar beskrivningarna av lärarnas undervisningstillfällen dessutom att estetiska lärprocesser och multimodalt lärande kan används som ett verktyg för att utforska och reflektera kring olika läsoplevelser (Probst, 1992). Eleverna får bland annat möjlighet att reflektera kring avsikter och underliggande betydelser i texten, *Knowing about Texts* (Probst, 1992), exempelvis i Veras dramatisering av Alfons Åberg-berättelser där läraren beskriver att eleverna relaterar till karaktärerna och andra texter, vilket bygger upp en förståelse kring olika budskap och texttyper. Eleverna kan alltså nå ökad läsförståelse genom att undersöka och gestalta olika karaktärers känslor och motiv genom att transformera det lästa innehållet i estetiska lärprocesser och multimodalt lärande (Adomat, 2012; Register et al., 2007). Även läskunskapen *Knowing about Self* (Probst, 1992) exemplifieras i det beskrivna multimodala och estetiska textarbetet av exempelvis Carin som genom bild och kroppsligt uttryck låter eleverna tolka läst text och själva träda in i rollen som superhjältekaraktär, vilket innebär att eleven får

reflektera kring text i förhållande till den egna personen. Sådant meningsskapande där eleverna får göra personliga tolkningar och kopplingar till det lästa har visat sig ingå i tidigare forskning där elevers läsförståelse utvecklats (Saraniero et al., 2014; Vasquez, 2014). Betydelsen av att eleven får en ny förståelse, inte bara för texten, utan för den egna personen kan även kopplas till skolans läroplan som styrker detta genom att klargöra att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (Skolverket, 2018, s. 7).

6.2.3 Lärarrollen och den sociala dimensionen

Gemensamt för lärarnas olika redogörelser är att undervisning som integrerar multimodalt lärande och estetiska lärprocesser sällan innebär aktiviteter som eleverna engageras i på egen hand, utan sker med kompetent ledning från läraren. På olika sätt ger lärarna eleverna förutsättningar att ta sig vidare i sitt lärande genom att bistå med scaffolding i olika former (Säljö, 2014a). Denna scaffolding sker mer eller mindre uttalat i undervisningssituationerna som beskrivs. Åsa talar exempelvis uttryckligen om att hon ”modellar” hur text kan bearbetas genom att reflektera kring olika frågor, men även Annas undervisningstillfälle där hon använder dockor för att skapa nyfikenhet och förförståelse för en läsebok kan tolkas som en stöttande insats i elevernas begynnande konstruktion av en föreställningsvärld. Scaffoldingen består alltså av att lärarna hjälper eleverna att fästa fokus vid centrala aspekter av innehållet, vilket utökar vad eleven är kapabel att prestera (Säljö, 2014b). Vidare ger Vera ett tydligt exempel på hur stödet från en medaktör kan hjälpa elevens lärande. Hon beskriver att hon i det estetiska och multimodala textarbetet ibland utnyttjar färdiga mallar och former, vilket gör att eleverna inledningsvis får en stöttning i bildskapandet, för att vid nästa tillfälle ha bättre förutsättningar att ta sig an ett mer självständigt personligt uttryck. Detta illustrerar hur lärarens scaffolding i den proximala utvecklingszonen kan bidra till elevens behärskande av färdigheter som finns inom räckhåll (Säljö, 2014a).

Min uppfattning är att lärarnas förhållningssätt till estetiskt och multimodalt textarbete på många vis omfattar en social dimension, vilket inte minst kommer till uttryck då det ses som *Ett verktyg för att individuellt och i samspel utveckla kommunikativ förmåga och samarbete* (5.2.4). Dels handlar det om en social utveckling för den enskilda eleven, då flera av lärarna talar om att estetisk och multimodalt textarbete kan vara ett sätt att utveckla elevens mod och förmåga att uttrycka sig på olika vis. Sådant undervisning motiveras av skolans uppdrag att utveckla elevens tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2018), vilket följaktligen kan realiseras genom att inkorporera en variation av estetiska uttrycksformer i läsförståelseundervisningen. Dels ger lärarnas redogörelser uttryck för att multimodalt och estetiskt textarbete utvecklar en kommunikativ förmåga, vilket både sker i och bidrar till samarbete eleverna emellan. Jag tolkar det därför som att interaktion och kommunikation är nyckelord som illustrerar de multimodala och estetiska aktiviteter lärarna beskriver. När eleverna får tolka ett textinnehåll, exempelvis genom att låta eleverna genom pantomim gestalta en textfras eller i bild illustrera en favoritscen ur en berättelse och sedan placera klassens bilder i kronologisk ordning, blir detta ett sätt att i samspel med andra mediera förståelse för texten (Säljö, 2014b). Samspelet som äger rum kan ses som ett möjligt sätt för eleverna att få utnyttja och tillägna sig nya språkliga redskap (Säljö, 2014a), som i lärarnas beskrivna aktiviteter tycks bidra till att flera möjliga tolkningar av ett textinnehåll synliggörs vilket i sin tur stöttar en utveckling av kunskapsformen *Knowing about others* (Probst, 1992).

Att ta del av de intervjuade lärarnas olika uppfattningar kring estetiska lärprocesser och multimodalt lärande har varit mycket givande i relation till min professionella utveckling och framtida yrkesroll. Studien har breddat min förståelse för vilka möjliga infallsvinklar kring hur begreppen och applicerandet av dem i den egna undervisningen kan tolkas och konkret genomföras. Min uppfattning är också att studien kan vara av intresse för redan verksamma lärare, då den bidrar med kunskap om hur lärare i två olika kommuner på olika vis och i olika utsträckning förhåller sig till multimodalt lärande och estetiska lärprocesser som ett verktyg i läsförståelseundervisningen. Lärare kan förhoppningsvis med hjälp av denna studie få en ökad medvetenhet om vad estetiskt och multimodalt textarbete kan innebära och bidra med i elevernas läsförståelseutveckling, vilket kan uppmuntra till reflektion kring den egna praktiken.

6.2.4 Utmaningar och prioriteringar

Samtliga lärare lyfter att det kan finnas utmaningar med att integrera multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen, och hur dessa utmaningar tacklas tycks korrelera med utrymmet som ges åt dessa arbetssätt. Nästan alla lärare nämner att stress och tidspress upplevs som en utmaning, vilken enligt en del lärare kan innebära ett hinder för integrationen av estetiskt och multimodalt textarbete. Detta gäller exempelvis Mona och Petra där utrymmet för dessa arbetssätt framstår som starkt begränsat. Att lärare verkar i en komplex och ofta krävande arbetsmiljö är många säkerligen eniga om, men att detta leder till en exkludering av varierande uttrycksformer i undervisningen kan problematiseras eftersom gällande styrdokument (Skolverket, 2017; Skolverket, 2018) klargör att uttrycksformer utöver skrift skall få utnyttjas av eleverna i gestaltandet av kunskap. Därtill påpekar lärarna Carin och Åsa att integrering av estetiskt och multimodalt textarbete i grunden handlar om att utforma en god planering, vilket rentav kan innebära att tid vinnas när flera olika ämnen och uttrycksformer kombineras. Dessa lärare lyfter alltså att stress och tidsbrist upplevs, men det framgår också att ett multimodalt och estetiskt textarbete trots det förekommer kontinuerligt. Denna uppfattning menar jag gör gällande att utrymmet för estetiskt och multimodalt textarbete kanske snarare handlar om lärarens prioriteringar, än brist på tid.

Tidigare forskning har funnit att lärare upplevt lärarutbildningen som en bidragande faktor till att det estetiska och multimodala ges mindre utrymme i undervisningen (Andersson, 2014). Att detta uppfattas som en utmaning framgår även i denna studie, dock bara av läraren Mona. Detta kan betraktas som intressant då samtliga lärare i studien genomgått samma form av lärarutbildning, om än vid olika lärosäten, men enbart en lärare nämner upplevelsen av att den inte bidragit med tillräcklig kompetens på området. Min uppfattning är att Monas uppfattning kanske är än mer relevant vad gäller dagens lärarutbildning som ju, till skillnad från tidigare, inte inkluderar behörighet i bild- och musikämnet, trots att estetiska uttrycksformer betonas i läroplanen (Skolverket, 2018).

7 Vidare forskning

Genomförandet av denna studie har gett upphov till idéer om vidare forskning inom ämnesområdet. En aspekt som vore intressant att undersöka närmare är elevers uppfattning av läsförståelseundervisning som integrerar multimodalt lärande och estetiska lärprocesser. Då tidigare forskning ofta haft ett kvantitativt fokus där elevröster sällan är särskilt framträdande vore ett kvalitativt elevperspektiv angeläget för framtida forskning. Likaså vore det av intresse att vidare undersöka den paradoxala inställning till multimodalt och estetiskt textarbete som denna studie i likhet med tidigare forskning funnit. Att bringa större klarhet i orsakerna till att lärare betonar de estetiska uttrycksformernas betydelse, men trots det värderar det verbala skriftspråket högst kan bidra med kunskap om vad lärare anser sig sakna för att skapa större utrymme för multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i undervisningen.

7 Referenser

Adomat, D. S. (2009). Actively Engaging With Stories Through Drama: Portraits of Two Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(8), 628–636.

<https://doi.org/10.1598/RT.62.8.1>

Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), s. 343–350.

<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0519-8>

Anderberg, R., & Blomén, A. (2018). *Läsförståelse och estetiska uttrycksformer: en litteraturstudie om sambandet mellan läsförståelse och multimodalt eller estetiskt textarbete*. (Studentuppsats, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation). Hämtad från

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1200485/FULLTEXT01.pdf>

Andersson, M. (2014). *Berättandes möjligheter: multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. (Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för konst, kommunikation och lärande). Hämtad från

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998888/FULLTEXT01.pdf>

Barton, J., Sawyer, D., & Swanson, C. (2007). They Want to Learn How to Think: Using Art to Enhance Comprehension. *Language Arts*, 82(2), s. 125–133.

Bergöö, K., & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken* (2 uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Boberg, K., & Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning. I A. Burman (Red.), *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser* (s. 75–92). Huddinge, Sverige: Södertörns högskola.

Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.) Malmö, Sverige: Liber.

Bråten, I. (Red.). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I A. Burman (Red.), *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser* (s. 7–28). Huddinge, Sverige: Södertörns högskola.

Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 5(2), 1–19.

<https://doi.org/10.7577/if.v5i2.1851>

- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), s. 41-52. <https://doi.org/10.1080/19388079209558087>
- Danielsson, H., & Ahlberg, K. (2017). Blogg i undervisningen. I M. Häggström & H. Örtegren (Red.), *Visuell kunskap för multimodalt lärande* (s. 89–114). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Häggström, M. (2017). Gemensamma berättande målningar. I M. Häggström & H. Örtegren (Red.), *Visuell kunskap för multimodalt lärande* (s. 41–58). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Häggström, M., & Örtegren, H. (2017). Visuella uttryck som didaktiska verktyg. I M. Häggström & H. Örtegren (Red.), *Visuell kunskap för multimodalt lärande* (s. 9–22). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D.O. (2017). *Hur genomför man undersökningar? Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle). Hämtad från <https://mau.se/>
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London, Storbritannien: Arnold.
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2 uppl.). Göteborg, Sverige: Daidalos.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Hämtad 25 april 2019, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lindgren, M. (2009). Normalitet och kunskapsideal i skolans estetiska verksamhet. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 175–192). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F., & Selander, S. (2009a). Estetik i lärande - Inledning till del 2. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 121–126). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F., & Selander, S. (2009b) Förord. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 9–14). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin. (u.å). *Pantomim*. Hämtad 25 april 2019, från <https://www-nese.proxy.library.ju.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/pantomim>

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet* (2, uppdaterade uppl.). Stockholm, Sverige: Natur & kultur.

Register, D., Darrow, A-A., Standley, J., & Swedberg, O. (2007). The use of music to enhance reading skills in second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), s. 23–37. <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.23>

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm, Sverige: Norstedts akademiska förlag.

Probst, R. E. (1992). Five Kinds of Literary Knowing. I J. A. Langer (Red.), *Literature Instruction. A Focus on Student Response* (s. 54-77). Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Saraniero, P., Goldberg, M. R., & Hall, B. (2014). "Unlocking My Creativity": Teacher Learning in Arts Integration Professional Development. *Journal for Learning Through the Arts*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.21977/D910119060>

Selander, S. (2009). Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Eстетiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 211–226). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Selander, S. & Kress, G.R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv* (2 uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Selander, S., & Rostvall, A. L. (2010). Design och meningsskapande - en inledning. I A. L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (2 uppl.) (s. 11–27). Stockholm, Sverige: Norstedt.

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 - Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014a). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (3. uppdaterad utg.) (s. 251–309). Stockholm, Sverige: Natur & kultur.

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

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Vasquez, V. M. (2014). Save the Beluga. I V.M. Vasquez, *Negotiating Critical Literacies with Young Children: 10th Anniversary Edition* (s. 135-146). New York, USA: Routledge.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet. Hämtad 18 april 2019, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik* (2. uppdaterad utg.). Stockholm, Sverige: Natur & kultur.

Wiklund, U. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Stockholm, Sverige: Utbildningsradion.

Öhman-Gullberg, L. (2010). Ska vi skriva, vi har ju bild? I A. L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (2 uppl.) (s. 217–228). Stockholm, Sverige: Norstedt.

Örtegren, H. (2017). Visuell kultur som mål och medel i olika skolämnen. I M. Häggström & H. Örtegren (Red.), *Visuell kunskap för multimodalt lärande* (s. 23–40). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

8 Bilaga 1: Samtyckesblankett

Hej!

Mitt namn är Amanda Blomén och jag är student vid Jönköping University där jag läser min sista termin på grundlärarutbildningen. Jag ska nu skriva mitt avslutande examensarbete inom ämnesområdet svenska, med fokus på läsförståelse i samband med estetiska lärprocesser och multimodalt lärande. För att undersöka detta avser jag intervjua verksamma lärare och jag skulle därför vara tacksam om du kan tänka dig att delta i en intervju.

Utöver en inspelad intervju med dig önskar jag även att få dokumentera eventuella elevarbeten genom att ta digitala stillbilder på arbeten i klassrummet som kan vara av intresse för ämnesområdet. Allt insamlat material kommer att avidentifieras och endast användas i forskningssyfte. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer att följas.

Din medverkan är frivillig och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan utan att ange något skäl. Allt material (ljudinspelning, anteckningar, transkriberingar och foton) kommer att raderas då examensarbetet är godkänt.

Om du har några frågor, hör gärna av dig till Amanda Blomén enligt kontaktuppgifter nedan.

Hälsningar,
Amanda Blomén

Mejl:
Telefon:

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 mejladress:

9 Bilaga 2: Intervjuguide

Inledande frågor:

- Vilken lärarutbildning gick du?
- Vilka ämnen är du behörig i?
- Hur länge har du arbetet som lärare?
- Vilken årskurs undervisar du just nu?

1. Hur brukar du lägga upp din undervisning i läsförståelse?

2. Vad anser du är viktigt för elever att utveckla för att nå en god läsförståelse?

3. Vilka slags verktyg eller hjälpmedel förekommer i din läsförståelseundervisning? (t.ex. smartboard, ipad, mm)

4. Vad tänker du om detta stycke ur styrdokumentet i förhållande till undervisning i läsförståelse?

"Det är angeläget att eleverna får möjligheter att uttrycka sig med andra medel än det skrivna ordet. Därför betonar kursplanen att eleverna ska stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Dessa uttrycksformer kan vara film, teater, digitala presentationsprogram eller manuellt och digitalt bildskapande och är också delar av en fungerande språkförmåga."

5. Har du hört talas om begreppet multimodalt lärande? Hur uppfattar du det? (Om obekant, förklara kort vad begreppet innebär)

6. Har du hört talas om begreppet estetiska lärprocesser? Hur uppfattar du det? (Om obekant, förklara kort vad begreppet innebär)

7. I vilka sammanhang förekommer multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i din undervisning i allmänhet?

8. Har du i din läsförståelseundervisning någon gång använt dig av multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser?

Om nej:

- Hur kommer det sig att multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser inte förekommit i läsförståelseundervisningen?
- Vilken inverkan tror du att multimodalt lärande och estetiska lärprocesser kan ha på läsförståelseundervisningen?
- Finns det någon aspekt av multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser du finner utmanande eller problematisk i undervisningen, i så fall vad?

Om ja:

- Hur använder du dig av multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen?
- När väljer du att använda multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen? Hur ofta?
- Varför väljer du att använda multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen?
- Kan du beskriva ett undervisningstillfälle då du använt multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen?
- Vilka fördelar kan du se med att använda multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser i läsförståelseundervisningen?
- Vad tror du är viktigt att som lärare tänka på i användandet av multimodalt lärande och estetiska lärprocesser i undervisningen?
- Finns det någon aspekt av multimodalt lärande eller estetiska lärprocesser du finner utmanande eller problematisk i undervisningen, i så fall vad?

9. Hur går du tillväga för att bedöma elevernas läsförståelse?