



GÖTEBORGS UNIVERSITET

FÖRMÅGAN ATT BERÄTTA

BARNNS MENINGSSKAPANDE UTIFRÅN ETT MULTIMODALT PERSPEKTIV

Jessica Milleson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Djamila Fatheddine

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: HT16-2930-014-L3XA1A

Abstract

Titel: Förmågan att berätta – barns meningsskapande utifrån ett multimodalt perspektiv

Författare: Jessica Milleson

Examensarbete: 15 hp

Termin/år: HT16

Handledare: Djamila Fatheddine

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapport nr: HT16-2930-014-L3XA1A

Nyckelord: Multimodalitet, meningsskapande, bildanalys, textanalys.

För att kommunicera med varandra använder vi olika modaliteter. Dessa kan till exempel vara språk, bild, ljud eller gester. I dagens samhälle finns en uppfattning om att det skrivna språket är den viktigaste modaliteten, vilket till viss del kan synas i skolan. Men bilden blir mer och mer erkänd som en viktig kommunikationsmetod. Genom att ha ett multimodalt perspektiv kommer jag i studien undersöka texter och bilder producerade av elever i tredje klass. Syftet med studien är att undersöka hur elevernas meningsskapande kan öka genom att se till olika modaliteter i bedömningen av deras arbeten. Empirin består av elevintervjuer och insamlat elevmaterial som analyserats med en kvalitativ metod. Elevmaterialet består av berättande bilder och texter som skapades med inspiration från en saga. Resultatet kommer sedan analyseras utifrån Kress och Van Leeuwens (2006) ramverk där bildanalys är i fokus, samt Bearnes (2009) multimodala ramverk, vilket utgår från modaliteterna språk, bild, ljud, blick och rörelse. I analysen av elevernas produkter synliggörs många element som bidrar till ett ökat meningsskapande. Genom att även ta hänsyn till elevens inre bild, vilket i den här studien benämns som litterär föreställningsvärld (Langer, 2005), tillkommer ytterligare en aspekt i meningsskapandet. Resultatet blir ett tydliggörande av elevens kunskaper och förmågor när det kommer till skapandet av narrativa produkter.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Abstract | i |
| 1. Introduktion | 1 |
| 1.1 Inledning..... | 1 |
| 1.2 Syfte och frågeställningar..... | 2 |
| 2. Teoretisk anknytning..... | 2 |
| 2.1. Multimodalitet | 2 |
| 2.2 Meningsskapande | 3 |
| 2.2.1 Meningsskapande i bild..... | 4 |
| 2.2.2 Meningsskapande i text | 5 |
| 2.2.3 Litterära föreställningsvärldar..... | 6 |
| 3. Metod..... | 7 |
| 3.1 Design..... | 7 |
| 3.2 Material..... | 7 |
| 3.3 Datainsamling..... | 7 |
| 3.3.1 Urval | 8 |
| 3.3.2 Felmätningar | 8 |
| 3.3.3 Reliabilitet och validitet..... | 8 |
| 3.3.4 Etiska ställningstaganden | 8 |
| 3.4 Analysmetod..... | 9 |
| 3 Resultat | 9 |
| 4.1 Ideationell mening..... | 10 |
| 4.1.1 Narrativ representation i bild..... | 10 |
| 4.1.2 Narrativ representation i text | 12 |
| 4.2 Interpersonell mening..... | 13 |
| 4.2.1 Skapa relationer genom bild | 13 |
| 4.2.2 Skapa relationer genom text..... | 14 |
| 4.3 Textuell mening..... | 15 |
| 4.3.1 Textuell mening i text..... | 15 |
| 4.3.2 Textuell mening i bild | 16 |
| 4.3.3 Anknytning mellan text och bild..... | 18 |
| 4.4 Inre bild | 19 |
| 4 Diskussion..... | 20 |
| 5.1 Text och bild | 20 |
| 5.2 Ett multimodalt synsätt..... | 21 |

| | |
|---|----|
| 5.3 Metoddiskussion | 22 |
| 5 Slutsats | 23 |
| 6.1 Slutsatser | 23 |
| 6.2 Vidare forskning | 23 |
| 6 Slutord | 24 |
| Referenser | 25 |
| Bilaga 1 - Originalsagan | 27 |
| Bilaga 2 - Reviderad version | 28 |
| Bilaga 3 – Intervjufrågor | 29 |
| Bilaga 4 – Samtliga elevprodukter | 30 |

1. Introduktion

1.1 Inledning

I de tidiga skolåren uppmuntras elever ofta till att producera egna bilder, både för att uttrycka sig och för att förstärka egenproducerade texter. Oftast är det inget som granskas kritiskt, utan ses som ett sätt för barn som ännu inte behärskar det skrivna språket att uttrycka sig. Saknaden av bedömning av elevers bilder kan bero på ett flertal saker. Att måla bilder betraktas ofta som något eleven redan känner till innan skolstarten, till skillnad från att läsa och producera skrivna texter. Därmed betraktas ofta bildproduktion som något som eleverna inte behöver träna lika mycket på (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Hos de allra yngsta barnen är bilderböcker ett viktigt inslag i deras litterära utveckling. Innan de kan läsa kan de visa ett intresse för böcker, där det främst är bilderna som lockar barnen. Bilderna i bilderböcker är inte endast där för att engagera och fånga läsaren, utan är också ett hjälpmedel för att föra den narrativa handlingen framåt (Bearne, 2009). I bilderböcker behöver läsaren både tolka bilden samt läsa texten för att få full förståelse. Det är genom både text och bild som författaren förmedlar sitt budskap, och utan den ena kommer information gå förlorad. Bilderböcker använder alltså flera olika modaliteter för att skapa mening (Martens, Martens, Hassay Doyle, Loomis & Aghalarov, 2012).

I likhet med bilderböcker lär vi barn i skolan att skapa mening genom olika modaliteter. Text, bild och färg är exempel på modaliteter som barn använder. Ett av de övergripande kunskapsmålen i skolan är att eleverna ska kunna "använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans" (Skolverket, 2011, s.14). I svenskämnet ska elever i årskurs ett till tre lära sig strategier för skapande av olika typer av texter, där en är berättande texter. De ska ges möjlighet att lära sig hur de berättande texterna är uppbyggda och hur dess händelseförlopp kan se ut. Utöver det så ska elever lära sig hur man skapar en produkt där bild och text samspelar. I bildämnets centrala innehåll för årskurs tre uttrycks även att eleverna ska lära sig hur man producerar berättande bilder, alltså vilka aspekter som gör en bild narrativ (Skolverket, 2011). Enligt styrdokumentet ska elever därmed ges möjlighet att lära sig om hur de två modaliteterna text och bild används tillsammans, men frågan är om det är något som görs medveten eller bedöms av lärare. Den här studien syftar till att undersöka det här förhållandet för att ta reda på vilka kvalitéer elever kan visa med hjälp av multimodala texter. Det är viktigt för lärare att vara medvetna om de fördelar det finns med att arbeta multimodalt i skolan, och då framför allt hur det ska bedömas.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka barns meningsskapande genom att se till olika modaliteter. Mer specifikt kommer jag undersöka hur förhållandet mellan text och bild hos elevproducerade arbeten ser ut och på vilket sätt denna relation bidrar till att öka meningsskapandet. Studien syftar också till att belysa skillnaden mellan elevers meningsskapande och lärares tolkningar av deras produkter.

Följande frågeställningar kommer besvaras i studien:

- Hur använder elever bild och typografisk text tillsammans?
- Hur kan ett multimodalt perspektiv bidra till att få syn på elevernas meningsskapande?

2. Teoretisk anknytning

2.1. Multimodalitet

Ett viktigt begrepp i skolans läs- och skrivundervisning är multimodalitet (Kress, 2012). Med det menas att olika slags modaliteter, som text, bild, ljud och rörelse, används tillsammans för att fördjupa meningsskapandet. Genom att använda de här tillsammans kan elever förmedla sina kunskaper och förmågor på ett sätt som gör det mer tydligt och visuellt för läraren. Ju fler modaliteter som används desto mer intryck kan man ge. Elever som har svårt att uttrycka sig när det kommer till en specifik modalitet kan ta hjälp av en annan för att på bästa sätt delge sina kunskaper (Kress, 2012).

Bilder har länge varit ett redskap i språkundervisning. Dock ansågs användning av bild som onödig och mindre viktigt efter de första skolåren för ungefär fyrtio sedan. Bild betraktades inte längre som en väsentlig del av lärandet och ersattes av längre och mer avancerade stycken med text (Kress & Van Leeuwen, 2006). Bilder kom endast att användas i syfte att förklara tekniska eller geografiska förhållanden, vilket även var syftet med elevers egenproducerade bilder. Bilden gick således från att i de tidiga åren användas för att låta elever uttrycka något, till ett mer tekniskt och förklarande ändamål. I dagsläget finns det en mycket större användning av bilder, framför allt i de naturvetenskapliga ämnena, där elever ofta blir instruerade att använda sig av bilder i sina uppgifter. Dock finns det ett problem med bristande respons på elevers bilder. Fokus läggs på elevers skriftliga produkter och det är främst dem som lärare ger respons på. På så sätt framstår skriven text som den viktigaste modaliteten och bildens betydelse förminskas (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Enligt Kress (2012) har den skrivna texten varit den mest framstående de senaste fyrtio åren, men i dagens samhälle har bilden som kommunikationsform börjat ta allt mer plats. Han menar att bilden nu allt oftare hamnar i fokus, medan den skrivna texten hamnar mer i bakgrunden. Det har funnits en allmän uppfattning att vissa modaliteter är av mer vikt än andra, men studier pekar på betydelsen av alla modaliteter när det kommer till meningsskapande (Martens et al., 2012). Kommunikation sker främst genom former som berör flera modaliteter samtidigt. De verkar tillsammans på så sätt att varje modalitet bidrar med sin del i meningsskapandet, som

pusselbitar som läggs ihop och kan i sin helhet förmedla sitt budskap. Det bör dock påpekas att det finns sammanhang där vissa modaliteter är att föredra över andra.

I bilderböcker vävs olika modaliteter samman så att illustrationer, layout och skriven text verkar gemensamt (Martens et al., 2012). I en studie som utfördes med fyra- till elvaåringar tog man reda på hur barn 'läser' illustrationer i bilderböcker och hur väl de kunde följa med i det narrativa. Det framkom att barnen ansågs vara väl utvecklade läsare med god förmåga att förstå och tolka berättande bilder (Arizpe & Styles, 2003). Det visade sig att barnen kunde få en djupare förståelse för inte bara handlingen utan även för karaktärernas känslor, kunde se det från olika perspektiv samt formulera budskap. Dagens skola trycker på att den skrivna texten är den mest meningsfulla delen i läsning, trots att forskning tycks peka på betydelsen av bilder som en meningsfull och viktig modalitet vid läsning (Martens et al., 2012).

I en studie av Bearne (2009) undersöktes elevarbeten ur ett multimodalt perspektiv, där inte bara den skrivna texten tas i åtanke. Med hjälp av ett ramverk som utgår från fem olika modaliteter analyserades tre elevers arbeten. Förutom språket så ingår även modaliteterna bild, ljud, blick och rörelser i ramverket. Bearne (2009) argumenterar i studien att literacy inte endast är det skrivna språket, utan att det även är uppbyggt av flera andra modaliteter. Den traditionella betydelsen av literacy har inneburit att endast hänvisa till läs- och skrivförmåga, men har på senare år inkluderat både det muntliga språket och multimodala texter (Fast, 2008). Genom att väva samman de olika modaliteterna blir meningsskapandet mer fördjupat och mer innehållsrikt, och man får en större insikt i elevens förmåga att förmedla mening. Att bara ta hänsyn till det skrivna språket skulle innebära att en del information skulle gå förlorad (Bearne, 2009).

I studien undersökte Bearne (2009) tre stycken elevarbeten, där den första var en powerpointpresentation, den andra var ett muntligt berättande av en saga och den tredje var en bilderbok. Alla arbeten var utförda i skolan av sjuåringar. Ramverket är brett anpassat och ger därför möjlighet att appliceras i flera olika sammanhang. I studien analyserades till exempel modaliteten ljud på två olika sätt, beroende på vilken typ av multimodalt arbete det handlade om. Det talade språket kan analyseras utifrån olika aspekter. Långa och korta pauser kan skapa en effekt av spänning eller förväntan, och med betoning och tonhöjd kan språket göras mer levande. Det talade språket är beroende av att det finns en mottagare som lyssnar på det som sägs. Det går alltså inte att appliceras på ett skrivet språk. Dock finns det metoder för att avläsa och tolka intonation i det skrivna språket också. Till exempel kan mellanrum eller upprepade punkter visa på en paus i texten. Interpunktionen, vilket är användning av skiljetecken, är viktig för att kunna antyda en melodi och betoning i meningarna (Bearne, 2009).

2.2 Meningsskapande

Bild och text innehåller olika element som lärare bör vara uppmärksamma på. Genom att medvetet analysera det elever framställer kan lärare få syn på elevers meningsskapande. För att skapa mening i bilder används streck och punkter tillsammans med storleks- och rumsliga förhållanden. Text använder ord för att benämna olika ting och kan med hjälp av syntaxen skapa mening. Därför kan man ställa sig frågan hur de här två modaliteterna förhåller sig till varandra. Lärare behöver vara medvetna om det här för att kunna förstå sambandet och se elevers meningsskapande (Kress, 2012).

En medvetenhet kring sambandet mellan modaliteter kan även hjälpa i skapandet av multimodala produkter. Förhållandet mellan bild och text beskrivs av Kress och Van Leeuwen (2006) som antingen en extension eller en elaboration. Med extension menas att någon av modaliteten tillför ny information som inte går att hämta i den andra. Det kan antingen vara bilden som innehåller delar som inte finns i texten eller tvärtom. Med elaboration menas däremot att bild och text visar samma sak, ingen av elementen tillför något nytt. Dock kan den ena modaliteten göra den andra mer specifik eller förtydliga vissa delar. Om bilden gör så att innehållet i texten blir mer specifik kallas elaborationen för en *illustration*. Om det tvärtom är texten som förtydligar bilden kallas det för *anchorage*, att texten förankrar bilden (Kress & Van Leeuwen, 2006).

2.2.1 Meningsskapande i bild

Hopperstad (2010) har utfört en studie i Norge med trettiofem stycken fem- och sexåringar. Syftet var att förstå barnens meningsskapande och uppmuntra lärare att ge ett större fokus på barns egenproducerade bilder. I studien analyserades barnens teckningar utifrån Kress och Van Leeuwens (2006) teoretiska ramverk, som utgår från tre kategorier; *ideational meaning*, *interpersonal meaning* samt *textual meaning*. Holmberg och Karlsson (2013) har översatt begreppen till svenska och det är de här begreppen som kommer användas i den här studien.

I det *ideationella perspektivet* ser man på hur det som finns i bilder är förankrat till verkligheten (Kress & Van Leeuwen, 2006). I studien delar Hopperstad (2010) in ideationell mening i två underkategorier, narrativa och analytiska bilder. I narrativa bilder finns det en rörelse, något som för berättelsen framåt. Kress och Van Leeuwen (2006) kallar det här för en vektor. Det är någonting som går i en riktning. De skiljer på tre olika typer av vektorer, som samtliga utgår från en aktör. Det som skiljer dem åt är vad de är riktade mot.

- *Unidirectional transactional action*, i vilken vektorn sammanlänkar två element i en bild, aktören och ett mål.
- *Bidirectional transactional action*, i vilken vektor går mellan två aktiva aktörer, vilket leder till att de interagerar.
- *Non-transactional action*, där vektorn likt de andra utgår från en aktör och har en tydlig riktning, men den saknar ett bestämt mål.

Det finns andra vektorer som inte utgår från aktörer. Ett exempel på dessa är den vektorn som skapas vid en tankebobla eller pratbobla. Vektorn bildas här genom den pilliknande form en pratbobla bildar. Här finns det ingen aktör, utan den som yttrar sig kallas *sayer*, och innehållet i pratbobblan kallas *utterance*. Alla bilder som har en vektor är narrativa. I de analytiska bilderna går det inte att avläsa någon vektor, utan det som utmärker en analytisk bild är detaljerna och hur de är ritade (Kress & Van Leeuwen, 2006).

I den andra kategorin ser Hopperstad (2010) till den *interpersonella meningen* i bilderna, alltså hur bilden talar till läsare och vilka specifika egenskaper som gör att det uppstår ett intresse hos åskådare. Enligt Kress och Van Leeuwen (2006) kan man genom att se till blicken på karaktärerna i bilden få kontakt med läsaren. De argumenterar för att blicken skapar en relation mellan bilden och dess läsare. De skiljer mellan en karaktär som blickar framåt och på så sätt får ögonkontakt med läsaren och på karaktärer som riktar sin blick inåt mot något i bilden. Om de är en direkt blick med åskådaren innebär det att bilden *kräver* interaktion. Vilken typ av interaktion beror på olika saker, ett leende ansiktsuttryck kan skapa en tillgiven relation mellan dem medan ett argt eller ledset uttryck kan bilda en känsla av igenkänning eller sympati. Om

blicken är riktad bort från läsaren beskriver Kress och Van Leeuwen (2006) det som att bilden *erbjuder* en interaktion mellan bild och betraktaren. Karaktärerna gör inget direkt anspråk på läsarens uppmärksamhet, utan de erbjuder istället betraktaren att observera det som sker i bilden utan att vara personligen involverad. Kress och Van Leeuwen (2006) beskriver också hur bilder som är framställda i olika vinklar kan påverka interaktionen mellan bild och läsare. Ett fågelperspektiv kan ge en uppfattning hos läsaren att den ser ner på och därmed har makt över karaktären i bilden. Med en låg vinkel får snarare karaktären i bilden en maktposition och verkar auktoritär gentemot läsaren (Kress & Van Leeuwen, 2006).

I den tredje kategorin granskar Hopperstad (2010) bilders *textuella mening*. Här ser man till olika kännetecken i bilder som markerar viktiga element. Kress och Van Leeuwen (2006) belyser tre olika aspekter i det textuella perspektivet. Först beskriver de inramning av objekt, där streck eller andra markeringar ramar in olika delar i bilden. Den andra aspekten kallar de för *signal of salience*, vilket betyder en markering av ett viktigt objekt. Det kan till exempel belysas genom att målas i en starkare färg än resten av bilden, eller genom att placera föremålet framför andra föremål för att belysa vikten av det. Den sista delen i den textuella meningen handlar om läsriktning i bilden. Enligt Kress och Van Leeuwen (2006) är vissa teckningar ritade i en vänster till höger riktning likt en skriven text. De argumenterar också för att det som placeras i centrum av bilden brukar ha en större betydelse än det som ritas ut med kanterna.

2.2.2 Meningsskapande i text

2.2.2.1 Funktionell grammatik

Den funktionella grammatiken är ett sätt att analysera text på vilket fokuserar på språkets betydelse. Till skillnad från grammatik som endast bestämmer hur korrekta satser ska sättas samman är den funktionella grammatiken ett verktyg för att tala om texter och dess funktioner (Holmberg, 2006; Holmberg & Karlsson, 2013). Likt Kress och Van Leeuwens (2006) ramverk är den funktionella grammatiken indelad i tre perspektiv, den ideationella, den interpersonella och den textuella.

Det *ideationella perspektivet* beskriver hur språk används för att beskriva vad det är som sker. Holmberg och Karlsson (2013) redogör för fyra olika processer i vilka våra erfarenheter kan beskrivas. Dessa processer sker mellan två deltagare och kan bestämmas genom att se till verbet i meningen. Den första processen har en aktör som *gör* något, det är någon som utför en handling. Den kallas för den *materiella processen*. Här är det någonting som händer i den fysiska världen, aktören utför en handling riktad mot ett mål eller en mottagare. Den *mentala processen* har ingen aktör utan istället en upplevare, som *upplever* något på ett mentalt plan istället för ett fysiskt. Här sker processen mellan upplevaren och ett fenomen. Den tredje processen handlar om att vara. Den kallas för den *relationella processen* och beskriver ett tillstånd eller ett förhållande mellan två ting. Sista processen är den *verbala* som handlar om kommunikation. I berättande texter är de materiella och mentala processerna dominerande, då dessa beskriver handlingar och upplevelser, vilket krävs för att få en bra berättelse.

Ett *interpersonellt perspektiv* undersöker hur texter skapar en relation till läsaren. Holmberg (2006) beskriver det som att skribenten kan välja mellan olika språkliga drag för att bjuda in läsaren i texten. En skribent kan till exempel skriva ett påstående eller en fråga. Holmberg och Karlsson (2013) skiljer då på ett påstående som ger information och på en fråga som kräver information, vilket kan liknas till Kress och Van Leeuwens (2009) teori om en blick som kan

erbjuda eller kräva interaktion. Det *textuella perspektivet* handlar om hur en text sätts samman för att bilda ett sammanhang (Holmberg & Karlsson, 2013).

2.2.2.2 Textbindningar

Meningar i en text byggs upp av tidigare kända fenomen plus ny tillförd information. Man skiljer på *tema* och *rema*. Temat är det i meningen som vi redan känner till, och remat är det nya som tillförs (Holmberg & Karlsson, 2013). Helgesson (2005) kallar det här för tematisk bindning och skiljer på temaupprepning och temaprogession.

- Temaupprepning:
Hon brukar alltid läsa böcker på sommaren. Hon sitter i skuggan och läser.
- Temaprogession:
I födelsedagspresent fick Lisa en katt. Katten döptes till Smulan. Smulan gillade att leka.

En annan form av textbindning är *referensbindningar* (Helgesson, 2005). *Referensbindningar* syftar till hur personer och saker i en text benämns. En typ av referensbindning är identitetsbindning, där man ser till karaktären texten handlar om och på vilka olika sätt skribenten refererar till den. Karaktären kallas i det här sammanhanget för referenten. Till exempel kan en referent introduceras med sitt namn, för att sedan benämnas med ett pronomen. Här har då skett en *pronominalisering*. Sker inte detta, och karaktärens namn upprepas genom hela texten, kallas bindningen för *identitet*. Det leder dock till en relativt hackig och upprepande text (Helgesson, 2005).

En text kan vara uppbyggd på många olika sätt och det är beroende av syfte som text konstrueras. Holmberg (2006) kallar de olika typerna av genrer för textaktiviteter. En av dessa är berättande texter. I en berättande text bör det finnas en beskrivning av situationen, ett händelseförlopp och sedan en poäng. Holmberg (2006) hävdar att en bra narrativ berättelse kräver något mer, att man bygger upp till en höjdpunkt för att sedan knyta ihop säcken på ett snyggt sätt.

2.2.3 Litterära föreställningsvärldar

En annan aspekt på meningsskapande som Kress (2012) tar upp är att det ser annorlunda ut för den som skapar och för den som är mottagare. Det finns ett syfte och en tanke bakom en text, men det är inte säkert att det tas emot på samma sätt som det framställdes. Beroende på egna erfarenheter kommer skaparen av texten ha ett syfte som kan komma att tolkas annorlunda av en mottagare (Kress, 2012).

När en mottagare läser eller hör en text så skapas en föreställningsvärld, som växer fram och utvecklas under tiden texten tas in (Langer, 2005). Den här världen är individuell och skiljer sig från person till person, främst beroende på kunskaper och kulturella erfarenheter. De här föreställningsvärldarna är komplexa och består av bilder, tankar, känslor och förningar som kommer till oss när vi tar till oss en text. Man kan tänka på "byggandet av föreställningsvärldar som ett skapande av sammanhang och mening" (Langer, 2005, s. 29). Men trots att världarna är individuella skapas de även i ett socialt sammanhang och de påverkas av de relationer som finns runt omkring.

3. Metod

3.1 Design

Genom att använda sig av en kvalitativ metod riktas intresset mot deskriptiva skildringar av forskningsdeltagarnas världsbild (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få det krävs en närhet till deltagarna som bygger på ömsesidig tillit. Sedan ska även återgivningen av resultatet vara riktig och sann, och inte vinklas eller styras av egna åsikter (Holme & Solvang, 1997). I den här studien har kvalitativa forskningsintervjuer använts som metod. En kvalitativ forskningsintervju har för syfte att komma nära och förstå ämnet utifrån den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Något som behöver tas med i beräkning när intervjuer används som forskningsmetod är att de är tidskrävande och behöver planeras noga (Gillham, 2000). Här är det inte viktigt att många personer deltar i studien, utan fokus ligger på att få en djupare meningsfull förståelse. Det positiva med intervjuer är att man kan ställa följdfrågor och gå djupare in på delar som kan bli intressanta för studien. Utöver intervjuer kommer bild och textanalyser användas som metod i studien. Då syftet är att undersöka meningsskapandet hos elevproducerade arbeten blir en analys av deras produkter lämpligast. Genom att se till både helheten i bild och text samt de olika delarna kan man skapa sig en kvalitativ förståelse (Holme & Solvang, 1997).

3.2 Material

Jag har i min studie samlat in elevmaterial där elever utifrån en uppgift ritat en bild och skrivit en text. Elevens material i form av bild och text kallar jag för produkt. För att få fram de här produkterna har jag under en lektion besökt en årskurs tre i en stad i Västsverige. Lektionen varade i sextio minuter och femton elever deltog. Lektionen började med att jag läste upp en kort saga, *Draken och prinsen*, för eleverna. Sagan kommer ursprungligen från Inga-Lill Ottosson och heter *Draken och prinsessan*. Jag har modifierat originaltexten något för att undvika stereotypiska könsfördelningar, som till exempel att istället för en pojke som räddar prinsessan från draken har jag valt att ha en flicka som räddar en prins. Jag valde just den här sagan för att den var en lagom lång berättelse samt att den hade familjära inslag från sagor och andra berättelser som är bekanta för eleverna. I resultatdelen kommer en kort synopsis av sagan, och originalsagan samt min reviderade version finns i Bilaga 1 och Bilaga 2. Då syftet är att deras produkter ska vara narrativa krävdes det en berättande text som inspiration.

3.3 Datainsamling

Studiens empiriska data består av elevprodukter kombinerat med elevintervjuer. När jag hade läst sagan för eleverna blev de först instruerade att tänka igenom innehållet för att sedan välja ut en intressant del eller scen ur sagan. Den scenen skulle de sedan återskapa med hjälp av bild och text. Till det här fick de en A4-sida med halva sidan blank och andra halvan linjerad,

blyertspenna, suddgummi och färgpennor. Efter jag hade gett dem materialet och instruktionerna fick de påbörja uppgiften. Samtliga elever färdigställde sin produkt under lektionstiden. Under senare lektioner samma dag samt under första lektionen dagen därpå har jag utfört enskilda intervjuer med eleverna med utgångspunkt i deras produkt. Varje intervju varade i genomsnitt fyra minuter. Eftersom intervjuerna utgår från den enskilde elevens produkt blir frågorna något annorlunda beroende på vem som blir intervjuad. För att kunna svara på mina problemformuleringar satte jag ihop sex intervjufrågor som jag utgick från under varje intervju. Dessa frågor finns i Bilaga 3. För att få med alla detaljer under intervjuerna har jag spelat in dem med hjälp av en mobiltelefon.

3.3.1 Urval

Anledningen till att jag valde att genomföra min studie i en årskurs tre har sin grund i att elever i denna årskurs i större utsträckning behärskar det skrivna språket och är införstådda i narrativa texter och bilder än elever i de tidigare årskurserna. Då syftet är att analysera elevers meningsskapande är det viktigt att eleverna i min studie då har den förmågan. Klassen som studien är utförd i består ursprungligen av tjugoåtta elever, men fem av eleverna hade vid det här tillfället lektion med en annan lärare, sex elever var slumpmässigt dragna till att utföra en annan uppgift och två elever var sjuka. Av dem femton som var med och utförde uppgiften ingår tretton i min studie, då de resterande två inte lämnat in samtyckesblankett.

3.3.2 Felmätningar

Intervjuerna utfördes både under dagen som eleverna gjorde sin produkt samt under följande dag. Beroende på när intervjun utfördes fick eleverna olika långa tidsavstånd från utförandet av uppgiften, vilket kan ha påverkat hur de berättar om sin bild. Eleven som blev intervjuad först hade möjlighet att ha detaljerna färskare i minnet, medan den sista eleven blev intervjuad över ett dygn senare. Jag kommer ta med det här i beräkningen när jag analyserar elevernas intervjuer genom att ta hänsyn till detaljer som blivit ihopblandade eller bristande minne.

3.3.3 Reliabilitet och validitet

För att forskning ska vara giltig krävs en hög reliabilitet samt validitet. Om detta saknas kan forskningen ifrågasättas och anses tvivelaktig. Huruvida reliabiliteten är hög bestäms av hur noga datainsamlingen återges och hur den hanteras. Finns det felaktiga påståenden påverkas reliabiliteten. Som forskare gäller det att vara tydlig och noggrann i sin process. För att pröva reliabiliteten kan en ny undersökning göras med samma metod, där resultatet bör bli så snarligt originalet som möjligt (Holme & Solvang, 1997). I min analys tolkar jag elevernas produkter, vilket leder till att en annan forskare skulle kunna göra en annan tolkning. Men för att göra reliabiliteten så hög som möjligt har jag noga beskrivit min process både under insamlingen av data och analysen av den. När det kommer till validitet undersöks hur väl studien har besvarat dess frågeställningar. Har man mätt det som var meningen att mätas? En valid forskning måste alltså på ett giltigt sätt svara på frågan som ställts (Holme & Solvang, 1997; Kvale & Brinkmann, 2014). Jag vill hävda att min validitet är relativt hög, då jag noggrant och omsorgsfullt gått igenom min data samt gjort metodiska val i syfte att svara på frågeställningarna.

3.3.4 Etiska ställningstaganden

Eftersom eleverna är minderåriga har jag i enlighet med de etiska forskningsprinciperna fått en samtyckesblankett påskriven av vårdnadshavare, där de blev informerade om studien och dess

syfte. Det här är efter informations- och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Utöver vårdnadshavare har även deltagarna i studien givit sitt tillstånd att medverka. Eleverna blev även tillfrågade om inspelning av intervjun, vilket samtliga givit medhåll till. Tystnadsplikt är något som är ett krav på samhällsforskning. Det betyder att deltagarna är helt anonyma och det ska inte på något sätt gå att ta reda på vem det är som har sagt vad (Holme & Solvang, 1997). För att skydda eleverna i min forskning kommer jag i resultatet använda mig av fiktiva namn. Med hjälp av en namngenerator har slumpmässiga namn delats ut till deltagarna. Den sista principen som krävs är nyttjandekravet, som säger att data som samlas in inte får användas i annat än forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

3.4 Analysmetod

För att underlätta analysen av mina intervjuer har jag transkriberat dem. Vid transkriptionen av intervjuerna låg fokus inte på *hur* informationen sägs, utan på innehållet i det som förmedlas. Därmed transkriberas inte långa pauser eller andra faktorer som kan bidra till analys av *hur* eller *på vilket sätt* det sägs, då det inte är intressant för min studie. Jag har valt att transkribera ordagrant vad som sagts och inte gjort om det till skriftspråk. Efter transkriptionen har jag noga gått igenom intervjuerna och markerat ut och noterat intressanta områden.

Utifrån transkriptionerna och elevprodukterna gjordes en tematisk analys. Vid genomförandet av en tematisk analys ska forskare, enligt Braun och Clarke (2006), först noggrant gå igenom den empiriska data för att sedan samla ihop resultatet till en övergripande bild. Därefter ska man börja leta efter olika teman och undersöka huruvida dessa teman är relevanta för studien och innehållet. Jag har valt att kategorisera mitt resultat utefter Kress och Van Leeuwens (2006) samt Holmberg och Karlssons (2013) teoretiska ramverk, genom att se till det ideationella, interpersonella och de textuella perspektiven. Jag fann i min tematiska analys att elevernas inre bild var intressant för meningsskapandet, varpå jag under en fjärde rubrik kommer ta in Langers (2005) litterära föreställningsvärldar. I diskussionen kommer jag ta hjälp av Bearnes (2009) multimodala perspektiv och hennes fem modaliteter. Ramverket är skapat för att tillämpa en bred variation av multimodala texter, så jag har behövt anpassa det i avseende att fungera på mitt empiriska material. Till exempel har inte produkterna något ljud, varav jag istället kommer undersöka intonationen i texterna.

3 Resultat

I det här avsnittet kommer jag att presentera analysen av mitt resultat. Jag har med exempel från elevernas produkter samt utdrag ur intervjuerna. För att förstå sammanhanget i elevernas produkter kommer först en synopsis av sagan. Jag har lagt till originalsagan samt min revidering av den i Bilaga 1 och 2.

I sagan får vi följa en drake som bor på ett berg. Han vågar sig aldrig ner till byn för där spelas det musik vilket draken är rädd för. Men en dag ger han sig ner till byn och kidnappar prinsen för att få hans krona. En bybo, Malin, bestämmer sig för att rädda prinsen. Hon ger sig upp till berget och kan med hjälp av sömmedel komma förbi den vaktande draken och lyckas rädda prinsen.

Utifrån fyra teman kommer resultatet att redovisas nedan. Jag har med de elevexempel som tydligast förklarar och beskriver det jag analyserar. Därför redovisar jag inte för samtliga elevprodukter, utan väljer ut de som representerar området bäst. I Bilaga 4 finns samtliga tretton

elevprodukter. De teman som kommer redovisas är; *Ideationell mening*, *Interpersonell mening*, *Textuell mening* samt *Inre bild*.

4.1 Ideationell mening

Kress och Van Leeuwen (2006) delar in den ideationella meningen i två kategorier; analytiska och narrativa bilder. I mitt resultat har jag funnit att endast en av bilderna var analytisk, och jag kommer därför inte gå in djupare på den. Istället kommer jag se till den narrativa representationen i elevernas bilder. En av Bearnes (2009) aspekter i hennes ramverk är att se till rörelsen i en multimodal produkt. Rörelsen kan bidra till meningsskapandet och kan föra narrativa bilder och texter framåt. Jag kommer nedan att undersöka elevernas produkter med utgångspunkt i rörelse. Hur rörelse synliggörs i bild och text kan skiljas åt, och jag kommer först analysera rörelser i elevernas bilder för att sedan se till deras texter.

4.1.1 Narrativ representation i bild

En händelse i en bild kan visas med en vektor (Kress & Van Leeuwen, 2006). Det kan jämföras med verb i en skriven text, alltså de ord som visar att någonting händer och en rörelse förmedlas. En vektor fungerar på samma sätt fast i en visuell form. En vektor är något som bildar en linje, ofta är den diagonal, och det kan till exempel vara en utsträckt arm eller en väg. Kress och Van Leeuwen (2006) skiljer på tre olika vektorer som utgår från en aktör. Den första kallar dom *unidirectional transactional action*, där vektorn sammanlänkar två element i en bild, en aktör och dess mål. Den här typen av vektor går att se i Figur 1, där Sigrid har ritat en del ur sagan där kungafamiljen letar efter den försvunne prinsen.



Figur 1. Sigrids bild

I bilden står prinsessan i profil med ansiktet riktat uppåt. Framför henne står ett fruktträd. Trots att det inte finns ett ditmålat streck så går det att ana en tydlig linje mellan prinsessan och trädet. Hennes uppvända ansikte och utsträckt arm bildar alltså en vektor mot trädet. Den narrativa aspekten i bilden blir här tydlig och vi som läsare kan utläsa en händelse och en rörelse i bilden.

Den andra formen av vektor beskrivs av Kress och Van Leeuwen (2006) som *bidirectional transactional action*. Här finns det en vektor som går mellan två aktörer, vilket leder till att de interagerar. I Vegas bild nedan går det att läsa av en sådan här typ av vektor (Figur 2).



Figur 2. Vegas bild

Bilden visar draken och en person med gitarr. Den är från slutet av sagan där kungafamiljen lät sätta ut en musikspelande vakt för att förhindra draken från att återvända ner till byn. Mellan draken och vakten går en väg som länkar de båda samman. Eftersom båda har ett syfte de vill uppnå, draken vill komma ner till byn och vakten vill genom sin musik hindra draken från det här, tolkar jag båda som aktörer. I en *bidirectional transactional action* ska vektorn härröra från båda aktörerna samtidigt som de är riktade mot varandra, vilket är fallet i Vegas bild.

Det finns även en tredje variant av vektor, som kallas *non-transactional action*. Här ska en vektor likt de andra utgå från en aktör och ha en tydlig riktning, men den pekar varken mot en annan aktör eller något mål (Kress & Van Leeuwen, 2006). Ett exempel på det här kan vi se i Grace bild, där vi ser en drake i profil till vänster (Figur 3).



Figur 3. Grace bild

Eftersom draken inte står på något och vingarna är ute tolkar jag det som att den flyger, och den bildar då en riktning till vänster. Draken sprutar eld, vilket blir som en förlängning av kroppen. Tillsammans bildar riktningen och elden en vektor som leder till vänster ut i bild. Alltså finns det inget tydligt mål som vektorn riktar sig till.

En vektor behöver dock inte endast utgå från aktörer. En annan typ av vektor kan skapas genom en mental eller verbal process. De här består av tankebubblor eller pratbubblor. Tre av eleverna använde sig av pratbubblor. Här kallas den som yttrar sig för *sayer*, och det som finns i pratbubblan för *utterance*. Även den här vektorn fungerar som en narrativ representation då

innehållet i pratbubblan förmedlar något om vad som sker i bilden. Här blir representationsformen både i form av bild och text (Kress & Van Leeuwen, 2006). Ett exempel på det kan ses i Helmers bild (Figur 4). Här kan vi se prinsen sticka ut huvudet ur tornet och ropa 'Hjälp'.



Figur 4. Helmers bild

4.1.2 Narrativ representation i text

Enligt Holmberg (2006) är de materiella processerna dominerande i berättande texter. Även de mentala processerna är vanliga. Det här är något som stämmer överens med mitt resultat, se Tabell 1 nedan.

Tabell 1: Materiella processer

| <i>Aktör</i> | <i>Materiell process</i> | <i>Mål</i> |
|--------------|--------------------------|------------------------------|
| Draken | kidnappade | pojken |
| Malin | lägger | i sömnmedel (i drakens skål) |

Majoriteten av processerna som användes var materiella, såsom **kidnappade** och **lägger**, vilka är de som främst för berättelsen framåt. De kan liknas till *rörelsen* i texten. Det är något aktivt som sker och det är en aktör som utför handlingen.

De relationella processerna var också vanliga i elevernas texter. Dessa beskriver ett tillstånd eller förhållande mellan två deltagare. Den här typen av processer är vanligt förekommande i formella texter där de ersätter många av de materiella processerna (Holmberg & Karlsson, 2013). Men även i berättelser förekommer de relationella processerna, framför allt i beskrivningar av personer. Texterna i den här studien består inte av hela berättelser, utan endast utdrag och delar av sagan. Därför förekommer inte heller många inledningar och personbeskrivningar. Endast tre elever har valt att rita och skriva om sagans början. De relationella processerna i elevernas texter utgick främst från en bärare och förklarade ett tillstånd. Draken **är** hungrig. Prinsen **var** borta.

De mentala processerna är enligt Holmberg och Karlsson (2013) ofta förekommande i berättande texter. De här beskriver upplevelser och känslor, och är viktiga i berättelser för att fånga läsaren och göra den emotionellt involverad i det som sker. Trots det var det bara fyra elever som använde mentala processer, se Tabell 2 nedan.

Tabell 2: Mentala processer

| <i>Upplevare</i> | <i>Mental process</i> | <i>Fenomen</i> |
|------------------|-----------------------|------------------------|
| Draken | tyckte | prinsen hade fin krona |
| Malin | tänkte | att han var kidnappad |

De mentala processer som användes var främst för att beskriva hur någon av karaktärerna tyckte eller tänkte. Det saknades dock beskrivningar av hur karaktärerna kände, vilket gjorde att deras känslor inte kom fram i texterna.

Minst representerade var dock de verbala processerna. Endast två elever hade med verbala inslag i deras texter, där **frågade** användes vid tre tillfällen och **sa** vid två. Sagan som är inspiration till texterna har inte heller många verbala processer, då det inte förekommer särskilt mycket dialog. I min uppfattning är det här en av anledningarna till bristen på kommunikation mellan karaktärerna.

4.2 Interpersonell mening

I det här avsnittet kommer jag se närmare på hur elevernas produkter skapar relationer till läsaren, både genom bild och text. Först kommer jag se till interaktionen mellan bilden och läsaren för att sedan gå djupare in i vad det finns i texten för att en relation ska uppstå.

4.2.1 Skapa relationer genom bild

Blick är en av modaliteterna i Bearnes (2009) ramverk. Hon utgår från Kress och Van Leeuwens (2006) teori om att en blick rakt fram kräver interaktion och en blick som är riktad bort erbjuder interaktion. Jag har undersökt huruvida karaktärerna kräver eller erbjuder tittaren interaktion.

De karaktärer som finns representerade i bilderna är draken och människor. Draken är med på tolv bilder och sammanlagt är tolv människor med en synlig blick fördelade på tio bilder. Intressant var att draken är ritad i profil dubbelt så många gånger som den är ritad framifrån. Av de åtta elever som ritat draken i profil finns det fem stycken som har en människa som blickar rakt fram. I dessa bilder kan man alltså tolka det som att draken erbjuder tittaren en interaktion medan människorna kräver det. Då man får ögonkontakt med människan skapas en starkare relation än med den till draken. Dock finns det två bilder där både draken och en människa är ritad framifrån, vilket leder till man får ögonkontakt med båda och då får en lika stark relation till dem. Av de tolv bilder som har människor med är tio av dem ritade framifrån och endast två i profil. Jag tolkar det som att människorna i sagan är lättare att relatera till än draken, och därför väljer eleverna att det är människan som ska kräva interaktionen istället för draken.

Under intervjuerna frågade jag eleverna hur det kom sig att karaktärerna var ritade med blicken framåt alternativt med blicken åt sidan. Det framkom i en intervju att eleven målat i profil eftersom hon ”tycker det är svårt att rita framifrån så (hon) ritade åt sidan” (Emmi). Andra har gjort det för att man ska se var karaktären tittar, se till exempel Figur 1 av Sigrid där prinsessan blickar upp mot trädet.

Ett annat sätt att skapa en relation mellan bilden och åskådaren är genom att använda olika vinklar (Kress & Van Leeuwen, 2006). Mest representerad i min studie var en horisontell vinkel, alltså att läsaren placeras på samma nivå som karaktärerna i bilden. Den skapar en jämbördig känsla mellan karaktärerna och läsaren. Samtliga bilder var på ett eller annat sätt framställda i en horisontell vinkel, vissa med en tendens att framställas ur ett grodperspektiv. Men en elev har i sin bild väldigt tydligt använt sig av två olika vinklar. Om vi ser till bilden av Adam (Figur 5) har han både en horisontell vinkel och ett fågelperspektiv.

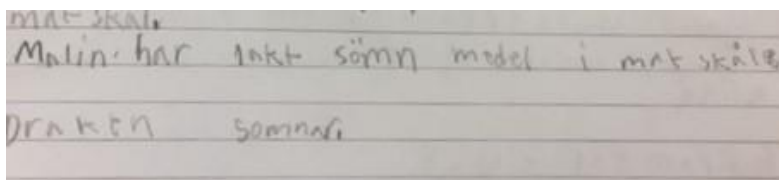


Figur 5. Adams bild

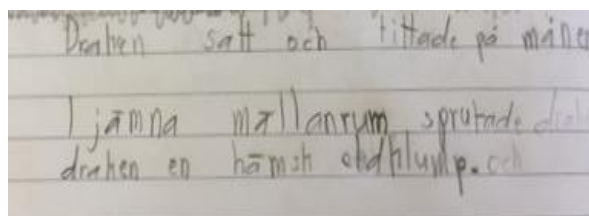
Läsaren hamnar mitt i bilden, med borgen rakt framför sig och byn rakt nedanför. Under intervjun frågar jag Adam varför han har ritat på det här sättet, och han beskriver då hur borgen var högt uppe i luften och för att vi läsare ska kunna se hela borgen och hela slottet samtidigt behöver vi vara placerade högt uppe. Bilden av Adam är den enda som placerar läsaren långs med borgen och ser ner på byn. De andra bilderna som har med både byn och borgen har snarare utgått från byn som centrum i bilden, för att sedan placera borgen längre upp. Det skapar känslan av att vi läsare placeras nere i byn och ser upp mot draken och hans borg. Adams bild leder däremot till att vi läsare knyter an till draken och ser ner på byn i en maktposition. I de andra bilderna ansluter vi oss till byborna och ser upp mot borgen som något skrämmande.

4.2.2 Skapa relationer genom text

En av modaliteterna Bearne (2009) använder är ljud, men om det bara finns skriftlig text så hävdar hon att en intonation kan avläsas istället. På grund av interpunktionen får texten en rytm och en takt som hjälper läsaren att 'höra' texten. De skiljetecken som återfinns i texterna i min studie är endast punkt och utropstecken. Två elever har använt sig av utropstecken, men inte i den flytande texten. En av dem har ett utropstecken i rubriken; 'Draken och prinsen!'. Det leder till att man läser rubriken med ett högt tonläge och det ger en känsla av att vara en spännande berättelse. Den andra eleven har inte heller använt utropstecken i texten utan i en pratbubbla som utgår från draken; 'Jag vill ha en krona!!!!!!'. Utropstecknen visar att det ska läsas med en betoning och de förstärker den starka känslan hos draken. Eleven förklarade själv i intervjun att anledningen till att sex stycken utropstecken använts var för att visa hur draken "skriker jättehög". En annan intressant aspekt är att se till avsaknaden av interpunktion. En elev har inga punkter i sin text, vilket leder till att texten blir svår att läsa. Två elever har i sina texter hoppat över en rad, vilket går att se i figurerna nedan.



Figur 6. Textutdrag från Helmer



Figur 7. Textutdrag från Grace

Båda texterna representerar att en viss tidsperiod passerar. I texten av Helmer har Malin lagt sömnmedel i drakens mat för att sedan vänta på att han ska somna. Texten av Grace visar också en tidsperiod, när draken satt uppe på natten och vaktade. Då och då sprutade han eld. Jag tolkar det som att båda eleverna har använt sig av ett mellanrum för att visa att en viss tid har passerat sedan den förra meningen.

4.3 Textuell mening

I den textuella meningen kommer jag att se till modaliteterna språk, bild och rörelse (Bearne, 2009). Jag kommer i den här delen gå djupare in på elevernas textstycken för att se till den textuella uppbyggnaden av språket. I textanalysen går det också att få syn på en rörelse i språket. Kress och Van Leeuwen (2006) beskriver hur textuella meningar kan tolkas i bilder, vilket är något jag kommer undersöka här.

4.3.1 Textuell mening i text

I textens textuella mening kommer tematiska bindningar och referensbindningar analyseras. I de tematiska bindningarna kommer jag kolla på temaupprepning och temaprogession för att se hur de påverkar texten. Hos referensbindningar skiljer jag på identitet och pronominalisering.

Med de tematiska bindningarna var det ett en stor majoritet av temaupprepning. Endast två texter visade på en temaprogession. En anledning till att använda sig av temaupprepning är att befästa information hos läsaren.

***Draken** sat och kollade ner när han såg Prinsen. **Han** ville ha kronan. **Han** blev nästan arg. **Han** ville ha kronan. (Emmi)*

I Emmis text ovan kan man se ett tydligt exempel på temaupprepning. Varje mening börjar med temat, som är draken, och avslutas med något han gör eller känner. En av meningarna är till och med upprepande, för att förtydliga hur mycket draken ville ha kronan. I det här fallet blir temaupprepningen ett sätt för skribenten att förmedla en stark känsla.

*Dom stälde en vakt **neranför borgen**. För att draken inte skulle komma **ner till byn**. För vakten spelade musik när draken **kom ner**. Så draken vågade sig inte **ner till byn igen**. (Vega)*

I Vegas text hittar vi en annan form av upprepning. Här avslutas vara mening på ett liknande sätt. Här blir det inte en känsla som förmedlas utan det faktum att draken aldrig mer kommer komma ner till byn. Den här informationen är viktig och genom en temaupprepning blir det extra tydligt att draken inte återvände ner. Men temaupprepning kan i vissa fall göra texten enformig och kan uppfattas som orörlig, medan en text med mycket temaprogession ses som mer flytande och rörlig (Helgesson, 2005).

Det var en gång en drake. Han bodde i en borg på ett berg. Nedanför berget låg en by. (Gabriel)

Gabriel har en tydlig temaprogession i sin text. Texten blir följsam och det går att se en rörelse i texten. Helgesson (2005) påstår att text blir mer dynamisk med en temaprogession. Hos de två elever som hade temaprogession fanns även pronominaliseringar. Texterna hade ett bra flyt och handlingen var tydlig och enkel att följa.

Alla elever använder sig av referensbindningar i texterna. Majoriteten visar att de behärskar att göra pronominaliseringar, alltså använda flera olika ord för att benämna samma karaktär. Karaktären kallar man för referenten. Det här visar till exempel Michelle som först genom att presentera karaktären som 'Draken', för att senare referera till draken som 'den'. Även Aron gör en pronominalisering i sin text, där han först skriver 'Malin' och sedan benämner referenten med ett pronomen, 'hon'. Två elever gör dock inte en pronominalisering och använder samma benämning för referenten genom hela berättelsen. Den typen av bindning kallas för identitet. Vega har med två stycken referenter i sin text, 'vakten' och 'draken', där båda upprepas. Genom att sammanställa alla de ord som betecknar referenten får man en ledfamilj (Helgesson, 2005). I Tabell 3 kan man se ledfamiljerna av Vega, Michelle och Aron.

Tabell 3: Referensbindningar

| Referensbindning | Identitet | Identitet | Pronominalisering | Pronominalisering |
|------------------|---------------|---------------|-------------------|-------------------|
| Elev/Referent | Vega/Vakten | Vega/Draken | Michelle/Draken | Aron/Malin |
| Mening 1 | <i>vakt</i> | <i>draken</i> | <i>Draken</i> | <i>Malin</i> |
| Mening 2 | | <i>draken</i> | <i>Draken</i> | <i>hon</i> |
| Mening 3 | <i>vakten</i> | <i>draken</i> | <i>Den</i> | <i>Malin</i> |

4.3.2 Textuell mening i bild

I bilder finns det olika element som är intressanta att se till i en analys. Kress och Van Leeuwen (2006) har i sitt ramverk utgått från tre aspekter att analysera, inramning, läsriktning och signal of salience.

De olika elementen i en bild kan antingen vara skilda från varandra eller sammankopplade. Det här görs med hjälp av inramning eller tydligt markerade sträck. Det här görs för att markera vad som hänger ihop och vad som inte gör det (Kress & Van Leeuwen, 2006). Ett exempel på inramning av element kan vi se i Emmis bild nedan (Figur 8).



Figur 8. Emmis bild

Hon har tydligt markerat var himlen slutar och var marken börjar genom att skilja dem åt med ett streck. När jag frågade henne om det i intervjun förklarade hon genom att peka ut genom ett fönster där man kunde se himlens horisont brytas av hus och träd. Dock finns det inget i bilden som bryter av himlen, förutom de tre tornen. Istället skapas ett tomt fält mellan himlen och marken.

Kress och Van Leeuwen (2006) belyser vikten av hur föremål är placerade i bilden och om det finns en ordning att läsa bilderna. I Mimmis bild nedan (Figur 9) tolkar jag en läsriktning från vänster till höger.



Figur 9. Mimmis bild

Bilden börjar upp i det vänstra hörnet där borgen står på ett berg, för att sedan följa med draken till höger och slutligen ner till byn och skogen. Således läses bilden med en riktning som dels går från vänster till höger men även uppifrån och ner. Det här mönstret kan ses hos många av de andra eleverna också. Det var fem elever som ritat både berget med borgen och byn. Fyra av dessa har borgen till vänster och byn till höger, medan en elev har ritat tvärt om. Sedan finns det fem andra bilder som utspelar sig upp på berget vid borgen. Samtliga av dessa har draken till vänster och en person, antingen prinsen eller Malin, till höger. Även här blir det en läsriktning från vänster till höger och draken framställs som den viktigaste karaktären.

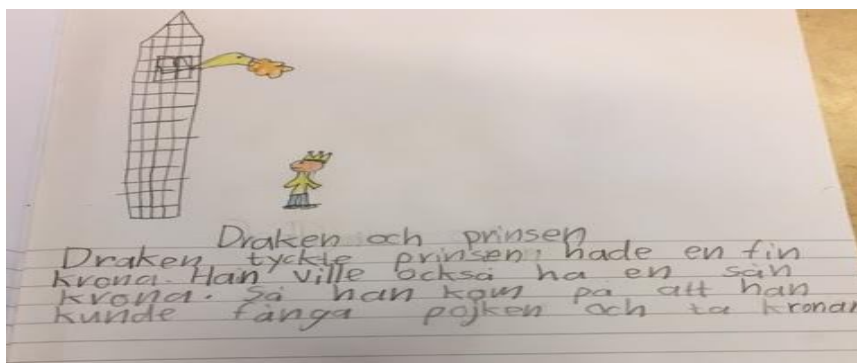
Draken på Mimmis bild (Figur 9) kan också tolkas som en *signal of salience*, ett element som utmärker sig mer än andra och som ögat dras till direkt. De andra elementen på bilden är ritade i en betydligt mindre storlek än draken och det upplevs som att han flyger över byn med ett auktoritärt intryck. Enligt Kress och Van Leeuwen (2006) kan föremål som är viktigare placeras längre upp i en bild och de mindre viktiga placeras längre ner, vilket är fallet i den här bilden.

Även föremål placerade i centrum av bilden tenderar att vara viktigare än det som finns i kanterna, vilket överensstämmer med det faktum att draken är placerad i centrum i ungefär hälften av bilderna.

4.3.3 Anknytning mellan text och bild

Nu har jag redogjort för hur textuell mening kan framhävas i text och bild. I det här stycket kommer jag se till hur texten och bilden hänger samman. Med utgångspunkt i Kress och Van Leeuwen (2006) kommer jag undersöka om bild och text har en *elaboration*, alltså om de hänger samman och förmedlar samma saker, eller om det finns en *extension*, där den ena modaliteten går utöver den andra och har mer att säga. Jag har funnit att sju stycken produkter har visat en *elaboration* mellan text och bild medan sex stycken produkter har visat en *extension*.

Med *elaboration* menas att de två modaliteterna säger samma sak. Den ena modaliteten kan dock förstärka eller tydliggöra den andra (Kress & Van Leeuwen, 2006). Vega visar i sin produkt ett tydligt exempel på *elaboration* (Figur 2). Hon beskriver i sin text hur en musikspelande vakt placerats ut för att hindra draken att komma ner till byn. I bilden har hon med draken och vakten som står vid botten av berget och skyddar byn. I texten står det dock inte hur vakten spelade musiken, vilket bilden svarar på genom att vakten ses hålla i en gitarr. Man kan då tolka bilden som en *illustration* av texten. Alltså att bilden används för att göra innehållet i texten mer specifik. Den andra formen av *elaboration* är när texten används för att förtydliga bilden. Kress och Van Leeuwen (2006) kallar den för *anchorage*, alltså att förankra något. Ett exempel på det kan vi se i Olivias produkt (Figur 10).



Figur 10. Olivias produkt

I bilden ser vi draken som kikar ut genom ett fönster i borgen. Nedanför står prinsen med sin krona. I texten får vi sedan veta tankegångarna hos draken, som är avundsjuk på prinsens krona och planerar att fånga pojken. Texten ger en alltså en större förståelse av vad som sker i bilden.

Till skillnad från *elaboration*, där modaliteterna kan illustrera eller förankra varandra, behöver bilden eller texten i en *extension* bidra med något nytt. Här ger den ena modaliteten en större förståelse för helhetsbilden. De kan fortfarande bygga på varandra, men utan den modaliteten som innehar mest betydelse kommer en stor del av berättelsen gå förlorad (Kress och Van Leeuwen, 2006). Ett exempel där texten går utöver det som går att se i bilden är av Mimmi (Figur 9). Bilden visar draken som flyger över byn, medan texten återger i princip hela sagan. Texten berör händelser och karaktärer som inte finns med i bilden, vilket innebär att texten tillför en hel del ny information och blir då som en förlängning av bilden. *Extension* kan även innebära att bilden berättar mer och det kan vi se hos produkten av Grace (Figur 3). Texten beskriver draken och att han ibland sprutar eld. Men utöver det kan vi i bilden även se en person

kika fram över borgen bredvid en matskål. Bilden tillför alltså något nytt som inte går att tolka från endast texten.

Ett tredje exempel på bild och text som förlänger varandra är produkten gjord av Adam. Han har till viss del förmedlat olika innehåll i sin text och bild (Figur 5). Texten berör händelseförloppet i sagans inledande del och bilden visar aspekter och karaktärer ur sagan som inte hör ihop med texten. Jag tolkar det som att han har tagit med utspridda delar från sagan och lagt ihop, istället för att välja en del och fokusera på den. I det här fallet kan man inte säga att det finns en extension, då varken bilden eller texten bygger på varandra.

4.4 Inre bild

När eleverna lyssnade på sagan började de skapa en litterär föreställningsvärld. De har alla byggt upp egna världar där sagan utspelar sig, och som Langer (2005) påstår så är de här världarna beroende på egna erfarenheter. Så trots att alla får höra samma saga kommer bilderna de ritat skilja sig från varandra.

Det blev tydligt under en intervju att en elev börjat bygga en visuell värld med karaktärerna från sagan genom sättet han uttryckte sig på. Under intervjun ska eleven förklara något och refererar tillbaka till när jag läste upp sagan för klassen:

Intervjuare: "Varför har du ritat borgen där uppe på pappret och byn där på pappret?"

*Adam: "Ja de kanske var lite högt upp, **du såg** ju i sagan var de ju typ att (draken) bodde på ett berg."*

Han formulerar sig "du såg" i stället för du *läste*, som är det som egentligen skedde. Istället återkopplar eleven starkare till sitt eget minne av den inre bilden han fick snarare än orden som jag läste. Jag tolkar det som att eleven har skapat en föreställningsvärld som han byggt vidare på, och att han har lättare att erinra sig om ett visuellt minne än bara något han har hört. En annan elev formulerade sig också i intervjun som att hon såg snarare än bara hörde sagan:

*Emmi: Den blev väl mest, **dom i filmen**, eller i texten skulle (draken) typ bli läskig men nu blev den mest gullig.*

Här rättar hon sig själv snabbt från i filmen till i texten, och det är svårt att avgöra om det bara är en felsägning eller om det beror på att sagan blev som en film för henne i huvudet. Jag tolkar det som att hon skapat en tillräckligt stark föreställningsvärld där hon tydligt kan se historien och karaktärerna framför sig. I vissa fall tycktes det sociala sammanhanget spela in i deras uppbyggande av världar, där de efter diskussioner och samtal med lärare och klasskamrater ändrade eller la till detaljer. Vega berättade att hon bett sin lärare bestämma vilken färg ett hus på bilden skulle ha. Andra elever diskuterade med varandra vilken färg drakar har. Många av eleverna förklarade i intervjun att de valt att måla draken i en viss färg för att de hade sett på tv eller läst i sagoböcker att drakar är den färgen. En elev tog inspiration från populära Pokemon, och målade draken orange utifrån en karaktär därifrån. En annan elev tog också inspiration utifrån egna erfarenheter och målade slottet rosa eftersom hon sett ett rosa slott i verkligheten.

En annan intressant aspekt av deras uppbyggande av föreställningsvärldar är att några elever levde sig in i sina berättelser och gav dom ett eget liv. När jag frågade Gabriel varför draken på bilden var vit förklarade han att draken gillar vitt. Alltså frantog sig eleven sitt aktiva val att

göra draken vit och framställde det istället som om draken fått bestämma. Under en annan intervju frågade jag Grace (Figur 3) varför matskålen var gul, varpå hon svarade att "...den kanske är gjord av marmor som blivit gammal". Hon antyder alltså att matskålen har funnits där i många år och har under en lång tid fått en gulaktig ton. En elev blandar verkligheten och föreställningsvärlden när hon ska rita instrumentet som vakten ska spela för att hålla borta draken. Under intervjun med Vega (Figur 2) frågar jag varför hon valde gitarr, varpå hon svarar att hon först hade tänkt rita en banjo, men när de visade sig vara tekniskt svårt för henne att rita valde hon istället gitarr. Sedan lägger hon till att "det e ganska svårt att släpa dit trummor liksom". Alltså beror hennes val på både egna förmågor samt på hur rimligt det skulle vara i sagans värld. Enligt Langer (2005) är föreställningsvärldarna ett skapande av sammanhang och mening, vilket resultatet visar att eleverna gjort.

4 Diskussion

Utifrån ett multimodalt synsätt har jag nu belyst och analyserats elevernas produkter med hjälp av både elevexemplar och elevintervjuer. I min analys har det framkommit många meningsskapande faktorer som kanske inte skulle belysts i en traditionell bedömning. Utöver det har även många tekniska kvalitéer framkommit. För att svara på mina frågeställningar kommer jag först diskutera hur eleverna har använt text och bild för att sedan diskutera resultatet utifrån ett multimodalt perspektiv.

5.1 Text och bild

Resultatet visar på att eleverna är väl bevandrade med sambandet mellan bild och text. I likhet med studien av Arizpe och Styles (2003), som kom fram till att elever har en god förmåga när det kommer till att tolka berättelser i bilderböcker, anser jag att eleverna i min studie även besitter förmågan att förstå narrativa bilder och texter.

Att bild och text tillsammans ökar meningsskapandet visar bland annat extension och elaboration. Om modaliteterna i elaboration förstärker eller gör den andra mer tydligt och precis kommer meningsskapandet öka, och det gäller även när de i extension förlänger varandra. Kress och Van Leeuwen (2006) hävdar att barn i större utsträckning använder sig av elaboration i sina egenproducerade arbeten. Det betyder alltså att när elever ska rita en bild till en text tenderar de att rita precis det som står i texten. Om de tvärtom ska skriva en text till en bild brukar de skriva exakt det som de kan se. I min studie fann jag dock att ungefär hälften av eleverna använde sig av elaboration. Den andra halvan tolkar jag som extension, där antingen bilden eller texten förmedlade ny information till den andra modaliteten. Huruvida det här säger emot Kress och Van Leeuwens (2006) påstående är omöjligt att säga då andra faktorer måste räknas in. I majoriteten av produkterna där en extension kunde utläsas var det som lades till en fortsättning på sagan. Eleverna blev instruerade att välja en del ur sagan återskapa, men hur stor den här delen skulle vara blev otydligt i instruktionerna. En elev tolkade exempelvis uppgiften som att hela sagan skulle återberättas, varpå texten blev betydligt mer detaljerad än den bilden som hörde till. Eftersom de visste hur sagan fortsatte efter just den delen de valt att skriva eller rita om ville de gärna visa det. I skolan uppmuntras eleverna ofta att skriva så mycket de kan alternativt återberätta allt de kommer ihåg från en viss uppgift. Därför bör instruktionerna vara

ännu tydligare för eleverna, samt att de får veta vad det är läraren kommer bedöma. Att göra målen tydligare för eleverna kan komma att resultera i ett mer medvetet arbete.

5.2 Ett multimodalt synsätt

Jag har min analys tagit hjälp av Bearnés (2009) ramverk och granskat elevernas produkter utifrån modaliteterna bild, språk, intonation, blick och rörelse. Mest tillämpliga för den här studien har varit bild, språk och rörelse. I andra multimodala produkter kan analys av blick och intonation var mer ändamålsenliga, men trots det har samtliga modaliteter bidragit med olika infallsvinklar.

Bilden har visat sig ge en stor mängd information om elevens meningsskapande, bland annat genom de små detaljerna. Resultatet visar på att alla bilder förutom en innehöll narrativa aspekter. Det här är något som är viktigt i berättande bilder då de fångar läsaren och för historien framåt. I bilderna använder eleverna även tekniker för att belysa viktiga delar. Till exempel placeras ofta det viktiga i centrum eller långt upp i bilden, där det ofta är draken som representeras. Det här visar på att eleverna är förtrogna med hur bilder är uppbyggda och hur de kan skapa en relation till läsaren. De här kvalitéerna är dock något som lärare bör belysa för eleverna så de kan skapa en större medvetenhet kring sina produkter. En annan aspekt som har framkommit i min analys är elevernas variation i bilderna och hur de tolkat sagan. Eleverna fick instruktioner att rita något med inspiration från sagan jag läste. Alltså fanns det givna regler för vad som skulle ingå i bilden, med liten frihet att addera element av egen fantasi. Dock fanns det ett par elever som tog egna initiativ och valde att lägga till eller hitta på detaljer som inte går att återfinnas i originalsagan. Det här bygger vidare på Langers (2005) teorier om inre bild och litterära föreställningsvärldar. De lever sig in i sagan och skapar en egen värld, som byggs upp av mer än bara det som går att höra från sagan. De tar till sina egna erfarenheter för att sedan använda sig av de här i fantasivärlden (Langer, 2005). Eleverna innehar en förmåga att bygga upp världar, men det som bedöms är sedan vad de lyckas förmedla på papper. Men att ta hänsyn till elevernas föreställningsvärldar hjälper en att förstå deras meningsskapande på ett annat sätt.

Det var intressant att se hur eleverna använde sig av tematiska bindningar. Temaupprepning och temaprogession ger ett annorlunda uttryck och kan användas för att förmedla olika saker (Helgesson, 2005). Om eleverna har gjort det här medvetet är svårt att avgöra. Men även om det var en medveten handling eller inte så kommer resultatet spegla det val de har gjort. Genom att uppmärksamma eleverna på skillnaderna mellan att upprepa ett tema och sätta det i en progression kan de komma att bli mer aktiva skribenter.

Rörelse var något som gick att se både i bilden och texten, men det var framförallt bilderna som satte berättelsen i rörelse. I texten fanns det vissa ord som förde berättelsen framåt, främst de som beskrev de materiella processerna där det fanns en aktör som gjorde något. I bilderna var det vektorn som skapade rörelsen, vilket ofta var en utsträckt arm eller en blick. Så trots att produkten inte har någon verklig rörelse gick det alltså att undersöka och hitta det ändå. Utöver att se rörelse genom en vektor fanns det i många fall en rörelse i hur bilden var konstruerad. När jag undersökte den textuella meningen i bilderna fann jag i linje med Kress och Van Leeuwen (2006) att de ofta var ritade i en läsriktning. Alla bilder hade inte en tydlig riktning, men hos dem som hade en var samtliga från vänster till höger. Alltså tyder det på att elever använder sig av samma tekniker när de ritar som när de skriver, genom att börja till vänster och fortsätta till höger. Det här gav bilden annan en form av rörelse än vektorn, då den här mer

påverkar den interpersonella relationen mellan producent och läsaren. Med vektorer påverkas den ideationella meningen i bildens berättelse och påverkar hur det narrativa förs framåt.

Det var svårt att antyda en intonation i elevernas texter. Användningen av skiljetecken var få, då endast punkt och, i två fall, utropstecken användes. Trots det så bidrar punkterna till att texten får en takt och melodi, som underlättar för den som läser. Att se till modaliteten blick bidrog inte heller mycket till förståelsen av meningsskapandet. Däremot är det intressant att diskutera med eleverna vad det finns för tanke bakom att karaktärerna blickar framåt eller porträtteras i profil. I intervjuerna framkom att det berodde på både narrativa aspekter samt tekniska svårigheter. Alltså är det även här svårt att avgöra om det var medvetna val eller inte.

I likhet med Kress (2012) påstående om att mening skapas av både författaren och läsaren, har jag sett att det finns tydliga skillnader mellan elevernas mening och hur jag som betraktare tolkar de här meningarna. Beroende på vilken erfarenhet man har kommer produkterna tolkas olika och därmed få olika betydelser. Ett tydligt exempel på det här är Emmi som i intervjun förklarar att draken ser glad ut på bilden, men egentligen skulle den se arg ut. En annan elev beskrev i intervjun att draken var väldigt glad, men det gick inte att se i varken bilden eller texten. Känslor är något som gör en berättelse mer levande, och i mina intervjuer framkom det att eleverna ofta hade en tydlig bild av deras karaktärs känslor. Men huruvida de här framkommer för läsaren är mindre tydligt. Alltså går läsaren miste om känslorna och kommer kanske inte på samma sätt lockas av berättelsen. Texterna saknade generellt en del mentala processer, vilka är de som beskriver känslor och tankar. Därför ställer jag mig frågan; är det viktigare att ta reda på hur eleven tänker kring sina produkter och vad de vill förmedla, eller är det hur läraren tolkar elevens produkt som hamnar i fokus? Elevens meningsskapande och lärarens tolkning av elevens meningsskapande kommer se olika ut. Men jag anser att man genom en analys utifrån ett multimodalt perspektiv kan få syn på mer delar och därmed få en större förståelse för elevens färdigheter. En utveckling kommer ske med hjälp av stöd och vägledning från läraren, vilket belyser ännu tydligare vikten av att lärare behöver få syn på de kvalitéer eleven besitter. Därför krävs en bedömning utifrån ett flertal modaliteter och inte endast ett fokus på den skrivna texten.

5.3 Metoddiskussion

Då fokus i studien har varit på analysen av text och bilder har intervjuerna fungerat som ett hjälpmedel att förtydliga eller belysa vissa element i elevernas produkter. Intervjuerna bidrog till att eleverna fick möjlighet att förklara varför de har ritat på ett visst sätt, vilket gav mig en större inblick i deras tankegångar när jag analyserade bilderna. I Figur 8 där en Emmi hade dragit ett streck för att markera var himlen slutade, blev förklaring av Emmi en hjälp för mig att se hur hennes förståelse såg ut och vad som kan göras för att utveckla hennes förmågor ännu mer. När det kommer till de tekniska valen i bilderna har elevintervjuerna visat sig bidra med mycket intressanta och avgörande detaljer. Om vi ser till Adams bild där han använde sig av både fågelperspektiv och horisontellt perspektiv. Hade han inte haft möjlighet att berätta om sin bild hade jag tolkat det som att han blandat ihop de två perspektiven, alternativt inte vetat hur de ska användas korrekt. Men hans intention var att läsaren skulle vara med i berättelsen genom att befinna sig i sagan tillsammans med karaktärerna, och bilden visar snarare att han till skillnad från de andra eleverna associerade sig själv med draken snarare än byborna.

Givande hade även varit att observera eleverna under tiden de arbetade. Genom observation kan man få syn på deras process och de val som de gör. Det här hade bidragit till en större

inblick i deras skapande av föreställningsvärldar och möjligtvis även deras meningsskapande. I intervjuerna berättade en del elever hur de hade gått till väga under processen och vilka tankegångar de haft, men genom observation hade dessa blivit ännu tydligare. Då kunde jag fått syn på de processer som eleverna inte berättade om eller som de inte kom ihåg. Jag hann inte utföra alla intervjuer samma dag som uppgiften utfördes, vilket även det kan ha lett till brist på svar i intervjuerna. Dock saknade jag resurser och tid till att utföra en sådan omfattande studie med även observation som metod.

5 Slutsats

6.1 Slutsatser

På frågan hur elever använder bild och typografisk text tillsammans har studien visat att eleverna i undersökningen visar en god förmåga att producera multimodala texter. Genom att se till extension och elaboration har jag påvisat bildens och textens sammankoppling, där ungefär hälften av eleverna representerade vardera. Vad som inte framgår i studien är huruvida eleverna är medvetna om hur de använder bild och text tillsammans, vilket hade varit intressant att undersöka. Eleverna har även visat att de kan framställa narrativa produkter genom att använda bild och text tillsammans. I överensstämmelse med Arizpe och Styles (2003) anser även jag att eleverna i min studie har en god förståelse av berättande bilder och texter, då jag i min resultatredovisning belyst ett flertal kvalitéer som påvisar detta. Till exempel finns det en rörelse i många av bilderna, och i texterna förs berättelsen framåt med hjälp av de materiella processerna. Alltså finns det en god koppling mellan bild och text.

Studiens andra frågeställning undersöker hur ett multimodalt perspektiv kan bidra till att få syn på elevernas meningsskapande. Utifrån de fem modaliteterna som är utgångspunkt i den multimodala analysen har samtliga bidragit till en större förståelse av meningsskapandet. Mest givande har det varit att studera modaliteterna bild, språk och rörelse. Genom att se till flera modaliteter får lärare en bredare insikt i de eleverna har skapat, och kan därför göra en tolkning som stämmer överens med det eleven menade att skapa. Att använda sig av ett multimodalt synsätt är därför en fördel för lärare då det på ett tydligt sätt kan hjälpa till med tolkning och bedömning av elevers arbeten. Alltså bidrar ett multimodalt perspektiv till att få syn på elevers meningsskapande.

6.2 Vidare forskning

I min diskussion kommer jag fram till att skapandeprocessen är en intressant faktor i förståelsen av meningsskapandet. I vidare forskning hade det därför varit intressant att fokusera på processen istället för produkten. Metoden i en sådan studie hade således gynnats av användning av både observation och intervju som metod. Genom att undersöka hur elever skapar multimodala produkter kan deras tanke sätt och förförståelse belysas, och det kan bidra till att lärare blir mer medvetna om de val elever gör när de arbetar. Genom att använda observation som metod hade forskaren fått syn på fler detaljer angående skapandeprocessen, vilket hade i sin tur hade givit ett mer nyanserat och innehållsrikt resultat.

Sedan hade det även varit intressant att göra en studie som inte bara undersöker narrativa produkter. Utöver dessa kan det vara intressant att se hur bild och text hänger samman när det handlar om faktatexter eller beskrivande texter. Då hade en jämförelse mellan dessa typer av textgenrer kunnat gjorts för att se hur de skiljer sig åt och vilken typ av text som gynnas bäst av multimodalitet.

6 Slutord

Genom att anta ett multimodalt synsätt när man bedömer en elevs arbete kommer man som lärare få syn på mer i elevernas produkter, och kan därmed göra en bättre bedömning. Att ha ett tydligt syfte och mål för eleverna kommer hjälpa dem i sin utveckling, då processen blir synlig för både elev och lärare. Det finns många fördelar med att kombinera bild och text, och det är inte något som bara borde göras i de lägre årskurserna. Att lära elever skapa mening med hjälp av fler modaliteter än endast skriven text kan bidra till ett större meningsskapande.

Jag anser att elever kommer gynnas om lärare bedömer deras arbeten utifrån olika modaliteter, och inte endast lägger fokus på den skrivna texten. Därav hoppas jag att denna studien kan hjälpa till att belysa olika faktorer i text och bild som kanske annars skulle bli förbisedda.

Referenser

- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures – interpreting visual texts*. London: RoutledgeFalmer.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156–187. doi:10.1177/1468798409105585
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.
- Helgesson, K. (2005). Textbindning. Vad är det och hur fungerar det? *Institutionen för svenska språket*. Göteborgs universitet.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I Lindberg, I., & K. Sandwall (Red.). *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 129-148). Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Holmberg, P., & Karlsson, A-M. (2013). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430–452. doi:10.1177/1468798410383251
- Kress, G. (2012). Making meanings material. Thoughts on literacy, reading and writing in the context of multimodal communication. *Viden om Läsning*, 12, 4-15.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2. uppl.) London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Martens, P., Martens, R., Hassay Doyle, M., Loomis, J., & Aghalarov, S. (2012). Learning from picturebooks. *The reading teacher*, 66(4), 285–294. doi:10.1002/TRTR.01099
- Ottoson, I. (u.å). *Draken och prinsessan*. Hämtad 2016-11-16, från: <http://goodnightsaga.com/sv/draken>

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-12-29, från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1 - Originalsagan

Draken och prinsessan av Inga-Lill Ottosson

Det var en gång en drake, som bodde i en stor borg högt uppe på ett berg. Draken hade bott där i flera tusen år, men ingen människa hade sett honom. I byn som låg alldeles nedanför berget pratades det mycket om vad som kunde finnas i borgen, men ingen vågade sig upp för att undersöka det. Draken hade varit nere i byn för fler hundra år sedan, men blivit skrämmd av konstiga ljud. Det var en vallpojke, som hade blåst i sin flöjt. Draken hade aldrig hört musik förut och han tyckte det var förskräckligt.

En dag när draken satt i sin borg och tittade ner på byn fick han se en vacker flicka med en krona på huvudet. Han blev väldigt kär i henne och tänkte att henne skulle jag vilja gifta mig med. Han visste förstås inte var hon bodde, men jag får väl leta efter henne tänkte han. Men hur skulle han våga sig ner till byn? Tänk om det hemska ljudet kom igen. Det som människorna kallade musik. Han samlade mod i flera dagar, sedan begav han sig ner. När han kom ner till byn fortsatte han in i skogen, men ingenstans kunde han se henne. Plötsligt fick han se en pojke som kom vägen fram. Han bar på ett gevär. Det var Per, som var ute i skogen och jagade. När Per fick se draken blev han både förvånad och rädd. Draken stannade och frågade var den fina flickan med kronan bodde.

– Menar du prinsessan så bor hon på slottet, svarade Per.

Därefter skyndade sig Per hem och berättade för alla han mötte om draken, men ingen trodde honom. Du har bara drömt sade man till honom.

En dag var prinsessan försvunnen, man letade överallt i hela den stora trädgården där hon hade varit och plockat blommor. Alla i hela slottet letade, men ingenstans fann man henne. Då red kungens tjänare ner till byn och satte upp ett stort anslag där det stod att prinsessan var försvunnen. Kungen utlovade en stor belöning till den som hittade prinsessan.

När Per läste anslaget kom han att tänka på draken, som hade frågat efter prinsessan. Tänk om det var draken, som hade rövat bort henne! Per hade lust att sätta full fart till borgen, för det var ju dit draken hade försvunnit, men när han tänkte efter tyckte han det var bäst att vänta tills det blev mörkt.

På natten smög sig Per upp till borgen, men när han kom nära fick han se att draken var vaken och satt på trappan och tittade på månen. Plötsligt hördes ett förskräckligt oväsen, någon knackade på rutan och skrek:

– Släpp ut mig!

Per kände igen prinsessans röst, men hur skulle han kunna hjälpa henne, när draken satt och vaktade borgen? Med jämna mellanrum sprutade draken ut en

stor eldslåga. Det såg ruskigt ut. Per fick vända om hem igen utan prinsessan.

När han var hemma kom han att tänka på att han hade sett en matskål på trappan. Kunde det vara drakens matskål tro? När Per vaknade på morgonen hade han fått en alldeles lysande idé. Han skulle smyga upp till borgen i natt och med sig skulle han ha sömnmedel, som han skulle lägga i drakens skål. Sedan skulle han befria prinsessan.

Per smög så tyst han kunde upp till borgen, någon drake kunde han inte se. Skulle han våga sig fram till matskålen? Det var alldeles ljust för månen lyste upp hela borgen. Hur skulle han göra? Just då försvann månen bakom några moln. Kvickt smög Per fram och lade sömnmedel i skålen. Sedan gömde han sig bakom några buskar och väntade för att se vad som hände. Efter en lång, lång stund kom draken ut, och nu var han väldigt hungrig, så han slukade allt som fanns i skålen. Sedan satte han sig tillrätta i en stol, som stod nedanför trappan. Det dröjde inte länge förrän draken hade somnat. Det hördes på de ljudliga snarkningarna. Hela borgen skakade.

Kvickt smög sig Per in, rusade uppför alla trapporna till tornrummet, där han fann prinsessan. Hon blev jätteglad när hon fick se Per, som tog hennes hand. Tillsammans sprang de nerför trapporna och fortsatte ut i det fria. Draken sov fortfarande som tur var. När kungen och drottningen fick se sin flicka blev de jätteglada och kramade om henne. Per berättade om draken och hur han hade lurat den och befriat prinsessan. Kungen berömde honom och tyckte att han hade varit mycket modig.

– Du får fundera på vad du vill ha som belöning, sa kungen,

– men jag är orolig för att draken kommer tillbaka, när han upptäcker att prinsessan är borta. Finns det inget som den är rädd för?

– Jo jag vet något, sa prinsessan.

– Vad då? Sa kungen.

– Jag upptäckte att draken var väldigt rädd för musik, sa prinsessan.

– Då har jag en ide, sa Per.

– Vi sätter en vakt nedanför berget, som börjar spela musik, så fort draken är på väg ner.

– Vilken smart ide, men vi får se till att soldaterna löser av varandra, sa kungen.

– Nå Per har du tänkt på vad du vill ha i belöning? sa drottningen.

– Ja jag skulle gärna vilja gifta mig med prinsessan, sa Per.

– Vad säger du min flicka? sa kungen.

– Snälla pappa det vill jag gärna, sa prinsessan.

– Du får prinsessan och halva kungariket eftersom du har varit så modig, sa kungen.

Sedan gifte sig Per med prinsessan och så levde de lyckliga i alla sina dagar. Undrar du över draken? Jo han visade sig aldrig mer.

Bilaga 2 - Reviderad version - Draken och prinsen

Det var en gång en drake, som bodde i en stor borg högt uppe på ett berg. Draken hade bott där i flera tusen år, men ingen människa hade sett honom. I byn som låg alldeles nedanför berget pratades det mycket om vad som kunde finnas i borgen, men ingen vågade sig upp för att undersöka det. Draken hade varit nere i byn för fler hundra år sedan, men blivit skrämmd av konstiga ljud. Det var en *vallpojke*, som hade blåst i sin flöjt. Draken hade aldrig hört musik förut och han tyckte det var förskräckligt.

En dag när draken satt i sin borg och tittade ner på byn fick han se en *pojke* med en krona på huvudet. Draken blev arg för att han inte själv hade en sån fin krona, och bestämde sig för att kidnappa *pojken*. Han visste förstås inte var *han* bodde, men jag får väl leta efter *honom*, tänkte draken. Men hur skulle han våga sig ner till byn? Tänk om det hemska ljudet kom igen. Han samlade mod i flera dagar, sedan begav han sig ner. När han kom ner till byn fortsatte han in i skogen, men ingenstans kunde han se *pojken* med kronan. Plötsligt fick han se en flicka som kom vägen fram. Det var *Malin*, som var ute i skogen och skulle plocka svamp. När *Malin* fick syn på draken blev *hon* både förvånad och rädd. Draken stannade och frågade var *pojken* med fina kronan bodde.

– Menar du *prinsen* så bor *han* på slottet, svarade *Malin*.

Därefter skyndade sig *Malin* hem och berättade för alla att *hon* mötte draken i skogen, men ingen trodde *henne*. Du har bara drömt sade man till *henne*.

En dag var *prinsen* försvunnen, man letade överallt i hela den stora trädgården där *han* hade varit och plockat blommor. Alla i hela slottet letade, men ingenstans fann man *honom*. Då red kungens tjänare ner till byn och satte upp ett stort anslag där det stod att *prinsen* var försvunnen. Kungen utlovade en stor belöning till den som hittade *prinsen*.

När *Malin* läste anslaget kom *hon* att tänka på draken, som hade frågat efter *prinsen*. Tänk om det var draken, som hade rövat bort *honom*! *Malin* hade lust att sätta full fart till borgen, för det var ju dit draken hade försvunnit, men när *hon* tänkte efter tyckte *hon* det var bäst att vänta tills det blev mörkt.

På natten smög sig *Malin* upp till borgen, men när *hon* kom nära fick *hon* se att draken var vaken och satt på trappan och tittade på månen. Plötsligt hördes ett förskräckligt oväsen, någon knackade på rutan och skrek:

– Släpp ut mig!

Malin kände igen *prinsens* röst, men hur skulle *hon* kunna hjälpa *honom*, när draken satt och vaktade borgen? Med

jämna mellanrum sprutade draken ut en stor eldslåga. Det såg ruskigt ut. *Malin* fick vända om hem igen utan *prinsen*.

När *hon* var hemma kom *hon* att tänka på att *hon* hade sett en matskål på trappan. Kunde det vara drakens matskål tro? När *Malin* vaknade på morgonen hade *hon* fått en alldeles lysande idé. *Hon* skulle smyga upp till borgen i natt och med sig skulle *hon* ha sömnmedel, som *hon* skulle lägga i drakens skål. Sedan skulle *hon* befria *prinsen*.

Malin smög så tyst *hon* kunde upp till borgen, någon drake kunde *hon* inte se. Skulle *hon* våga sig fram till matskålen? Det var alldeles ljusst för månen lyste upp hela borgen. Hur skulle *hon* göra? Just då försvann månen bakom några moln. Kvickt smög *Malin* fram och lade sömnmedel i skålen. Sedan gömde *hon* sig bakom några buskar och väntade för att se vad som hände. Efter en lång, lång stund kom draken ut, och nu var han väldigt hungrig, så han slukade allt som fanns i skålen. Sedan satte han sig tillrätta i en stol, som stod nedanför trappan. Det dröjde inte länge förrän draken hade somnat. Det hördes på de ljudliga snarkningarna. Hela borgen skakade.

Kvickt smög sig *Malin* in, rusade uppför alla trapporna till tornrummet, där *hon* fann *prinsen*. *Han* blev jätteglad när *han* fick se *Malin*, som tog *hans* hand. Tillsammans sprang de nerför trapporna och fortsatte ut i det fria. Draken sov fortfarande som tur var. När kungen och drottningen fick se sin son blev de jätteglada och kramade om *honom*. *Malin* berättade om draken och hur *hon* hade lurat den och befriat *prinsen*. Kungen berömde *henne* och tyckte att *hon* hade varit mycket modig.

– Du får fundera på vad du vill ha som belöning, sa kungen,

– Men jag är orolig för att draken kommer tillbaka, när han upptäcker att *prinsen* är borta. Finns det inget som den är rädd för?

– Jo jag vet något, sa *prinsen*.

– Vad då? Sa kungen.

– Jag upptäckte att draken var väldigt rädd för musik, sa *prinsen*.

– Då har jag en ide, sa *Malin*. Vi sätter en vakt nedanför berget, som börjar spela musik, så fort draken är på väg ner.

– Vilken smart ide, sa kungen.

– Nå *Malin*, har du tänkt på vad du vill ha i belöning? sa drottningen.

–*Det behövs ingen belöning, jag är bara glad att jag kunde hjälpa till.*

Sedan blev Malin och prinsen goda vänner och lekte tillsammans varje dag. Undrar du över draken? Jo han visade sig aldrig mer.

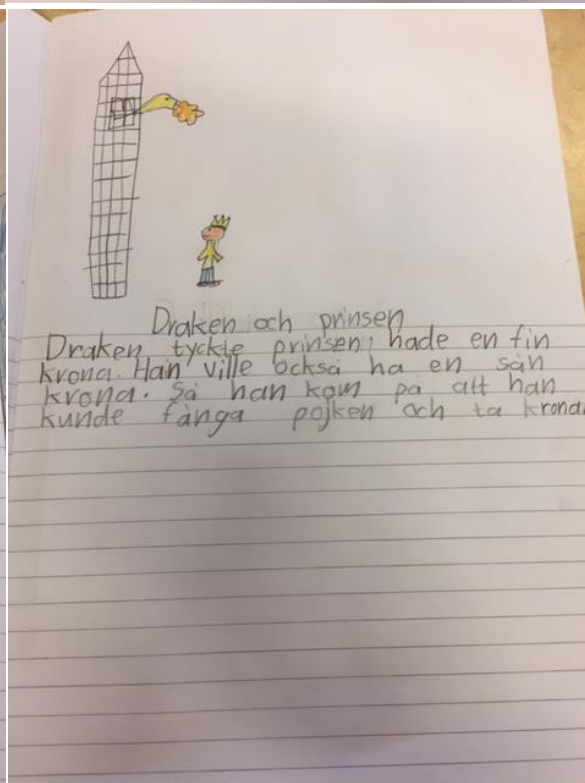
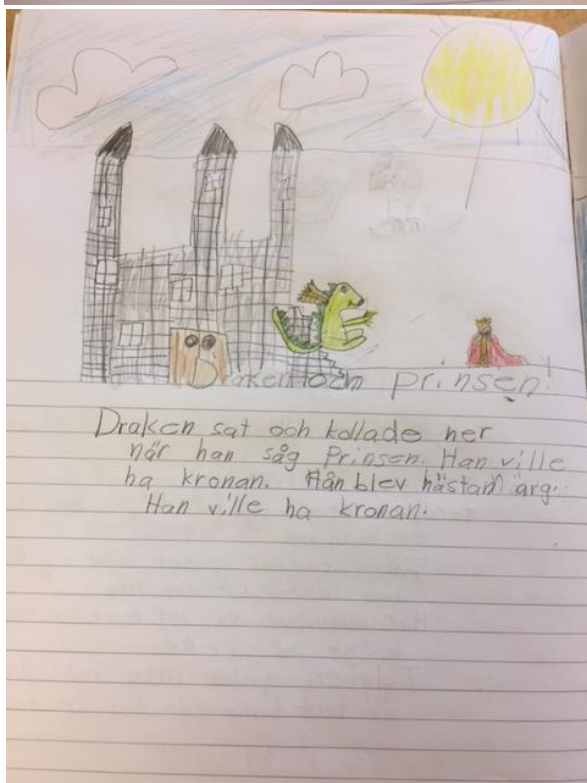
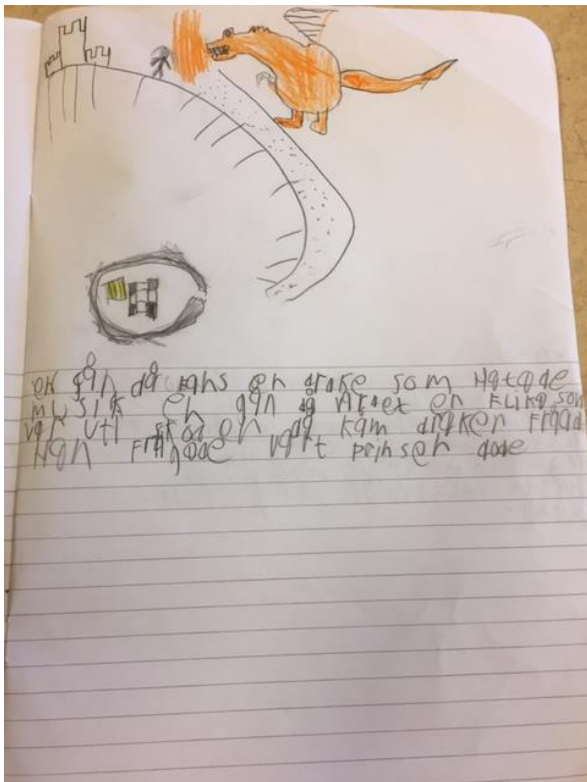
Notering: Kursiv text har tillämpats för att belysa ändringarna.

Bilaga 3 – Intervjufrågor

Semi-strukturerad intervju

- Kan du berätta vad du har ritat på din bild?
- Varför har du använt de färgerna?
- Hur känner personerna i bilden?
- Vad har du skrivit för text till din bild?
- Varför valde du den här delen från sagan jag läste?
- Är det något mer du vill berätta om din produkt?

Bilaga 4 – Samtliga elevprodukter





Draken satt och tittade på miljön.

I jämna mellanrum sprutade draken en hämsheddilump och



Draken och prinsan

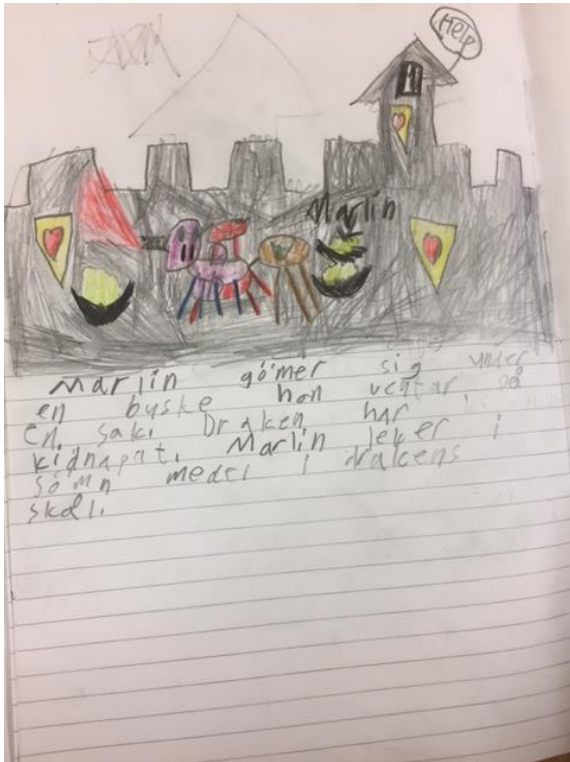
Det var en gång en drake han bodde i en borg på ett berg. Nedanför berget låg en by.



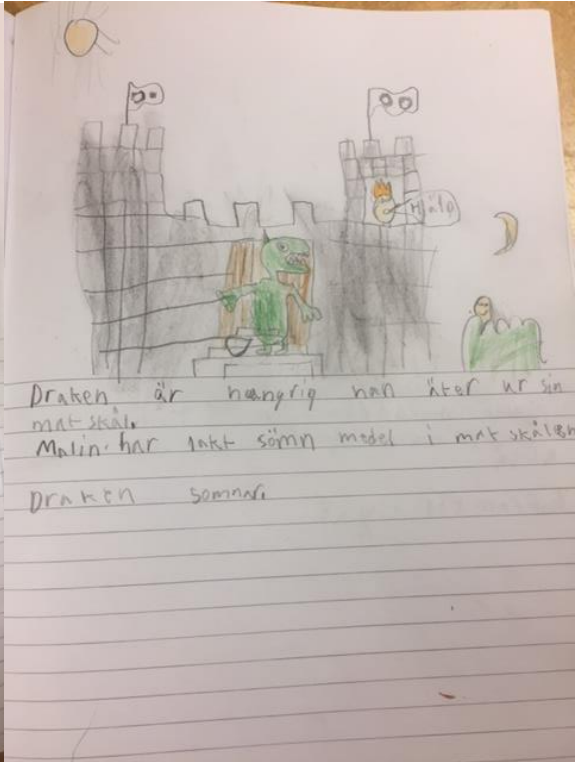
Draken tittar ner på byn och ser en pojke med en fin krona. Draken ville ha den så den tänkte flyga ner och ta den. Det var några dagar innan han var redo. Han flög ner men hittade inte mannen med kronan. Då såg han en flicka. Flickan blev förvånad och rädd. Draken frågade vart mannen i kronan är. Prinsessan sa att hon bor i slottet. Draken kidnappade pojken. När dom merkte att prinzen var borta så sa dom att den som hittade honom skulle få en belöning. På kvällen gick flickan upp på berget. Men draken låg där och vaktade. Han kom upp i källan efter och nådde med sig sovdränk. Han la i det i Drakens skål.



Draken tittar ner på byn och ser en pojke med en fin krona. Draken ville ha den så den tänkte flyga ner och ta den. Det var några dagar innan han var redo. Han flög ner men hittade inte mannen med kronan. Då såg han en flicka. Flickan blev förvånad och rädd. Draken frågade vart mannen i kronan är. Prinsessan sa att hon bor i slottet. Draken kidnappade pojken. När dom merkte att prinzen var borta så sa dom att den som hittade honom skulle få en belöning. På kvällen gick flickan upp på berget. Men draken låg där och vaktade. Han kom upp i källan efter och nådde med sig sovdränk. Han la i det i Drakens skål.



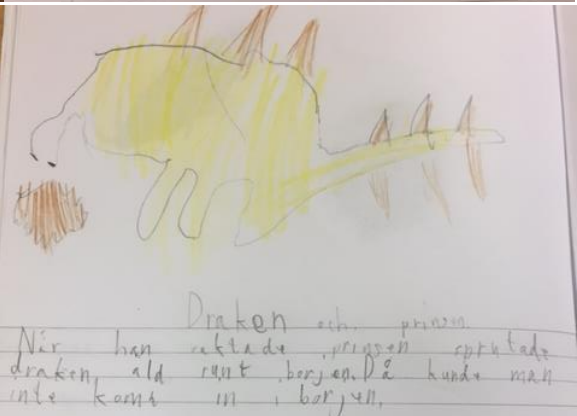
Marlin gömer sig i en buske. Han har kidnappat Marlin som medel i drakens skull.



Draken är hungrig han äter ut sin mat skål. Marlin har tukt sömn medel i mat skålen. Draken somnar.



Alla på kungslottet levde i den stora trädgården. Prinsen och prinsessan såg ett plakat. Marlin såg de och tänkte att han nog var kidnappad av draken.



Draken och prinsen när han såg prinsen öppnade draken sin mun och började äta honom. Då kunde man inte komma in i kungslottet.



Det var en gång en drake och en prins. Prinsen blev rädd på draken.