



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning  
mot arbete i förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3  
VT 204  
Fakulteten för lärarutbildningen

# **Lärares upplevelser av att bedöma multimodala texter: En kvalitativ studie.**

**Sara Harrysdotter och Emma Hermansson**

## **Författare (formatmall Abstract Rubrik)**

Sara Harrysdotter och Emma Hermansson

## **Titel**

Lärares upplevelser av att bedöma multimodala texter: En kvalitativ studie.

## **Engelsk titel**

Teachers' Experience of Assessing Multimodal Texts: A qualitative Study.

## **Handledare**

Christoffer Dahl

## **Bedömande lärare**

Anna Smedberg Bondesson

## **Examinator**

Petra Magnusson

## **Sammanfattning**

Studiens syfte är att undersöka olika aspekter av lärares upplevelser av bedömningar av multimodala elevtexter. Studien vilar på en socialsemiotisk och multimodal teoribildning. Vi har använt kvalitativa semistrukturerade intervjuer för att besvara syftet. Resultatet visar att lärare använder multimodala texter för att bedöma elevers kunskaper. Det saknas däremot en enighet kring vad som ska bedömas i en multimodal elevtext. Resultatet visar vidare att det finns olika upplevelser av vilka förutsättningar styrdokumentet ger vid bedömning av multimodala elevtexter. Lärare som upplever att det saknas förutsättningar förespråkar en mer utvecklad beskrivning av vad det innebär att text och bild ska samspela.

## **Ämnesord**

Multimodalitet, bedömning, socialsemiotisk och multimodal teoribildning, semiotisk resurs, multiliteracy

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.2 Syfte och frågeställningar .....	8
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Strategier för multimodal undervisning .....	9
2.2 Bedömning av multimodala elevtexter .....	9
2.3 Styrdokumenten- bedömning av multimodala texter.....	11
2.4 Den aktuella studien.....	12
<b>3. Teoretisk utgångspunkt</b> .....	<b>13</b>
3.1 Centrala begrepp .....	13
3.1.1 <i>Multimodalitet</i> .....	13
3.1.2 <i>Multiliteracy</i> .....	14
3.1.3 <i>Bedömning</i> .....	14
<b>4. Metod</b> .....	<b>16</b>
4.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer.....	16
4.2 Utformandet av intervjuguide .....	16
4.3 Urval.....	17
4.4 Genomförande.....	17
4.5 Etiska överväganden .....	18
4.6 Bearbetning av data.....	19
4.6.1 <i>Transkribering</i> .....	19
4.6.2 <i>Kodning och analysverktyg</i> .....	19
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>21</b>
5.1 Begreppet multimodalitet- definitioner och tolkningar.....	21
5.2 Multimodalt arbetssätt- lärarens undervisning.....	24
5.3 Elevernas multimodala arbete .....	26
5.4 Bedömning av multimodala elevtexter .....	28
5.5 Styrdokumenten- upplevt stöd och vad saknas? .....	36
<b>6. Diskussion och slutsats</b> .....	<b>40</b>
6.1 Hur upplever lärare att de bedömer multimodala elevtexter i praktiken?... 40	
6.2 Vilka förutsättningar för bedömning av multimodala elevtexter upplever lärare att styrdokumenten ger? .....	43



6.3 Vilket stöd upplever lärare att kursplanerna behöver ge för att de ska kunna bedöma multimodala textframställningar på ett likvärdigt sätt? .....	45
<b>7. Metoddiskussion.....</b>	<b>47</b>
<b>8. Bidrag till forskningen.....</b>	<b>48</b>
<b>9. Referenser .....</b>	<b>50</b>
<b>10. Bilagor .....</b>	<b>53</b>

## Förord

I ett samhälle där kommunikation ständigt sker genom en kombination av ord, bilder och andra semiotiska resurser väcktes en nyfikenhet hos oss kring hur en sådan kommunikation bedöms. Att vi ska bedöma elevers skrivna texter var vi redan drillade i, men när vi under en föreläsning fick möta ”du ska ju bedöma texten som en helhet” vidgades vårt perspektiv på vad text är och vad som kan bedömas i en text. Nyfikenheten kring hur multimodala texter bedöms förde oss som skrivpar samman, då vi delade samma intresse för multimodalitet och bedömning. Efter många veckor av hårt slit, står vi nu klara med vårt examensarbete, som handlar om just det vi var nyfikna på: bedömning av multimodala texter. Men detta hade inte varit möjligt utan vissa personers hjälp, som vi nu vill passa på att tacka.

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till vår handledare Christoffer Dahl. Tack för den handledning vi fått, och för all input du gett oss under arbetets gång.

Vi vill också tacka alla lärare som ställt upp och berättat om sina upplevelser kring multimodal bedömning. Utan er hade studien inte varit möjlig att genomföra.

Vi vill också passa på att tacka varandra för ett gott samarbete. Det är genom ett gott samarbete som vi lyckats färdigställa arbetet. Och vi kan nu med stolthet presentera vårt examensarbete: Lärares upplevelser av att bedöma multimodala texter: En kvalitativ studie.

# 1. Inledning

Är all kommunikation multimodal? Ja, enligt Danielsson (2019) är all kommunikation multimodal eftersom människor ständigt använder olika modaliteter (uttrycksformer) för att skapa mening i interaktionen. I dagens samhälle ökar användningen av modaliteter, och det är viktigt att elever utvecklar sin förmåga att tolka och använda modaliteter. I detta sammanhang spelar läraren en väsentlig roll. Forskning visar att lärare använder strategier för att elever ska utveckla förmågan att tolka och använda modaliteter. Strategierna inkluderar design, kollaborativt lärande, modellering, animationer och bildkonstskapande i skrivprocessen (Magnusson & Godhe, 2019; Kyser, 2022; Tjernberg m.fl., 2020; Wernholm m.fl. 2023; Andrzejczak m.fl., 2005). Lärares arbete med strategierna skärper kraven på lärares förmåga att bedöma elevers multimodala texter. Magnusson och Godhe (2019), Kyser (2022) och Wernholm m.fl. (2023) framhäver att bedömning är en central del i undervisningen. Av Borgfeldts (2017) avhandling framgår det att bedömning av multimodala texter ofta upplevs som svår. Elevers multimodala inslag får allmän återkoppling som ”fina” eller ”välgjorda”. Denna bedömning syftar dessvärre inte till att utveckla elevers förmåga att tolka och använda en variation av modaliteter.

Det är avgörande att elever får bedömning som stödjer deras förmåga att tolka och använda modaliteter, då dagens samhälle byggs upp av modaliteter som samspelar (Borgfeldt, 2017). Frånvaro av förmågan resulterar i att människor inte kan tolka eller använda olika modaliteter, och de riskerar därför att hamna i utanförskap. Därför är det betydelsefullt att lärare kan bedöma multimodala texter. I relation till att förmågan betraktas som nödvändig är det därför både utbildningsvetenskapligt och ämnesdidaktiskt relevant att undersöka hur lärare i skolans tidigare år arbetar med bedömning av multimodala texter.

Borgfeldt (2017) klargör att skrivningarna i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011) försvårar bedömning av multimodala elevtexter. I Lgr11 (Skolverket, 2011, s. 263) fanns följande kunskapskrav i svenskämnet: ”genom att kombinera sina texter med bilder kan eleverna förtydliga och förstärka sitt budskap”. I Läroplanen för grundskolan,

förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Skolverket, 2022, s. 230) finns inte detta kunskapskrav kvar. I kunskapskraven för svenskämnet framgår det att eleverna ska tillägna sig kunskaper om textens form:

Eleven skriver enkla texter med läslig handstil och med digitala verktyg. I texterna använder eleven stor bokstav, punkt och frågetecken samt kan stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter som eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning (Skolverket, 2022, s. 230).

Det framgår inte vilka kriterier multimodala textframställningar bör bedömas efter. Detta är intressant eftersom förmågan att använda modaliteter betraktas som nödvändig, och skolan ska förbereda eleverna för att aktivt verka i samhället (Skolverket, 2022). Samtidigt plockas kunskapskravet bort och läroplanen betonar i högre utsträckning textens form. I det centrala innehållet för svenskan står det att eleverna i årskurs 1–3 ska arbeta med att skriva texter där ord och bild samspelar (Skolverket, 2022, s. 225). I svenskämnets syftestext framhävs det att syftet är att ”genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2022, s. 224). Syftet kan innebära att elever behöver utveckla multiliteracy, vars fokus är att eleverna ska förstå modaliteters användning i olika sammanhang (Borgfeldt, 2017). För att elever ska utveckla multiliteracy behöver elevers multimodala texter bedömas som multimodala, där bedömningen syftar till att främja elevernas fortsatta utveckling. Mot denna bakgrund är det relevant att undersöka hur lärare upplever bedömning av multimodala elevtexter utifrån aktuella styrdokument.

Att utveckla förmågan att tolka och använda modaliteter kan betraktas som nödvändig, samtidigt som detta inte uttrycks i rådande styrdokument. Denna studie avgränsas till bedömning av elevers multimodala textframställningar i svenskämnet i årskurs 2 och 3. Årskurserna har valts då de flesta elever i dessa årskurser har utvecklat en grundläggande läs- och skrivförmåga. Den modalitet som lärare vanligen värdesätter högst är skriftspråket (Borgfeldt, 2017). Till följd av detta finns en risk att elevernas texter endast bedöms utifrån dennes skriftspråkliga egenskaper. Därför är det relevant att undersöka hur lärare i årskurs

2 och 3 upplever bedömning av multimodala elevtexter. Nedan redogör vi för studiens syfte och frågeställningar.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka olika aspekter av lärares upplevelser av bedömningar av multimodala elevtexter. Detta kommer vi att göra genom att fokusera på lärares undervisning, elevernas arbete, lärares bedömning och upplevelser av styrdokument. Lärares undervisning och elevernas arbete är en relevant aspekt eftersom multimodalitet alltid är en del av undervisningen. Vidare är bedömning i de lägre årskurserna ofta formativ, vilket sker i anslutning till undervisningen. Därför inkluderas även lärares undervisning i de aspekter som vi ämnar undersöka. Studien använder kvalitativa intervjuer som syftar till att besvara följande frågor:

1. Hur upplever lärare att de bedömer multimodala elevtexter i praktiken?
2. Vilka förutsättningar för bedömning av multimodala elevtexter upplever lärare att styrdokumentet ger?
3. Vilket stöd upplever lärare att kursplanerna behöver ge för att de ska kunna bedöma multimodala elevtexter på ett likvärdigt sätt?



## 2. Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för studiens forskningsbakgrund. Avsnitten är tematiskt ordnade efter de teman som gått att urskilja i forskningen. Inledningsvis redogörs för hur multimodala texter kan bedömas och analyseras. Avslutningsvis redogörs för forskning kring hur multimodal bedömning kan tolkas i styrdokumentet.

### 2.1 Strategier för multimodal undervisning

Lärare använder flera strategier för att uppmuntra elever till multimodalt arbete. Strategierna inkluderar design, kollaborativt lärande, modellering och bildkonst i skrivprocessen (Andrzejczak m.fl., 2005; Kyser, 2022; Magnusson & Godhe, 2019; Tjernberg m.fl., 2020; Wernholm m. fl., 2020). Gemensamt för strategierna är att de kan uppmuntra eleverna att använda olika modaliteter som samspelar. Strategierna har visat sig bidra till att eleverna började tala om sina skrivna texter i termer om hur en eventuell läsare kan komma att uppfatta den eventuella texten (Wernholm m.fl., 2023; Kyser, 2022). Genom möjligheten att använda olika modaliteter lärde eleverna sig att värdera och kritiskt använda en variation av modaliteter (Magnusson & Godhe, 2019; Kyser, 2022).

En strategi som uppmuntrar elevers multimodala arbete berör bedömning för lärande, det vill säga formativ bedömning. Wesell Powell (2021) framhäver att lärarens bedömning ofta fokuserar på vad eleverna behöver förbättra i sin text. Wesell Powell (2021) menar att denna typ av bedömning hämmar elevernas utveckling i användandet av olika modaliteter. Vid bedömning av multimodala texter bör modaliteterna som används värderas utifrån det syftet de fyller i texten (Magnusson & Godhe, 2019; Kyser, 2022; Dahlström & Damber, 2020). Borgfeldt (2017) påpekar dock att den modalitet som lärare värderar högst är verbalspråket, och att bedömning av multimodala texter är en svårighet. Detta eftersom modeller för att bedöma multimodala elevtexter ännu är relativt utvecklade.

### 2.2 Bedömning av multimodala elevtexter

Borgfeldt (2017) diskuterar svårigheter och möjligheter med multimodal bedömning. Studiens resultat visar att läraren å ena sidan uttalar sig om att i första

hand betrakta elevernas illustrationer. Å andra sidan visar analysen att läraren beskriver elevers multimodala inslag som ”välgjorda” och ”fina”. Vid bedömningstillfället visar lärarens uttalande att hen framhåller det som viktigt hur noga och detaljerat eleverna redovisar sina kunskaper skriftligt, snarare än att betrakta elevens text som en helhet. Till följd av att lärare upplever svårigheter med att bedöma elevers multimodala texter som en helhet använder sig Borgfeldt (2017) av Cope och Kalantzis (2010, refererad i Borgfeldt, 2017, s. 58) begrepp *agency* och *conceptualization*. Agency innebär elevernas aktiva deltagande vid multimodalt textskapande, det vill säga hur eleverna använder multimodala inslag i den egna texten. Conceptualization handlar om elevernas inre tankemodeller som skapas vid användandet av olika modaliteter, det vill säga att eleven vet varför hen valt att använda en viss modalitet. Begreppen kan utgöra ett stöd för lärare då de kan hjälpa lärare att reflektera över syftet med elevers multimodala textproduktioner. Genom medvetna reflektioner och samtal mellan lärare och elev kring val av modaliteter kan bedömningsprocessen underlättas (Borgfeldt, 2017).

Även Danielsson och Selander (2016) ger förslag på ett analysverktyg som kan användas för att analysera multimodala texter. Inledningsvis analyseras den generella strukturen (Danielsson & Selander, 2016). Den generella strukturen belyser vad texten handlar om och hur den är organiserad samt vilka modaliteter som utmärker sig och deras roll i texten. Vidare analyseras interaktionen mellan textens olika delar, det vill säga hur elevens val av olika modaliteter samverkar för att förmedla textens innehåll (Danielsson & Selander, 2016). I den här delen av analysen föreslås begreppen symmetri - resurserna förmedlar och förstärker samma innehåll-, och asymmetri- resurserna förmedlar eller förstärker inte samma innehåll. Därefter analyseras elevernas användning av liknelser, som exempelvis gul som solen eller mjuk som gräs. Slutligen analyseras explicita och implicita värderingar som uttrycks i texten. Exempel på sådana värderingar är åsikter, vilka som får vara med och leka eller liknande (Wernholm m.fl., 2023).

Vidare föreslår Magnusson och Godhe (2019) Hallidays metafunktioner. Metafunktionerna är den textuella metafunktionen, interpersonella metafunktionen och den ideationella metafunktionen. Den textuella

metafunktionen fokuserar på elevens val av resurser och hur dessa samspelar med varandra för att skapa mening i texten (Halliday, 2014). Ett exempel på när lärare kan analysera den textuella metafunktionen är om en elev använt både ord och bild. Den interpersonella metafunktionen synliggör hur elevens val av modaliteter skapar en relation till mottagaren (Halliday, 2014). Den ideationella metafunktionen tydliggör hur elevens val av modaliteter används för att förmedla tolkningar av världen (Magnusson & Godhe, 2019).

## 2.3 Styrdokument- bedömning av multimodala texter

Godhe (2014) belyser att i den tidigare läroplanen är modaliteter som exempelvis ljud, bild och film i stort sett osynliga i de högre årskurserna. Vidare skrivs det att eleverna ska vid eget textskapande skriva och andra val av modaliteter nämns inte (Godhe, 2014). Borgfeldt (2017) redogör för att det i Lgr11 finns otydligt formulerat vilka uttryckssätt lärare och elever ska utveckla i klassrummet och hur dessa ska bedömas. Borgfeldt (2017) skriver att kommentarmaterialet kan utgöra ett stöd för lärare, då materialet förtydligar vilka uttryckssätt som ska utvecklas i klassrummet. Magnusson och Godhe (2019) menar att det i Lgr11 saknades ett metaspråk för att stödja lärares multimodala bedömningar.

I Magnusson och Godhe (2019) framhålls det att läroplanen explicit behöver inkludera bedömningskriterier, ett metaspråk, kopplade till hur lärare kan bedöma multimodala elevtexter. Denna vägledning skulle kunna resultera i en mer likvärdig bedömning, där multimodala texter bedöms utifrån samma kriterier. Borgfeldt (2017) menar dock att detta resonemang behöver ifrågasättas. Borgfeldt (2017, s. 106) skriver ”frågan är om det är önskvärt med skrivningar i läroplanen som är så tydliga att lärare inte behöver tolka styrdokumentet självständigt längre”. Enligt Borgfeldt (2017) behöver det i stället finnas stöd kring hur befintliga bedömningskriterier kan tolkas och omsättas i undervisnings- och bedömningskontexten. Detta innebär att det behöver finnas en samsyn kring hur bedömningskriterier ska tolkas. Det skulle också kunna innebära, menar vi, att bedömning av multimodala texter bedöms utifrån hur olika modaliteter samspelar med varandra, snarare än utifrån hur estetiskt tilltalande framställningarna är.

## 2.4 Den aktuella studien

Vi drar slutsatsen att det finns modeller som lärare kan använda för att bedöma elevers multimodala textframställningar. Modellerna skiljer sig åt, men vi drar slutsatsen att alla modeller ger stöd till läraren för att bedöma elevers multimodala texter. Vi drar också slutsatsen, med stöd från Magnusson och Godhe (2019), att det inte verkar existera ett gemensamt metaspråk för bedömning av multimodala texter i styrdokumentet. Genom vår studie hoppas vi kunna bidra med att undersöka hur lärare uttrycker att de bedömer multimodala elevtexter i praktiken.

Vi drar slutsatsen att det i Lgr11 fanns relativt lite stöd kring hur en multimodal textframställning kan bedömas. Vidare drar vi slutsatsen att det råder oenighet bland forskarna hur styrdokumentet kan ge stöd vid lärares bedömningar. Genom vår studie vill vi bidra med att undersöka vilka förutsättningar lärare upplever att styrdokumentet ger vid bedömning av multimodala elevtexter.

## 3. Teoretisk utgångspunkt

Studien bygger på socialsemiotisk och multimodal teoribildning som har utvecklats genom andra lingvistiska och socialsemiotiska teorier (Kress & van Leeuwen, 2006). Socialsemiotisk teoribildning är en vidareutveckling av semiotiken. Semiotiken handlar om hur olika tecken används för att skapa mening i kommunikationen. Tecken kan ta flera olika former, som exempelvis ord, bilder, ljud, dofter och handlingar (Kress, 2001). Inom socialsemiotiken talas det i stället om semiotiska resurser, exempelvis text, bild och ljud, där resurserna används för att kommunicera med andra i en specifik social kontext (Dahl, 2015). Resurserna är därmed inte statiska, utan resurserna får en betydelse i den kontext som de befinner sig i (Kress & van Leeuwen, 2006). Multimodal teoribildning belyser att det i all kommunikation används flera olika modaliteter för att skapa mening, som sedan skapar en helhet. Socialsemiotisk och multimodal teoribildning hjälper oss att synliggöra hur elevers modaliteter utvärderas vid bedömning och hur läraren upplever bedömningen. Teoribildningen blir relevant för studien då den hjälper oss att synliggöra hur lärare bedömer elevers framställningar där eleven kommunicerar i en specifik kontext genom att använda olika modaliteter.

### 3.1 Centrala begrepp

I avsnittet redogör vi för och definierar de begrepp som återkommer löpande i studien. De begrepp som kommer att definieras är multimodalitet, multiliteracy och bedömning.

#### 3.1.1 Multimodalitet

Begreppet multimodalitet är uppbyggt av orddelarna multi, vilket betyder flera, och modalitet, som innebär att flera semiotiska resurser organiseras i ett system, som exempelvis i en text. I texten är resurserna betydelsebärande (Danielsson & Nestlog, 2020). Människor använder sig av olika semiotiska resurser för att kommunicera med varandra. När olika semiotiska resurser kombineras för att kommunicera definieras kommunikationen som multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001). En multimodal kommunikation är exempelvis där de semiotiska resurserna tal och gester samspelar, för att skapa en helhet. En multimodal text

skulle således kunna vara en text som består av både det skrivna ordet och bilder, som samspelar med varandra för att skapa en helhet. Borgfeldt (2017) klargöra att valet av modaliteter behöver värderas utifrån hur väl de fungerar för att förmedla det tänkta innehållet. I vår studie finns ett särskilt fokus på text och bild i samspel, eftersom detta är vanligt förekommande modaliteter i de tidiga åren.

### 3.1.2 Multiliteracy

Multiliteracy är ett förhållningssätt på läs- och skrivkunnighet som breddar den traditionella definitionen av literacy (The New London Group, 1996).

Multiliteracy innebär att språket som används skiljer sig åt beroende på sammanhang och social kontext. Inom multiliteracy talas det om representationsresurser, exempelvis visuella och auditiva, vilka är dynamiska och förändras beroende på vilket sammanhang de befinner sig i (The New London Group, 1996). Callow (2003, refererad i Kulju m.fl., 2018) skriver att multiliteracy kan beskrivas som en variation av modaliteter som tillsammans skapar mening i en social kontext. Multiliteracy kan därigenom betraktas som den läs- och skrivkunnighet som behövs i dagens samhälle. Läs- och skrivkunnighet i dagens samhälle innebär att kunna tolka och använda språk i olika kontexter (Borgfeldt, 2017). Genom definitionen multiliteracy betraktas literacy inte enbart som läs- och skrivefärdigheter. Multiliteracy betraktas i stället utifrån dagens samhälle, där läs- och skrivkunnighet fått en ny innebörd. Den nya innebörden av läs- och skrivkunnighet innebär läsning och skrivning av texter där modaliteter som exempelvis ord, bild, gester och ljud samspelar i syfte att skapa mening.

### 3.1.3 Bedömning

Skolverket (2024) beskriver att bedömning är en process som syftar till att ge läraren kunskaper om elevernas lärande. Läraren får genom bedömning syn på hur den egna undervisningen fungerat och vilken typ av återkoppling eleven behöver för att komma vidare i sitt lärande. Formativ bedömning är bedömning för lärande, och syftar till att ge eleverna kontinuerlig återkoppling för att stödja dem i sitt fortsatta lärande (Klapp, 2015). Formativ bedömning är central i de tidigare åren, då elevernas kunskapsutveckling främjas. I relation till att all

kommunikation idag är multimodal ställs ett krav på lärare att kunna genomföra bedömning som främjar denna utveckling.

## 4. Metod

Avsnittet presenterar datainsamlingsmetoden för studien. Inledningsvis presenteras hur intervjuer och urval har genomförts. Därefter presenteras etiska överväganden och intervjuernas genomförande. Avslutningsvis presenteras bearbetning av data.

### 4.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer. Intervjuer bygger på självrapporterade data (Denscombe, 2018). Att använda intervjuer som datainsamlingsmetod motiverades eftersom syftet med studien är att undersöka olika aspekter av lärares upplevelser av bedömningar av multimodala elevtexter. Intervjuer är en lämplig metod för att utforska subjektiva upplevelser, som exempelvis människors tankar, känslor och erfarenheter. Dessutom ger det möjlighet att få en mer nyanserad bild av lärarnas upplevelser, till skillnad från en kvantitativ studie som ofta använder mätbara variabler och statistik för att analysera data. Eftersom upplevelser är subjektiva är inte heller någon form av observation relevant, då observationer bygger på vad observatören uppmärksammar vid observationstillfället (Denscombe, 2018). För att identifiera lärares upplevelser av bedömning av multimodala texter har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer lämpar sig bra eftersom de erbjuder en öppenhet där forskaren kan be om förtydliganden vid osäkerhet, vilket stärker reliabiliteten i arbetet. Genom möjligheten till följdfrågor ökar också chansen till en djupare förståelse för respondentens svar. Intervjuerna dokumenteras genom ljudupptagning. Ljudupptagning motiveras eftersom ljudupptagning erbjuder en permanent och fullständig dokumentation av intervjun (Denscombe, 2018).

### 4.2 Utformandet av intervjuguide

Vi började med att konstruera en intervjuguide med fyra övergripande teman, vilka var inledande frågor, begreppet, hur och styrdokument och stöd från dessa (bilaga 1). Dessa teman har skapats med stöd utifrån våra forskningsfrågor. Vi fortsatte genom att formulera underliggande frågor till varje tema.



Semistrukturerade intervjufrågor kännetecknas av att frågorna är öppna och ger respondenten möjlighet att fördjupa sina svar (Denscombe, 2018). Detta har vi tagit i beaktning när vi formulerade intervjufrågorna, vilket visas genom att frågorna är formulerade på ett sätt som återspeglar respondentens egna upplevelser. Vi funderade också över möjliga svar, och vi kunde därigenom skapa alternativa frågor. Detta gjorde vi i syfte för att få en bred empiri. Vidare funderade vi över hur respondenterna skulle känna sig trygga under intervjun. Denscombe (2018) betonar att intervjuens första frågor är viktiga då de ska bidra till att respondenten känner sig trygg. Vi valde därför att inleda intervjun med korta presentationer av oss själva och intervjuens upplägg. I intervjuguiden tydliggjorde vi också hur intervjuerna kan avslutas, där respondenten ska uppmanas att kontakta oss om de har frågor angående intervjun i efterhand.

### 4.3 Urval

Vi har valt att intervjua fyra grundskollärare som arbetar i årskurserna 2 och 3. Antalet motiveras då vi ämnar undersöka lärares upplevelser och genom ett lägre antal deltagare kan vi genomföra djupare intervjuer. Årskurs 2 och 3 har valts eftersom fler elever har utvecklat en grundläggande läs- och skrivförmåga. Urvalet skedde genom ett bekvämlighetsurval. Denscombe (2018, s. 71) beskriver bekvämlighetsurval som ”det första som finns till hands”. Ett bekvämlighetsurval motiveras eftersom arbetet genomförs inom en begränsad tidsram, och att välja lärare som finns i vår närhet är tidsbesparande.

Lärare kontaktades genom en formell inbjudan som innehöll studiens syfte och annan information kring vad ett deltagande kan innebära. Vi valde att skicka ut inbjudningar via mejl till tidigare handledare, lärare vi känner, samt till rektorer på 27 olika skolor. Fyra lärare tackade ja till att medverka i studien.

### 4.4 Genomförande

Samtliga fyra intervjuer har genomförts digitalt, via zoom, till följd av att vi som skriver bor långt ifrån varandra och det fanns ingen möjlighet att genomföra dem på något annat sätt. Fördelen med detta genomförande har varit att vi har kunnat vara flexibla med tid och plats. Nackdelen med genomförandet har varit problem

vid uppkopplingen till zoommötena. Intervjuerna genomfördes under vecka 16, och skedde utifrån respondenternas önskemål. Vid samtliga intervjuer var vi båda närvarande och vi kunde stödja varandra i att ställa följdfrågor. Respondenterna informerades om att de själva fick välja om de ville ha kameran påslagen eller avslagen.

Vi inledde intervjuerna med att kort presentera oss för varandra och vi berättade om intervjuens upplägg, samt att intervjun kommer att spelas in. Alla intervjuer skedde med utgångspunkt i den utformade intervjuguiden, där några stående frågor ställdes till samtliga deltagare och under intervjuerna tillkom följdfrågor. Frågorna som ställdes under intervjuerna handlade om lärares kunskaper, definitioner och tolkningar av begreppet multimodalitet, det multimodala lärandet och bedömning av multimodala elevtexter. Intervjufrågorna berörde vidare deras upplevelser kring styrdokumentens förutsättningar för multimodal bedömning. Respondenterna uppmanades att ge konkreta exempel och att utveckla sina svar. Vid intervjuens slut tackade vi våra respondenter för deras deltagande och klargjorde att de vid frågor kan kontakta oss via mejl eller telefonnummer.

## 4.5 Etiska överväganden

I vår studie har vi utgått från Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer - informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet. I detta avsnitt redogör vi för de etiska överväganden som vi gjort i studien.

Lärare kontaktades genom en formell inbjudan, vilken innehöll all nödvändig information för att de tillfrågade lärarna skulle kunna ta ett förnuftigt beslut kring deltagande, det vill säga informerat samtycke. Respondenterna har både skriftligt och muntligt informerats om att intervjun spelas in, och lämnat sitt samtycke till detta både skriftligt och muntligt. Vi har klargjort i samtyckesblanketten att samtalet spelas in men att endast ljudfilen kommer att användas. Detta innebär att endast en ljudupptagning har använts. Vidare är deltagandet i studien frivilligt, och respondenterna har rätt att när som helst avbryta sin medverkan i studien. Studiens intervjufrågor är väl genomtänkta för att inte nedvärdera deltagares övertygelser, utan i stället lyfta fram upplevelser kring bedömning av multimodala

elevtexter. Deltagarna har avidentifierats, för att deras uttalanden inte ska gå att härleda tillbaka till dem. Lärarna och deras svar har behandlats konfidentiellt. De intervjuade lärarna har i studien betraktats som resurser för att synliggöra upplevelser av bedömning av multimodala elevtexter. Insamlad data har inte sparats längre än nödvändigt. Lärare har tillfrågats genom att vi tagit kontakt med dem och urval har skett genom att lärare hört av sig och sagt att de vill delta. Inga deltagare har inkluderats eller exkluderats på grund av irrelevanta orsaker (Denscombe, 2018).

## **4.6 Bearbetning av data**

I avsnittet redogör vi för hur insamlad data har bearbetats. Inledningsvis redogör vi för vår transkribering och vilka val vi gjort i förhållande till den. Därefter redogör vi för datakodning och analys.

### **4.6.1 Transkribering**

Ljudfilerna har transkriberats, vilket innebär att de har omvandlats från det talade språket till skriftspråk (Denscombe, 2018). Vi har använt förenklad Verbatim, vilket betyder att det transkriberade materialet ligger nära det talade språket. Förenklad Verbatim har motiverats eftersom läsbarheten ökar och budskapet tydliggörs till följd av att utfyllnadsord avlägsnas. För att transkribera ljudfilerna lades de upp i Word, där vi använder deras funktion Transcribe. Funktionen bidrog till att stora delar av materialet transkriberades. För att säkerställa en korrekt transkribering lyssnade vi igenom ljudfilerna och korrigerade transkriberingen vid behov. Fördelen med att transkribera materialet på detta vis var att det var tidsbesparande, med tanke på den tidsram som finns för arbetet. Nackdelen med att transkribera på detta vis var att vi i efterhand behövde läsa in oss på materialet, för att sedan kunna genomföra en analys.

### **4.6.2 Kodning och analysverktyg**

För att hålla isär respondenterna vid kodningen har vi numrerat lärarna, lärare 1, lärare 2, lärare 3, och lärare 4. Svaren har därefter analyserats, för att återge den bild som lärarna gav oss under intervjuerna. Analysen skedde genom en öppen kodning, där den transkriberade datan kategoriserades i teman för att enklare

upptäcka mönster (Denscombe, 2018). För att kunna upptäcka mönster färgkodades delar som tillhörde samma kategori. Detta ledde oss till våra tre första huvudteman: begreppet multimodalitet, hur undervisar och bedömer lärare och styrdokumentet. Efter ytterligare en genomgång av materialet och färgkodningen av materialet förändrades våra teman: begreppet multimodalitet, lärarens undervisning, elevernas arbete med multimodalitet och styrdokumentet. Efter detta gick vi igenom alla frågor och jämförde likheter och skillnader i lärarnas svar.

## 5. Resultat och analys

Avsnittet presenterar studiens resultat och analys. Avsnittet är ordnat efter de fyra rubriker som framkom under kodningen av data. Vi kommer att inleda med definitioner och tolkningar av begreppet multimodalitet. Därefter presenteras hur lärarna upplever att det arbetar multimodalt och hur eleverna får arbeta multimodalt. Därefter presenterar vi hur lärarna upplever bedömning av multimodala elevtexter. Avslutningsvis presenterar vi lärarnas upplevelser av bedömning med utgångspunkt i de aktuella styrdokumentet.

### 5.1 Begreppet multimodalitet- definitioner och tolkningar

Samtliga lärare hade hört begreppet multimodalitet tidigare och i deras beskrivningar av begreppet finns resonemang som stämmer överens med vad multimodalitet är, alltså att lärare använder olika semiotiska resurser för att kommunicera med eleverna. Lärare 1, lärare 3 och lärare 4 svarar att multimodalitet i någon form handlar om att ta till sig kunskaper och uttrycka sig på olika sätt:

Lärare 1: Multimodalitet, det är att till exempel i det sammanhanget med elever så är det att eleverna kan få information eller ta till sig uppgifter eller kunskap via flera olika plattformar eller medier. Det kan vara via en bok, det kan vara via en film. Det kan vara att vi använder interaktiv tavla.

Lärare 3: Det är ju egentligen allting vi gör. Gester, ljudinspelningar, rörliga bilder, uppläst text och gå igenom text. Alltså, det är ju otroligt mycket mer än vad man tänker att det är. Ja, men från olika som stödjer då skolor och så där att det är ju böcker och såklart läromedel. Den skrivna texten och inte den skrivna texten. Bilder, bildstöd, ja det är i princip hela min vardag skulle jag säga.

Lärare 4: Jag har gjort en utbildning som heter SKUA, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Och då hade vi det begreppet uppe, hur man jobbar med text och bild och gester och talet och blickar och hela den biten. Det är ju att man ska få med alla bitarna. När man jobbar med eleverna så lär de ju sig på olika sätt.

Gemensamt för de tre lärarnas svar är att de betraktar multimodalitet som något som kan vara både digitalt och analogt. Det som skiljer lärarnas svar åt är att

lärare 4 också framhäver talet och blickar som multimodala aspekter, för att eleverna ska ta till sig kunskaper.

Lärare 2 använder sig av en annan definition av begreppet multimodalitet, där hen tar stöd i ett vidgat textbegrepp:

Lärare 2: Ja, men tolkningen är väl egentligen ett utvidgat textbegrepp. Att ja, men egentligen allting är en text, kan man väl nästan sammanfatta det med eller så.

Lärare 2 menar att allting är text, vilket skiljer sig från de andra lärarnas definition. De tre andra lärarna är överens om att multimodalitet handlar om att eleverna tar till sig kunskaper på olika sätt medan lärare 2 betraktar allt som en text, det vill säga att även bilder och textens organisation kan ses som en text.

Samtliga lärares svar tyder på att multimodalitet är en naturlig del av undervisningen. Samtliga lärare upplever fördelar med multimodalitet. Lärare 1 och lärare 3 upplever att en fördel är att de kan nå fler elever genom att använda olika kanaler, både auditiva och visuella. Lärare 1 berättar också att hen kan nå elever med svårigheter genom att använda flera olika kanaler för kunskapsinhämtandet. Lärare 2 berättar att en fördel kan vara att det är roligt att arbeta med och att de skapar en djupare förståelse för kopplingar mellan text och bild. Lärare 4 svarar liknande, och tar fasta på att multimodalitet kan stödja hen i att skapa en intresseväckande undervisning för att arbeta med text och bild i samspel. Lärarna upplever olika fördelar, även om det finns vissa likheter. Lärare 1 och lärare 3 berättar om multimodalitetens betydelse för att nå alla elever i klassrummet. Lärare 2 och lärare 4 berättar om möjligheten med att arbeta med text och bild i samspel på ett engagerande sätt.

Det är endast två av de intervjuade lärarna som berättar att de upplever nackdelar med multimodalitet:

Lärare 2: [...] En nackdel är väl att det kan betyda allt. Så att det ja, det är ju som att det tappar lite betydelse när det kan betyda egentligen allt.

Lärare 3: [...] Nackdelen kan väl vara att träna avkodning, till exempel i att läsa. Ja, men då är det ju den skrivna texten kanske kombinerat

med att höra, men sen till slut så måste du ju läsa själv för du har ett samhälle är ju text överallt, man behöver den också. Så det är väl nackdelen att man kanske blir så här. Allting kan man inte ta in via film. [...] Så där så att det är ju en nackdel. Det finns många vägar, men du ska ju lära sig alla vägar på ett bra sätt också, kunna använda dem på rätt sätt i skolan, så det kräver ju mer tid till att förbereda dem i det.

Gemensamt för lärarnas svar är att de upplever nackdelar med multimodalitet men dessa nackdelar skiljer sig åt. Lärare 2 beskrev begreppet multimodalitet som ett utvidgat textbegrepp och att allt egentligen är en text. Hen menar att multimodalitet tappar sin betydelse eftersom nästan allt kan betraktas som multimodalt och att det är svårt att avgränsa begreppet. Samtidigt som lärare 3 betonar att multimodalitet å ena sidan kan stödja läraren i att nå alla elever menar hen å andra sidan att eleverna måste kunna vissa saker utan multimodalt stöd. Hen hänvisar då till att träna avkodning och vikten av att som småningom kunna läsa utan exempelvis bildstöd eller tal till text. Eleverna behöver som småningom lära sig både läsa och skriva för att kunna använda alla kommunikationsvägar på ett korrekt sätt. Lärarens resonemang stämmer överens med multiliteracy, där det finns ett särskilt fokus på att utveckla förmågor att använda olika modaliteter utifrån social kontext.

Sammanfattningsvis, lärarnas generella tolkning av begreppet multimodalitet är att det handlar om att eleverna tar till sig kunskaper genom att läraren erbjuder olika uttrycksformer. Fördelarna med multimodalitet är att det är ett pedagogiskt verktyg för att erbjuda flera uttrycksformer i undervisningen. Lärare kombinerar flera semiotiska resurser i undervisningen för att förmedla kunskaper till eleverna. Därigenom kan fler elever ta till sig de kunskaper som förmedlas i undervisningen. Multimodalitet fungerar också som ett motiverande verktyg för att arbeta med text och bild i samspel. Samtidigt som multimodalitet fungerar som ett verktyg för att nå alla elever är nackdelen att eleverna till slut måste behärska vissa kunskaper utan multimodalt stöd, som exempelvis läsning.

## 5.2 Multimodalt arbetssätt- lärarens undervisning

Samtliga lärare fick frågor om de upplever att de arbetar multimodalt i undervisningen, vilket samtliga lärare berättar att de gör. Två av lärarna berättar att de använder analoga semiotiska resurser för att arbeta multimodalt:

Lärare 2: Ja, men jag upplever väl att jag gör det även fast jag inte säger att jag gör det eller tänker att jag gör det. Det är ofta kopplar man ju bild till en text på olika sätt, speciellt i både faktatext skrivande och i att skriva berättelser och sånt att man hela tiden har en bild eller någonting konkret som kopplas ihop med det som ska skrivas.

Även lärare 4 upplever att hen arbetar multimodalt, men till skillnad från lärare 2 framhäver lärare 4 också andra modaliteter som exempelvis att använda gester och rollspel i undervisningen:

Lärare 4: Oh ja, hela tiden. Nej, men man försöker ju tänka på det och ha med det och så. Alltså för att alla elever ska kunna följa med och tycka det blir på ett roligare sätt alltså. Jag är själv en sån här människa som tycker om bilder till och alltså gester och hela den biten att man liksom modellerar, rollspelar vad man gör.

Till skillnad från lärare 2 och lärare 4 berättar lärare 3 mer ingående om hur hen använder både analoga och digitala semiotiska resurser i undervisningen. Lärare 3 berättar att hen använder tal till text, film, analoga och digitala läromedel, projektor och talet. I likhet med lärare 3 berättar också lärare 1 att hen arbetar multimodalt i den egna undervisningen och framhäver flera digitala resurser:

Lärare 1: Jag jobbar mycket multimodalt därför att vi använder oss just nu av det som jag berättade att jag har många kanaler in när jag planerar min undervisning. Så att jag har till exempel tillgång till en interaktiv tavla. Som gör att jag har en väldigt stor fördel är att våra elever har en till en datorer. Det betyder att jag lätt kan nå dem med olika, jag kan individualisera det väldigt lätt på det sättet och sedan använder vi också naturligtvis traditionella läromedel på olika sätt. Ja mycket bildstöd använder vi.

Lärare 3 berättar också om vad hen upplever att hen saknar att kunna göra i sin multimodala undervisning:

Lärare 3: Sen så ska jag kunna tänka att jag skulle ju vilja att man skulle kunna göra mer, att eleverna får göra mer än till exempel power points eller spela in där via ljud.



Genom att jämföra lärare 1 och lärare 3:s svar, ser vi att det finns en variation i vilka möjligheter som de olika lärarna har för att arbeta multimodalt, beroende på vilka förutsättningar som finns på respektive skola. Variationen är tillgången till digitala verktyg, som exempelvis datorer, interaktiv skrivtavla och program som stödjer elevers multimodala textskapande. Lärare 3 beskriver att hen saknar möjligheten att kunna göra mer med eleverna digitalt då de inte har tillgång till egna datorer eller Ipads.

Samtliga lärare arbetar multimodalt i den egna undervisningen, men hur de arbetar skiljer sig åt. Både lärare 2 och 4 lyfter fram att de använder analoga resurser för att arbeta multimodalt. Gemensamt för deras svar är också att de talar om bilder och text i samspel. Lärare 3 och lärare 1 berättar om att de använder både analoga och digitala resurser i undervisningen. Vi kan därigenom se att de intervjuade lärarna upplever att både analoga och digitala modaliteter behöver användas i undervisningen.

Lärare 1 berättar också om att hen planerar för det multimodala arbetet i klassrummet. Hen berättar att hen planerar för att olika uttrycksformer ska användas när hen undervisar. De semiotiska resurser som läraren kombinerar i undervisningen får sin betydelse i undervisningen. Detta stämmer överens med vad socialsemiotisk och multimodal teoribildning belyser, att semiotiska resurser kombineras för att skapa mening. Lärare 4 berättar att hen försöker tänka på det multimodala arbetet. Detta skiljer sig från lärare 2 som berättar att hen arbetar multimodalt utan att säga eller tänka att hen arbetar multimodalt. Det finns en variation bland lärarna hur de planerar för att skapa en multimodal undervisning. Variationen är att vissa lärare planerar för multimodala inslag undervisningen, medan andra arbetar multimodalt utan att uttryckligen nämna det.

Sammanfattningsvis menar samtliga lärare att de arbetar multimodalt i den egna undervisningen. De berättar att de använder digitala resurser som exempelvis filmvisning, PowerPoints och interaktiv skrivtavla. De uttrycker också att de använder analoga resurser som exempelvis gester, rollspel och bildskapande. Vi kan dra slutsatsen att det råder variation kring vilka möjligheter lärarna har för att arbeta multimodalt. Detta beror på att deras svar framhäver att förutsättningarna

för att använda digitala verktyg varierar. Det finns varierande uppfattningar kring planering av den multimodala undervisningen. Vissa lärare planerar för att arbeta multimodalt medan andra arbetar multimodalt utan att planera för det.

### 5.3 Elevernas multimodala arbete

Samtliga lärare berättar att eleverna får arbeta multimodalt i undervisningen. Två av lärarna framhäver att eleverna får lov att använda sig av digitala resurser för att arbeta multimodalt:

Lärare 1: Till exempel med hjälp av datorer då så kan de ju använda flera olika kanaler där vi nu i veckan som gick så hade vi faktiskt ett jättebra exempel för då gjorde de cut out movies med hjälp av ipads.

Lärare 2 berättar att eleverna arbetar multimodalt på samma sätt som hen själv gör:

Lärare 2: Ja men egentligen på samma sätt som jag gör. Det är mycket i lågstadiet är ju att jag gör och de gör att de lär dig med hjälp utav det som jag gör så att de gör på olika vis. Och det blev lite stegrande med åldern. [...]vi jobbar mycket med powerpoint och då jobbar man ju med texter och bilder tillsammans på lite olika sätt.

Lärare 1 och lärare 2 berättar att eleverna får lov att arbeta multimodalt genom att använda digitala resurser, som exempelvis datorer, Ipads och PowerPoint. Det som skiljer lärarnas svar åt är att lärare 1 berättar att hen låter eleverna använda digitala verktyg som erbjuder eleverna att kombinera semiotiska resurser, exempelvis genom filmskapande. Lärare 2 berättar att eleverna får arbeta med texter och bilder tillsammans på olika sätt, som att skapa en bild till texten, skapa text till bilden eller prata om bilder. Till skillnad från lärare 1 och lärare 2 svarar lärare 3 att hen upplever eleverna borde få fler möjligheter till multimodalt skapande:

Lärare 3: Så vi har så dåligt på den här skolan, det är just det att de kan gå och spela in. Vi har liksom inte plattor och sådant.

Genom lärare 3:s uttalanden blir det tydligt att eleverna har olika möjligheter till att uttrycka sig multimodalt. Om vi jämför lärare 1 och lärare 3:s svar ser vi att eleverna hos lärare 1 har möjlighet att använda både datorer och Ipads, medan

eleverna hos lärare 3 inte har möjlighet att använda detta. Detta gör att elevernas möjligheter att arbeta multimodalt skiljer sig beroende på vilka förutsättningar som finns på den skola de går på. Trots att lärare 3 upplever att hen vill arbeta mer multimodalt berättar lärare 3 om hur hen tänker när hen planerar för uppgifter där text och bild ska samspela:

Lärare 3: [...] Och där har jag inte riktigt bestämt mig än hur jag ska göra, om de ska få rita själv eller hitta bilder på nätet. Så man måste ju vara lite, lite källhänvisa, vem som alltså licenser och sådant där på bilder. Man kan ju inte bara plocka liksom vad helst ifrån, så då tror jag att de ska få rita själva, alltså koppla in bildämnet och sen så tror jag alltså som instruerande text, där hittar de där har vi som en sida där de kan gå in och hämta då så att bild och text hör ihop med varandra.

Lärare 3 resonerar kring vad läraren bör tänka när elever ska använda bildmaterial från internet. Det finns flera olika aspekter som eleverna behöver ta hänsyn till när de ska välja och använda en bild från internet, exempelvis vem som äger rättigheterna på bilden. Eleverna behöver förberedas och få kunskaper om hur de får välja och använda bilder från internet. Att förbereda eleverna för detta är tidskrävande, vilket lärare 3 upplever som en nackdel med multimodalitet. Lärarens exempel belyser en multiliteracy förmåga, eftersom förmågan att välja och använda bilder är en nödvändig förmåga i dagens samhälle.

I likhet med de tidigare lärarna svarar även lärare 4 att eleverna får lov att arbeta multimodalt genom att hen erbjuder både digitala och analoga resurser för det multimodala arbetet. Skillnaden mellan lärare 4 och de andra lärarnas svar är att lärare 4 också lyfter fram andra modaliteter, som exempelvis kroppsspråk:

Lärare 4: När de redovisar så ska de ju inte bara gå fram och prata utan vi har pratat om kroppsspråk och sådant också och att om de gör en PowerPoint, så till exempel använde de mycket bilder.

Både lärare 2 och lärare 4 uppger att eleverna i undervisningen får lov att skapa PowerPoints. Lärare 2 berättar att eleverna med hjälp av PowerPoint övar på att använda text och bild i samspel. Skillnaden är att lärare 4 berättar att eleverna kan uppleva det som jobbigt att behöva gå fram och redovisa muntligt för klasskamraterna. För att stödja eleverna under de muntliga redovisningarna

berättar lärare 4 att eleverna ofta får prata utifrån bilder eller tankekartor. Det gör att eleverna känner sig mindre uttittade och de blir inte lika jobbigt att prata inför klasskamraterna.

Sammanfattningsvis får eleverna arbeta multimodalt genom att lärarna erbjuder både analoga och digitala modaliteter, som exempelvis PowerPoints, Cut Out Movies, rita bilder och skapa text på olika sätt. Det finns dock en skillnad i vilka modaliteter som kan erbjudas till följd av vilka förutsättningar skolorna har. En del skolor har stora möjligheter att erbjuda digitala verktyg medan andra skolor saknar den möjligheten. Avsnittet belyser också utmaningar med att arbeta multimodalt. En utmaning är att det är tidskrävande att förbereda eleverna för att välja och använda bilder i exempelvis textskapandet. En annan utmaning är att eleverna upplever exempelvis muntliga redovisningar som obehagliga. Genom att låta eleverna träna på muntliga framställningar där eleverna kan ta stöd av exempelvis bilder, minskar fokuset på eleven, och kan bidra till att eleven känner mindre obehag.

## 5.4 Bedömning av multimodala elevtexter

Avsnittet kommer bli längre än de andra avsnitten eftersom lärarna berättade ingående om multimodal bedömning. För att synliggöra likheter och skillnader behöver avsnittet vara längre.

Samtliga lärare fick frågor om deras upplevelser av multimodal bedömning. Vi valde att fråga lärarna vilken roll bilden vanligtvis har i de uppgifter där eleverna ska kombinera text och bild. Samtliga lärare berättar att texten och bilden ska komplettera varandra, det vill säga att texten är multimodal eftersom semiotiska resurser kombineras och skapar en helhet. Lärare 1 berättar att det beror på syftet med uppgiften men att bilden och texten oftast är ett komplement till varandra:

Lärare 1: Det beror på vilket syfte jag haft med det jag presenterar. Men oftast är det ju ett komplement till varandra. För det mesta är det ju så vilket gör att de kan ta stöd i texten för att förstå bilderna eller förstå bilden med hjälp utav texten.

Lärare 2 svarar liknande, och berättar att bilden ofta har en enkel roll i lågstadiet. Hen berättar att om eleverna arbetar med att skriva inledningar till berättelser väljer eleverna ofta att rita huvudrollsinnehavaren i berättelsen. Lärare 3 och lärare 4 berättar att bilden synliggör om eleverna förstått sin egen text genom att eleven ritar något som de skrivit i texten. Gemensamt för alla lärarna är att de på något sätt framhäver att text och bild ska komplettera varandra på något sätt. Att text och bild kompletterar varandra kan innebära att eleverna skapar en bild som går att knyta till texten, och då kan bilden förtydliga eller vidareutveckla texten. På samma sätt kan eleverna skriva text som knyter an till bilden och då får texten en förtydligande eller vidareutvecklade roll för bilden. Resonemangen stämmer överens med socialsemiotiska och multimodal teoribildning, som fokuserar på hur semiotiska resurser kombineras för att förmedla ett visst innehåll. Lärarnas utsagor tyder på att lärarna tar fasta på hur eleverna kombinerar semiotiska resurser för att skapa en helhet. Variationen är att lärare utvärderar elevernas användning av semiotiska resurser på olika grunder. Tre av lärarna bedömer elevernas semiotiska resurser genom att studera hur väl de kompletterar varandra, medan en av lärarna upplever att det räcker med att det finns kopplingar mellan de semiotiska resurserna.

Samtliga lärare är eniga om att eleverna kan visa olika kunskaper genom att använda text och bild i samspel. Samspelet ger läraren möjlighet att upptäcka fler kunskaper hos eleverna då de erbjuds att visa sina kunskaper på mer än ett sätt.

Lärare 1 berättar om en uppgift där hen själv upplevt detta:

Lärare 1: Exempelvis hade vi ett projekt där vi arbetade med iPads, då använde vi en app som hette Puppet Pal. Både text, bild och tal. Då fick ju jag ur mina elever extremt mycket kunskap som de kanske inte själva visste att de kunde genom att de använder sig utav både bild och tal och skrev.

Exemplet visar att lärare 1 upplevt att eleverna kan visa olika kunskaper genom att läraren erbjuder olika modaliteter. I likhet med lärare 1 berättar lärare 3 om möjligheten att upptäcka fler kunskaper hos eleverna. Lärare 3 berättar att arbetet med olika modaliteter möjliggör för läraren att identifiera vissa genrekunskaper

hos eleverna. I lärare 3:s exempel visar bilden genrekunskaper som inte visas i texten:

Lärare 3: I berättande texter är ju som inte en beskrivande faktatext, utan där är det ju mer en bild som kanske beskriver mer innehållet som inte står. Jag menar, miljön kanske inte står exakt. Det är ju ganska låga åldrar för att det har ju inte kommit dit än att kunna skriva det här beskrivande texterna väldigt väl utan de är liksom inne i det. Och då kan ju bilden vara till extremt mycket hjälp för att få den här visuella bilderna. Och att det är så där du tänker att det ser ut där de bor till exempel eller vart de är någonstans. Så att det är ju jätte nytta av det, men oftast ritar de ju själv, då får de ju rita från sitt huvud, hur det ser ut. Det är ju bara det att de inte får ner det i skrift, beskrivande adjektiv ord.

Gemensamt för lärare 1 och lärare 3 är att de berättar att samspelet möjliggör att identifiera fler kunskaper hos eleverna, som exempelvis genrekunskaper. Lärare 2 och lärare 4 berättar till skillnad från lärare 1 och lärare 3 om möjligheten med att identifiera om eleverna kan göra kopplingar mellan text och bild.

Möjligheten att uttrycka kunskaper genom att kombinera olika modaliteter är i linje med övriga lärares svar. Lärare 1 betonar därutöver möjligheten att använda olika modaliteter som ett verktyg för elever med svårigheter:

Lärare 1: Jo, för jag tänker att det är omvänt, som att jag använder bild och text och kanske rörliga bilder eller för att nå fler elever så är det tvärtom också. Jag tänker att jag kan ju ha elever som har lättare för att läsa in sin text till exempel och då får ju jag veta mycket om deras kunskaper om de har svårt för att skriva, då får jag ju den vägen.

Alla lärare fick frågor kring vad de upplever finns att bedöma i en bild. Frågan gav upphov till olika svar, men lärarna är överens om att det finns aspekter som de kan bedöma i en bild. Lärare 1 berättar i likhet med övriga lärare om möjligheten till att upptäcka kunskaper som eleverna ännu inte kan uttrycka skriftligt eller muntligt:

Lärare 1: Låt säga, nu har vi religion, så ska de nu skapa, de ska skapa nattvarden till exempel. Jag kan ju till exempel se i detaljer kunskap som de kanske inte förmedlar muntligt till mig. För ett tag sedan så hade vi tema fjärilar då var vårt, skulle de göra fjärilar så naturtrogna som möjligt. Där kan jag också se väldigt mycket vad det är de har tagit med sig, till exempel alla ämnesorden och begreppen som vi har

pratad om. Hur en fjärl ser ut kan jag ju se väldigt tydligt. De som har tagit till sig till exempel.

Lärare 2 berättar om att bilden kan förtydliga vad eleven tänkt på vid ett visst tillfälle. Hen berättar att bilden är ett tillfälle för en elev att visa förståelse för något. Läraren lyfter också, till skillnad från de andra lärarna, hur bilden har ett formativt syfte vid bedömningen. Hen menar att hen genom elevernas bilder kan få stöd i hur hen ska designa kommande undervisning, beroende på vad eleverna tänkt på när de ritat:

Lärare 2: Är ju rent bedömningsmässigt rent formativt så får man ju en liten förståelse för beroende på hur de valt att tänka. Barn kan ju liksom åh, nu har jag skrivit en berättelse och nu ska du göra en bild till den här och så kommer de på ja, just det, det var jättekul att spela bandy ute på rasten och så ritas de med en bandyklubba. Men det kan ju också så det behöver ju inte visa förståelse eller inte, men det finns ju en möjlighet för dem att göra kopplingar till texten i det de ritat eller där som de tar fram. Så det kan ju visa på förståelse och det kan ju ge mig lite fingervisningar i hur jag ska designa uppgifter framöver.

Lärare 3 berättar till skillnad från de övriga lärarna att bilden kan visa kunskaper inom bildämnet, och riktar därför sitt svar till bilden. Hen menar att hen kan bedöma om eleven använder linjer, konturer och skuggningar. Hen kan också se huruvida eleven använder sig av bakgrunder och olika perspektiv i bilden. Lärare 4 berättar om att eleven kan genom bilden visa kunskaper för olika händelseförlopp, vilket de övriga lärarna inte berättar om:

Lärare 4: Alltså jag, man kan ju bedöma alltså man kan ju se lite mognadsmässigt hur långt ett barn kommit. Man kan ju se som jag sa innan läsförståelsen. Man kan också, tänker jag, på det här när man lägger bilder i ordning. Hur, vilken förståelse du har av ett händelseförlopp om man använder bilder på det sättet.

Resultatet visar att lärarna upplever att det finns flera olika kunskaper att bedöma i en bild, men vilka kunskaper lärarna upplever finns att bedöma skiljer sig åt från lärare till lärare. Gemensamt för tre av lärarna är att de lyfter aspekter kopplat till texten och bilden, men aspekterna skiljer sig åt. Lärarna resonerar kring olika aspekter som exempelvis att identifiera olika kunskaper hos eleverna, förståelse för text genom bilden och förståelse för händelseförlopp. Det är endast lärare 3:s svar som skiljer sig, och berättar om hur bilden som självständig modalitet kan

bedömas. Hen lyfter då bedömningsaspekter från bildämnet, som exempelvis om eleven använde skuggor, konturer och linjer.

Intressant är att när lärarna sedan får frågor kring vad som finns att bedöma i en skriftlig verbaltext är lärarna svar lika varandra och det finns flera aspekter som återkommer ibland svaren. Exempel på aspekter som återkommer hos samtliga lärare är versaler och gemener, skiljetecken och stavningsregler. I lärarnas utsagor kan vi se att dessa aspekter också återfinns i kunskapskraven för svenskämnet.

Lärare 1 och lärare 3 berättar även om andra aspekter. Exempelvis beskriver lärare 1 att en skriftlig verbaltext kan bidra till att få syn på om eleven fångat upp relevanta ämnesord:

Lärare 1: Ja, det beror ju på så när de skriver texterna så kan jag ju ha aspekten att jag vill titta, fångat upp ämnet om vi nu pratar till exempel historieämnet, till exempel låt säga. Fortiden, använder de begrepp som vi använt, använder dem de på rätt ställe, har de förstått att de kan utveckla sina kunskaper med flera ord?

Lärare 1 berättar att texter kan skapas i flera olika ämnen och kan därav användas för att få syn på kunskaper inom andra ämnen, som exempelvis historia. Lärare 3 lyfter till skillnad från övriga lärare också att hen kan se hur eleverna använder skriftspråket för att skapa en känsla hos läsaren. Lärare 3 framhäver både textens form (språk) och innehåll (budskap) som viktiga vid bedömning. Lärare 3 berättar:

Lärare 3: Men sen är det ju vilken bild du skapar i mitt huvud när jag läser din text. Vi jobbar mycket med adjektiv, beskrivande ord. Vi brukar jobba med innan så där att här är en text med färre adjektiv och här har vi en text med fler och ser man liksom skillnaderna i vilka bilder det skapar i huvudet. Om man får veta mer om hur det ser ut i miljön, eller personer, beskrivningar eller som känslor, sinnen och allt det, hur det luktar och smakar och allt sånt där blir man ju mera fånglad.

Samtliga lärare fick sedan frågor kring vilka kunskaper en bild kan bidra till att synliggöra. Gemensamt för lärare 2 och lärare 3 är att de berättar om att bilden öppnar upp för samtal mellan lärare och elever. De båda lärarna menar att eleverna genom bilden kan blomma ut muntligt och därigenom synliggöra kunskaper. Lärare 3 berättar att bilden kan synliggöra kunskaper om textens



innehåll, händelser och tankar kring en text. Till skillnad från lärare 3 berättar också lärare 2 om att bilden ger ett konkret stöd för eleven vid samtalet:

Lärare 2: Jag tror att det finns mycket större möjligheter att samtala eftersom jag har ju någonting att peka på och de kan berätta vad de tänker i en text så är de ju både lite styrda av formen på att skriva, men det är ju också ganska begränsade av förmågan att skriva så att med en bild så kan de ju prata om bilden och då visa mig andra saker som de inte kan visa i det skrivna så att säga.

Lärare 1 och lärare 4 svarar båda att de upplever att bilden kan hjälpa till att synliggöra kunskaper som eleverna inte uttryckt muntligt eller skriftligt. Lärare 1 belyser att hen kan få syn på om eleven exempelvis förstår hur en fjäril ser ut, om de ritat antennerna, symmetri eller facettögon. Lärare 4 däremot berättar att bilden kan visa förmågor som läraren annars inte vet om eleven har, om eleven exempelvis saknar talets förmåga:

Lärare 4: Du kan ju få en väldigt utvecklad bild och få mycket tankar och idéer runt en text. Du kanske har en elev som inte har talets förmåga med sig, utan då kan den ju uttrycka sig med bilden. Man kanske tror att ett barn inte har förmågan eller kunskapen, men i bilden kan du ju avläsa om den har förstått. Det kan ju bara att den kanske inte kan uttrycka. [...] du kanske kan måla kroppen om man pratar om kroppen, då kanske inte kan uttrycka olika delar men du kanske kan måla av dem och skriva eller peka till exempel.

Samtliga lärare är överens om att bilden kan synliggöra andra kunskaper än vad enbart skriven text kan göra, men vilka kunskaper bilden synliggör råder olika uppfattningar kring. Alla lärare har dock använt uppgifter där ord och bild samspelar för att bedöma elevernas kunskaper. Samtliga lärare fick följdfrågor kring bedömning av uppgifter där text och bild samspelar. Hur dessa texter bedöms finns ingen enighet kring, utan de olika lärarna bedömer multimodala texter på olika sätt. En av lärarna uppger att hen inte brukar formulera kriterier kring elevers användning av ord och bild i samspel, men hen använder ofta uppgifter där text och bild samspelar för att bedöma elevernas kunskaper:

Lärare 2: Ja, det gör man ju egentligen hela tiden. Det är nästan alltid på lågstadiet som det både text och bild samspelar på olika sätt. Det är ganska sällan som man bara har en text. Sen kan det ju vara så att de inte alltid skapar texten eller skapar bilden utan att vi har bistått med bilden och bilden hjälper dem i skrivandet.

Sara: Har du exempel på hur du formulerat bedömningskriterier till en sådan uppgift, just för biten där text och bild ska vara i samspel?

Lärare 2: Det brukar jag inte formulera några kriterier kring.

Lärare 2 formulerar inga bedömningskriterier i relation till samspelet mellan text och bild. Gemensamt för tre av lärarna är att de har formulerat bedömningskriterier för texter där text och bild samspelat. Hur bedömningskriterierna var utformade skiljde sig åt mellan de tre lärarna. Lärare 1 berättar att hen har formulerat bedömningskriterier som exempelvis att eleverna ska kunna komplettera text med bild eller kunna visa med en bild. Detta bedömningskriterier skiljer sig från lärare 3 som berättar att hen vanligtvis konstruerar en checklista där hen formulerar vad hen vill ska finnas med i elevernas text. Eleverna har tillgång till checklistan och lärare 3 använder sig av den vid bedömningen. Vi frågade lärare 3 vad som brukar finnas med i en sådan lista:

Lärare 3: Rubriken, huvudrubriken ska vara där, underrubriker om det är en sån typ av text som ska ha underrubriker som faktatext och instruerande text. Och så det här med styckeindelning.

Vi noterade att lärares 3 svar var kopplade till textgenrernas struktur. Lärare 3 fick därför en följdfråga om hen brukar formulera något kriterium för vad bilden ska innehålla. Lärare 3 resonerar kring hur sådana kriterier kan se ut:

Lärare 3: Nej, det tror jag inte men där skapade du mig en idé här. Ska man ju faktiskt kunna ha lika väl? Som vilket annat som helst att ju, men den behöver innehålla miljö eller personbeskrivningar eller att den stämmer överens så absolut. Men eftersom jag oftast har jobbat på bilden med sa har vi jobbat tillsammans och då har man skrivit tänk på att göra, men det är ju jättebra. Den här som är på bänken så att komma ihåg och även bilden.

Lärare 1 och lärare 3 formulerar bedömningskriterier för de texter eleverna skapar. Skillnaden mellan lärare 1 och lärare 3:s svar är att lärare 1 har formulerat kriterier kopplat till samspelet mellan text och bild. Detta har inte lärare 3 gjort, men resonerar kring att bilden kan bedömas utifrån om den innehåller miljö, personbeskrivningar och någon händelse. De två lärarna resonerar olika kring kriterier, men gemensamt för dem är att de formulerar kriterier på något sätt. I

likhet med lärare 1 och lärare 3 svarar även lärare 4 att hen formulerat bedömningskriterier och hänvisar till att hen tittade i läroplanen för att kunna formulera kriterier.

Alla lärare har någon gång använt sig av text och bild för att bedöma elevers kunskaper inom ett arbetsområde. Tre av lärarna berättar att de formulerade någon form av kriterier, varav två berättar om kriterier kopplade till just bilden. En av lärarna formulerade inte kriterier för just texten och bilden i samspel. Utifrån lärarnas svar kan vi dra slutsatsen att det inte finns några generella aspekter för att bedöma just samspelet mellan text och bild, och inte heller bilden i sig.

Samtliga lärare fick frågan hur de läser en multimodal text. Hur lärare läser multimodala texter skiljer sig åt. Samtliga lärare berättar att de tar hänsyn till och ”läser” textens alla modaliteter, som exempelvis text och bild. Men hur lärarna läser dessa delar skiljer sig åt. Lärare 1 berättar att hen upplever att hen börjar med att läsa texten och sedan tittar hen på bilden och ser om dessa samverkar. Lärare 1 berättar att läsningen beror på uppgiftens konstruktion. I likhet med lärare 1 tittar också lärare 3 efter att elevernas text och bild samverkar, men hen börjar med att skumläsa elevernas texter för att sedan gå in på djupet och studera textens språkliga delar. Lärare 3 berättar också att hen vid en djupare genomgång av elevers bilder kan titta på om de endast använder en liten del av pappret, om de ritat huvudkaraktärerna, om de använt en scen från sin berättelse som framsida och om de har med miljön som berättelsen utspelar sig i. Lärare 3 är den enda läraren som berättar om hur hen också tittar på bilden som en enskild komponent och som ett samspel med texten. Till skillnad från lärare 3 berättar lärare 2 att hen upplever att det enligt hen räcker med att eleverna kan interagera text och bild med varandra på något sätt, och att kopplingen mellan text och bild är tillräcklig:

Lärare 2: Jag brukar inte ha som sagt några kriterier kring hur bilden interagerar med texten, utan där gör vi så pass många sådana uppgifter så att man har ofta ganska fin koll på fall de kan göra kopplingar mellan texter och bilder och så mycket mer nyanserat än så gör jag det inte på lågstadiet utan jag tycker det täcker fint att kan de interagera på något sätt så är det tillräckligt för mig.

I likhet med lärare 2 berättar lärare 4 att hen försöker betrakta elevernas multimodala texter som en helhet. Hen försöker få med alla bitarna när hen läser, och inte fokuserar på enbart bilden eller texten, utan vill göra en multimodal bedömning. Hur lärare läser multimodala texter skiljer sig åt. Variationen är att två av lärarna menar att de läser elevens text som en helhet, där de ser till hur elevens val av semiotiska resurser kombineras. Två av lärarna betraktar också elevens texter som en helhet, men ser också till varje enskild semiotisk resurs i texten.

Sammanfattningsvis kan vi, utifrån lärarnas svar, dra slutsatsen att det verkar saknas ett gemensamt metaspråk för bedömning av multimodala elevtexter. Med detta menar vi att de intervjuade lärarna tittar på olika saker i elevernas multimodala texter. Exempelvis tittar en lärare på vad eleverna tagit till sig från ett arbetsområde, någon formulerar kriterier för samspelet mellan text och bild medan någon resonerar för hur kriterierna hade kunnat formuleras för bilden. Vidare kan vi också dra slutsatsen, utifrån lärarnas svar, att lärare verkar ha mer samsyn kring texters språkliga aspekter, då flera lärare ofta talar om stavning, texters struktur och skiljetecken. Vi kan också konstatera, utifrån lärarnas svar, att det inte råder någon enighet i hur lärare bedömer multimodala texter. Samtliga lärare berättar om samspelet mellan text och bild, men hur de berättar om samspelet skiljer sig åt. Några lärare berättar om ett enkelt samspel mellan text och bild, där det räcker med att text och bild integreras på något sätt. Några lärare berättar om ett mer nyanserat samspel, som exempelvis att miljön, personbeskrivningar och någon händelse bör finnas med. Utifrån lärarnas utsagor kan vi också se att det skiljer sig hur lärare läser multimodala texter. Samtliga lärare berättar att de betraktar alla modaliteter som finns i en multimodal text. Det som skiljer lärarnas svar åt är att några läser multimodala texter som en helhet och några betraktar också de enskilda modaliteterna var för sig.

## **5.5 Styrdokument- upplevt stöd och vad saknas?**

Lärarnas upplevda stöd från styrdokumentet varierar, och även vilket stöd som lärarna upplever sig få varierar. Samtliga lärare är dock överens om att det inte uttryckt i läroplanen står att de ska bedöma multimodala elevtexter, men de

multimodala aspekterna ska vara en naturlig del av undervisningen. Trots att lärarna är överens om detta upplever två lärare att de aktuella styrdokumentet stödjer dem vid bedömning av multimodala elevtexter. Lärare 1 menar att om hen endast tittar på varje kursplan för sig går det inte motivera att hen ska arbeta och bedöma multimodala aspekter:

Lärare 1: [...] Om man tittar rent krasst på våra bedömningskriterier och hela det här, det går inte.

Däremot menar lärare 1 att hen får stöd i både det multimodala arbetet och bedömningen genom att läsa läroplanen som en helhet och arbeta ämnesövergripande. Lärare 2 svarar liknande lärare 1, men hens svar skiljer sig då lärare 2 berättar att hen upplever samspelet mellan ord och bild som ett centralt innehåll som stödjer hen i att binda samman det som görs i alla ämnen. Gemensamt för lärare 1 och lärare 2 är att de båda hänvisar till det ämnesövergripande arbetet, men på olika sätt. Skillnaden är att lärare 1 får stöd i den multimodala bedömningen genom att läsa läroplanen som en helhet medan lärare 2 får stöd genom att se samspelet mellan text och bild som något som binder samman det som görs i alla ämnen.

Två av de tillfrågade lärarna upplever att det saknas stöd i de aktuella styrdokumentet när det kommer till multimodal bedömning. Gemensamt för de båda lärarnas svar är att de upplever att läroplanen är flummig och att det inte tydligt framgår i läroplanen vilken roll bilden får i elevernas multimodala textframställningar. Lärare 3 uttrycker sina tankar kring hur hen upplever bildens betydelse i läroplanen:

Lärare 3: Nja, jag vet inte. [...] Men jag tycker att det är lite, det är lite luddigt det här med att bild ja, det står ju att bild och text ska höra ihop det. Det står ju. Men jag tycker att det är inte så mycket fokus på bilden. Utan att ja de ska kunna infoga bilder eller att de ska kunna göra rörliga bilder eller att de ska kunna. Att, bild och text ska höra ihop i en text. Men ni det är inte så där att. Hur väl stämmer bilden över det som är texten eller hur kan de det kanske liksom lite att ja, det ska stämma överens men. Hur kan de utveckla den biten det den tycker jag nog är lite luddig. Det är lite som hur man själv tycker, tror jag. Alltså som man hur man själv är som person. Det är nästan lite upp till var och en lärare och det där kan ju bli så olika då såklart.

Lärare 3 upplever att läroplanens brist är att bilden inte får tillräckligt stort fokus. Hen beskriver att det står om samspelet mellan text och bild men att det saknas något om vad samspelet kan innebära. I likhet med lärare 3 svarar även lärare 4 att hen upplever att läroplanen borde vara mer konkret:

Lärare 4: Alltså jag skulle vilja ha mer konkret. De ändrade ju nu den senaste versionen här och, men jag använder och titta tillbaka lite i det för att ändå få ett stöd. Ja, för att nu tycker jag att det är alldeles för öppet.

Lärare 4 upplever alltså att det var mer stöd i den tidigare läroplanen, Lgr11. Även lärare 3 berättar, i likhet med lärare 4, att hen vill att läroplanen ska vara mer riktad, och eventuellt beskriver vad en berättande text-bild bör innehålla. Lärare 3 och lärare 4 menar att genom en mer styrd läroplan blir bedömningen i landet mer likvärdig. Gemensamt för lärare 3 och lärare 4 är att de upplever att det saknas skrivningar kring bildens roll i en multimodal text. De är överens om att den aktuella läroplanen är för tolkningsbar, och att det därmed blir upp till varje lärare att själv tolka hur en multimodal text bedöms. Lärare 2 menar till skillnad från lärare 3 och lärare 4 att det finns tillräckligt med stöd eftersom samspelet mellan text och bild endast är ett centralt innehåll, och inte något som i sig behöver bedömas summativt. Utifrån lärarnas svar kan vi dra slutsatsen att lärares upplevelser kring vilka förutsättningar läroplanen ger skiljer sig åt mellan de tillfrågade lärarna.

Gemensamt i lärare 3 och lärare 4 svar är att det båda lyfter fram att det kollegiala arbetet är viktigt vid bedömning av multimodala elevtexter.

Lärare 4: [...] Jag har ju jobbat som lärare jättelänge, och jag tycker ändå det kan vara svårt att göra bedömningar. Men då brukar vi sitta lite kollegialt, alltså tillsammans.

De båda lärarna är överens om att de i det kollegiala arbetet kan diskutera elevernas texter och också hur det multimodala kan tolkas i läroplanen. Utifrån lärare 3 och lärare 4:s svar ser vi att bedömning av multimodala elevtexter kan underlättas genom kollegialt arbete. Lärare 1 berättar också om det kollegiala arbetet men lyfter en svårighet med kollegialt arbete. Svårigheten enligt lärare 1 är om arbetslaget inte är överens om hur läroplanen ska tolkas, och att detta kan

ställa till problem när lärare bedömer multimodala texter kollegialt. Utifrån socialsemiotisk och multimodal teoribildning innebär detta att lärare behöver uppleva att en variation av semiotiska resurser motiveras i undervisningen.

Sammanfattningsvis, drar vi slutsatsen att samtliga lärare som vi intervjuat är överens om att läroplanen inte uttryckligen lyfter att de ska bedöma multimodala elevtexter. Det råder en viss oenighet kring vilka förutsättningar läroplanen faktiskt ger för att bedöma multimodala elevtexter. Två av lärarna upplever att de får tillräckligt stöd till följd av att de läser läroplanen som en helhet och ämnesövergripande. Två av lärarna upplever att det finns ett för stort tolkningsutrymme i läroplanen. Vi kan också anta att det inte råder någon enighet kring vilket stöd som behövs, då två lärare upplever att skrivningarna är tillräckliga medan två lärare upplever att den multimodala aspekten behöver konkretiseras. Exempel på sådana konkretiseringar som lärarna ger är vad som menas med att text och bild samspelar, hur väl text och bild ska höra ihop och vad en bild i en berättande text bör innehålla.

## 6. Diskussion och slutsats

I avsnittet diskuterar vi vårt resultat. Vi kopplar resultaten med vår forskningsbakgrund. Vi diskuterar också likheter och skillnader mellan lärarnas svar. Vi kommer att besvara våra forskningsfrågor. Avsnittet är ordnat efter våra forskningsfrågor:

1. Hur upplever lärare att de bedömer multimodala elevtexter i praktiken?
2. Vilka förutsättningar för bedömning av multimodala elevtexter upplever lärare att styrdokumentet ger?
3. Vilket stöd upplever lärare att kursplanerna behöver ge för att de ska kunna bedöma multimodala elevtexter på ett likvärdigt sätt?

### 6.1 Hur upplever lärare att de bedömer multimodala elevtexter i praktiken?

Resultatet visar att multimodal bedömning varierar beroende på lärarens tolkning av begreppet multimodalitet. Tre lärare menar att multimodalitet handlar om att eleverna tar till sig kunskaper genom olika uttrycksformer. Resonemanget stämmer överens med vad en multimodal kommunikation är. En kommunikation betraktas som multimodal när semiotiska resurser kombineras för att skapa mening (Kress & Van Leeuwen, 2001). I undervisningen kan det vara att läraren kombinerar semiotiska resurser för att förmedla ett innehåll till eleven, eller tvärtom. Trots att tre lärare har liknande tolkningar av multimodalitet upplever de olika aspekter av ord och bild i samspel. Å ena sidan upplever en lärare att ord och bild i samspel innebär att elevens bild integreras på något sätt med texten. Å andra sidan upplever tre lärare att samspelet bör vara mer nyanserat och att bilden bör förstärka eller vidareutveckla innehållet i texten. Resultatet visar att lärare tar fasta på olika aspekter när de läser multimodala texter. En lärare upplever att hen läser multimodala texter genom att betrakta varje semiotisk resurs för sig och därefter hur resurserna samspelar med varandra. Vi menar att exemplet går att koppla till en av Hallidays (2014) metafunktioner, den textuella metafunktionen. Vid analysen betraktas varje enskild semiotisk resurs för sig och sedan texten som en helhet (Halliday, 2014). Halliday (2014) menar att detta bidrar till en djupare förståelse för textens innehåll. En av lärarna upplever att hen läser multimodala



texter som en helhet. Vi kopplar exemplet till Danielsson och Selanders (2016) begrepp symmetri och asymmetri, där läraren betraktar huruvida de semiotiska resurserna förmedlar samma innehåll. En av lärarna upplever att text och bild endast behöver integrera på något sätt, och att ett enkelt samspel räcker på lågstadiet. Utifrån lärarnas utsagor drar vi slutsatsen att lärarna tar fasta på olika aspekter när de läser multimodala texter. Resultatet kan förstås genom att resonera kring vad lärarna upplever som viktigt när eleverna skapar text. Å ena sidan kan lärare uppleva det som viktigt hur noga och detaljerat eleven återgett kunskaper (Borgfeldt, 2017). Å andra sidan kan lärare uppleva det som viktigt hur eleven förmedlar sina kunskaper, genom exempelvis text och bild i samspel (Borgfeldt, 2017).

Utifrån lärarnas svar drar vi slutsatsen att det inte existerar ett metaspråk för multimodal bedömning. Med metaspråk menar vi ett språk som flera lärare använder för att tala om multimodal bedömning. Vid bedömning av bilden som enskild modalitet framhäver lärarna aspekter som exempelvis att eleven uttrycker ämnesord, återger utseenden i bild, elevens tankar vid ett specifikt tillfälle, elevens mognad och förståelse för ett händelseförlopp. Lärarnas svar gör att vi kan dra slutsatsen att lärare tar fasta på olika aspekter vid bedömning av bilden. När lärarna berättar om vad de upplever att de bedömer i en skriftlig verbaltext synliggörs ett metaspråk. Samtliga lärare berättar om aspekter som exempelvis användningen av ämnesord, stavningsregler, skrivutveckling, genrekunskaper, skiljetecken, versaler och gemener. Utifrån resultatet drar vi slutsatsen att det finns ett mer utvecklat metaspråk för bedömning av skriftliga verbaltexter. En möjlig orsak till detta är att det i läroplanen framgår vad som ska bedömas i en skriftlig verbaltext, och därav finns ett uttalat metaspråk, vilket också Godhe (2014) klargör. I Magnusson och Godhe (2019) klargjordes det att det saknas ett metaspråk för multimodal bedömning. I vårt resultat blir det också tydligt att avsaknaden av ett metaspråk i läroplanen avspeglas i hur lärare upplever att de bedömer multimodala elevtexter.

Vid bedömning av multimodala texter framhäver lärare att de tar fasta på olika aspekter. Detta avspeglas när de formulerar bedömningskriterier för text och bild i

samspel. En av lärarna menar att ett kriterium skulle kunna vara att eleven kompletterar text med bild. Exemplet kopplar vi till Danielsson och Selanders (2016) begrepp symmetri och asymmetri. Läraren ser då till huruvida bilden förstärker eller vidareutvecklar texten. En av lärarna formulerar bedömningskriterier utifrån vad som ska finnas med i den skriftliga verbaltexten. Exempel på sådana kriterier är rubriker och styckesindelning. Läraren resonerar också hur hen kan formulera bedömningskriterier för bilden. Exempel på sådana kriterier är att miljö, huvudkaraktär och att en händelse ska finnas med i elevens bild. En av lärarna svarar att hen vanligtvis inte formulerar kriterier för text och bild i samspel. Utifrån resultatet kan vi dra slutsatsen att lärare tar fasta på olika aspekter vid bedömning av multimodala elevtexter. Borgfeldt (2017) skriver att modeller för multimodal bedömning tidigare var relativt utvecklade, och till följd av detta värderades ofta skriftspråket högt av lärare. I vår tidigare forskning lyfter vi angreppssätt som agency och conceptualization (Borgfeldt, 2017), modell för att skapa multimodal literacy (Danielsson & Selander, 2016) och tre metafunktioner (Halliday, 2014). Vi drar därmed slutsatsen att det finns modeller som kan stödja lärare vid multimodal bedömning, men att modellerna inte används av lärare på fältet. Vi kan spekulera kring att det beror på att lärarna inte känner till någon modell för multimodal bedömning, eller att de upplever att de inte behöver använda någon modell. Vi antar att användning av någon modell hade kunnat bidra till att stödja lärare vid multimodal bedömning.

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att lärarna har liknande tolkningar av begreppet multimodalitet. Trots detta tar lärarna fasta på olika aspekter vid bedömning av multimodala elevtexter. Lärare upplever att de betraktar multimodala inslag både som enskilda resurser och som helheter. Detta kan förstås till följd av vad läraren upplever som viktigt när eleverna skapar text. Vi drar också slutsatsen att det inte finns ett metaspråk för multimodal bedömning. Däremot finns ett metaspråk för elevers skriftliga texter, vilket vi menar kan förstås till följd av läroplanens skrivningar. Slutligen drog vi slutsatsen att lärare tar fasta på olika aspekter vid bedömning och att de inte använder en uttalad modell. Vi menar att resultatet kan förstås genom att lärare antingen inte känner

till någon modell eller helt enkelt inte upplever ett behov av att använda en modell.

## **6.2 Vilka förutsättningar för bedömning av multimodala elevtexter upplever lärare att styrdokumentet ger?**

Resultatet visar att lärares upplevelser av styrdokumentet skiljer sig åt, vilket påverkar bedömningen. Den föregående läroplanen skapade exempelvis svårigheter vid multimodal bedömning (Borgfeldt, 2017). Två lärare upplever att Lgr22 ger förutsättningar för att bedöma multimodala elevtexter. En av lärarna tydliggör att hen får stöd genom att läsa läroplanen som en helhet, det vill säga att hen inte läser ämne för ämne. Enligt läraren stödjer tankesättet det ämnesövergripande arbetet. Exempelvis kan läraren kombinera olika ämnen med bildämnet. Läraren menar att tankesättet stödjer både det multimodala arbetet och bedömningen. Hen menar att multimodalt arbete och bedömning blir svårmotiverat om läroplanen endast lästes ämnesvis. En av lärarna använder det centrala innehållet "text och bild i samspel" (Skolverket, 2022) för att skapa förutsättningar för multimodalt arbete i alla ämnen. Eftersom bedömning av text och bild i samspel inte är med som bedömningskriterium är det inte heller något hen bedömer summativt. Lärarnas olika upplevelser kan förklaras genom det fria tolkningsutrymmet som finns i läroplanen (Borgfeldt, 2017). Utifrån lärarnas utsagor drar vi slutsatsen att det fria tolkningsutrymmet bidrar till en utforskande och kreativ undervisning. När lärarna upplever att läroplanen ger förutsättningar för multimodalt arbete och bedömning är det fria tolkningsutrymmet önskvärt. En svårighet som synliggörs i lärarnas utsagor är dock att välja vilka aspekter som ska bedömas i en multimodal textprodukt. För att öka samsynen kring vad som ska bedömas menar Borgfeldt (2017) att redan etablerade bedömningskriterium behöver diskuteras. Ett resultat av detta skulle kunna vara att lärarna får en samsynt bild av hur en multimodal bedömning kan ske. Genom en samsynt bedömning kan ett resultat vara att elevers val av modaliteter betraktas utifrån hur väl de fyller ett visst syfte i texten, vilket också går att koppla till en socialsemiotisk och multimodal teoribildning. Detta beror på att socialsemiotisk och multimodal teoribildning betonar att semiotiska resurser får sin betydelse i den kontext där de befinner sig (Kress & van Leeuwen, 2006).

Två av lärarna upplever att Lgr22 inte ger förutsättningar för att bedöma multimodala elevtexter. Gemensamt för deras svar är att läroplanens skrivningar upplevs som flummiga. De menar därför att det är svårt att urskilja de multimodala aspekterna. En av lärarna menar att det är för lite fokus på bilden och att det tydligare borde framgå vad text och bild i samspel innebär. Två av lärarna upplever det fria tolkningsutrymmet som en nackdel. Lärarna menar att tolkningsutrymmet bidrar till att lärare fritt kan tolka hur multimodala texter ska bedömas. Å ena sidan framhåller lärare att ett argument för det fria tolkningsutrymmet är att de ska använda sin lärarprofessionalitet vid multimodal bedömning. Å andra sidan framhåller lärarna att det fria tolkningsutrymmet försvårar genomförandet av multimodala bedömningar eftersom lärarna har svårt att urskilja vad som ska bedömas i en multimodal textprodukt. Med stöd av Magnusson och Godhe (2019) och Borgfeldt (2017) menar vi att lärare behöver värdera elevers val av modaliteter lika.

Ett intressant resultat är hur lärare upplever att förutsättningarna har förändrats mellan Lgr11 och Lgr22. Borgfeldt (2017) menar att Lgr11 var svårtolkad och kunde därmed försvåra bedömningen av de multimodala aspekterna. En av lärarna upplever att Lgr22 tydliggör de multimodala aspekterna. Medan en av lärarna upplever att Lgr11 gav fler förutsättningar för multimodal bedömning. Vi menar att resultatet kan förstås genom att det centrala innehållet i svenskämnet upplevs som mer specificerat i Lgr22 eftersom kunskapskraven innehåller färre och mer specifika mål än tidigare. Dock kan kunskapskraven i Lgr11 upplevas som tydligare då de var mer detaljerade i vad eleverna förväntades lära sig. Vi drar därför slutsatsen att det finns lärare som upplever att Lgr22 ger större förutsättningar för multimodal bedömning. Vi drar också slutsatsen att det finns lärare som upplever att Lgr11 gav större förutsättningar för multimodal bedömning. Vad denna skillnad beror på är svårt att generalisera utan vidare undersökningar.

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att det fria tolkningsutrymmet kan upplevas som en förutsättning för multimodalt arbete och bedömning eftersom

tolkningsutrymmet bidrar till att skapa en utforskande och kreativ undervisning. Vi drar också slutsatsen att det fria tolkningsutrymmet kan upplevas som ett hinder vid multimodal bedömning eftersom lärarna upplever att de multimodala aspekterna får för lite utrymme i Lgr22. Avslutningsvis drar vi slutsatsen att lärare är oeniga kring om Lgr11 eller Lgr22 ger flest förutsättningar för multimodal bedömning. Vi antar att detta beror på om lärare upplever Lgr22 som mer specifik, eller som flummig.

### **6.3 Vilket stöd upplever lärare att kursplanerna behöver ge för att de ska kunna bedöma multimodala textframställningar på ett likvärdigt sätt?**

Tre av de tillfrågade lärarna upplever att de önskar någon typ av stöd, men vilket stöd lärarna önskar varierar. En av lärarna som upplever att läroplanens skrivningar är tillräckliga önskar att hen hade mer tid för att förankra den multimodala bedömningen. Vi antar att mer tid för bedömning kan bidra till fler reflektioner vid bedömningsarbetet, vilket kan resultera i en mer kvalitetssäkrad bedömning. Vi menar att en svårighet med att ge lärare mer tid är att tiden måste frigöras från något annat. Risken med detta är att kvaliteten på något annat minskar, då det får mindre tid. Vi drar slutsatsen att mer tid till att förankra sin bedömning kan leda till en mer kvalitetssäkrad bedömning, men svårigheten är att välja varifrån tiden ska tas.

Två av lärarna upplever att de önskar mer konkreta skrivningar i läroplanen, vilket också Magnusson och Godhe (2019) menar behövs. Lärarna menar att konkreta skrivningar exempelvis är tydliggörande av bildens roll, samtalets roll och fler modaliteter. En fördel med att inkludera konkreta skrivningar är att eleverna tillåts att visa sina kunskaper på olika sätt. Lärarna lyfter att konkreta skrivningar är extra gynnsamt för elever med svårigheter eftersom de då kan visa det kunskaper som omnämns i Lgr22 genom att använda olika modaliteter. En nackdel med att inkludera konkreta skrivningar kring det multimodala i läroplanen är att det blir högre krav på eleverna att kunna behärska samtliga modaliteter på ett bra sätt. En av lärarna lyfter detta och menar att en sådan undervisning är tidskrävande. Samtidigt kan vi anta att eleverna behöver behärska en variation av modaliteter

eftersom all kommunikation är multimodal (Danielsson, 2019). I dagens samhälle behövs multiliteracy, vilken fokuserar på att olika representationsresurser används i ett specifikt sammanhang (The New London Group, 1996). Till följd av detta kan vi anta att multimodalitet behöver få en tydligare roll i läroplanen. Dock kan konkreta skrivningar också resultera i en snävare undervisning, där de olika modaliteterna styrs av ett tvång, snarare än lust att använda olika modaliteter. Vi kan därför dra slutsatsen att det finns både fördelar och nackdelar med att inkludera konkreta skrivningar i läroplanen.

Tre lärare berättar att de upplever det kollegiala samtalet som viktigt för den multimodala bedömningen. Att diskutera rådande skrivningar är något som Borgfeldt (2017) föreslår och vi menar att det finns både för- och nackdelar med detta. Vi menar att en fördel är att lärarna i det kollegiala samtalet kan få en ökad samsyn kring redan etablerade skrivningar. Detta kan resultera i ett metaspråk bland lärarna för multimodal bedömning. En svårighet med att bedöma multimodala texter kollegialt kan vara att det finns lärare som värdesätter den skriftliga verbaltexten högst (Borgfeldt, 2017). De kan därför ha svårt att värdesätta andra modaliteter. Svårigheten uppstår i relation till att denna norm kan vara svår att bryta, och de lärarna som arbetar kollegialt behöver i viss utsträckning betrakta läroplanens skrivningar på ett lika sätt.

Sammanfattningsvis, vi drar slutsatsen att det råder olika uppfattningar kring vilket stöd lärarna upplever sig behöva. Två lärare upplever att de vill ha konkreta skrivningar i läroplanen. Tre av lärarna menar också att de kan behöva mer stöd för att tolka läroplanens skrivningar. Lärarna lyfter då mer tid och möjlighet till kollegiala samtal kring bedömning.

## 7. Metoddiskussion

Denscombe (2018) bekräftar att det är lämpligt att använda just intervjuer när forskaren ämnar undersöka upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Med den motiveringen har det för vår studie varit lämpligt att använda just personliga intervjuer och en intervjuguide. Den stora fördelen har enligt oss varit möjligheten att kunna fråga respondenterna om enskilda upplevelser, utan att det funnits ett rätt eller fel svar. Detta menar vi har bidragit till en högre tillförlitlighet i vår studie. Trots att vi funderat igenom frågorna finns en risk att de intervjuade kunnat uppleva social önskvärdhet, vilket uppstår när respondenterna upplever att det finns ett rätt svar på en fråga (Folkhälsomyndigheten, 2023). Vi menar att det kan uppstå i relation till att vi ifrågasätter deras tolkningar av läroplanen, då detta är något lärare måste förhålla sig till. Trots att den är tolkningsbar kan lärare ändå uppleva vissa tolkningar som felaktiga. Denscombe (2018) betonar att vad människor säger att de gör inte är de samma som de faktiskt gör. Upplevelser går inte heller att mäta, och på så vis behöver vi också ta hänsyn till att respondenterna kan ha gett oss svar till följd av att de ville ge ”rätt svar”. Därav kan det också vara relevant att diskutera vad en annan ansats kunde ha bidragit med i vår forskning. För att få en bild av vad lärarna faktiskt gör när de bedömer multimodala elevtexter skulle någon form av observation stöttat oss. För att stärka vårt resultat kring vad lärarna upplever att de gör hade en alternativ metod varit att komplettera våra intervjuer med observationer, för att på så sätt också få veta vad lärarna faktiskt gör.

## 8. Bidrag till forskningen

Vi drar slutsatsen att samtliga lärare upplever att de arbetar multimodalt, men bedömning av det multimodala varierar. Lärarna har olika uppfattningar om styrdokumentens förutsättningar för bedömning och vilket stöd som kan behövas vid bedömning. I detta avsnitt redogör vi för vad vår forskning bidragit till, och vad som kan vara intressant att forska vidare kring.

Vår studie har bidragit med att identifiera vilka olika aspekter lärare tar fasta på vid multimodal bedömning. Å ena sidan menar lärare att multimodal bedömning i sig inte är ett bedömningskriterium och behöver därför inte bedömas. Å andra sidan menar lärare att multimodal bedömning kan bidra till att synliggöra kunskaper hos elever. Vi kan dra slutsatsen att de tillfrågade lärarna inte explicit uttrycker att de använder någon modell för multimodal bedömning. För att stödja lärare i vilka aspekter som kan bedömas i en multimodal text förespråkar vi därför kompetensutveckling kring multimodal bedömning. Kompetensutveckling för lärare hade kunnat resultera i ett metaspråk för multimodal bedömning, vilket också Magnusson och Godhe (2019) förespråkar. Vår studie har också bidragit med att identifiera vilka förutsättningar läroplanen ger vid multimodal bedömning. Å ena sidan ger läroplanens tolkningsutrymme förutsättningar för multimodal bedömning. Å andra sidan upplever lärare det som ett hinder. Vi har en aktuell läroplan som samtliga lärare förväntas förhålla sig till, och därför föreslår vi med stöd av Borgfeldt (2017) en diskussion kring vad redan etablerade kriterier innebär. Vår studie har också bidragit till att identifiera vilket stöd lärare vill ha från kursplanerna. Några lärare menar som Magnusson och Godhe (2019) att läroplanen explicit behöver uttrycka multimodala bedömningsaspekter. Några lärare menar som Borgfeldt (2017) och lyfter att detta resonemang behöver ifrågasättas. Gemensamt för tre lärare är dock att kollegiala samtal kring bedömning stärker lärares kompetens av multimodal bedömning. Därför menar vi att lärare borde ges fler möjligheter att kollegialt diskutera elevers multimodala textprodukter.

Vår studie bidrar med lärares egna upplevelser kring multimodal bedömning. I vår studie har lärare fått berätta om hur de själva upplever att de bedömer och



utvärderar elevers multimodala inslag. Det vår studie inte bidrar med är hur lärare faktiskt bedömer multimodala elevtexter i praktiken med stöd av aktuella styrdokument. Vidare forskning skulle kunna beröra lärares verkliga bedömningar, och därigenom synliggöra hur lärare bedömer och utvärderar elevers multimodala inslag. I syfte att undersöka vilka aspekter av texten lärarna faktiskt tar fasta på, och vilka modaliteter eleverna erbjuds att använda för att redovisa sina kunskaper.

## 9. Referenser

Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005). From Images to text: Using images in the writing process. *International Journal of Education & the Arts*, 6(12).

[https://www.researchgate.net/publication/234731377\\_From\\_Image\\_to\\_Text\\_Using\\_Images\\_in\\_the\\_Writing\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/234731377_From_Image_to_Text_Using_Images_in_the_Writing_Process)

Borgfeldt, E. (2017). *Det kan vara svårt att förklara på rader: perspektiv på analys av multimodal textproduktion i årskurs 3*. (Gothenburg studies in educational sciences 407) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/53675>

Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40507/gupea\\_2077\\_40507\\_3.pdf?sequence=3](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40507/gupea_2077_40507_3.pdf?sequence=3)

Danielsson, K. (2019). Multimodala texter för lärande, elevers textmöten och textskapande. I C. Liberg, J. Smidt (Red), *Att bli lärare i svenska* (s. 117–131). Liber.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4 uppl.). Studentlitteratur.

Godhe, A-L. (2014). *Creating and assessing multimodal texts -Negotiations at the boundary*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek. ([Avhandling f366r spikning.indd](#)) ([gu.se](#))

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2014). *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Arnold.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R., M. Wiseman, A., Koskinen-Sinsalo, K., & Mäkinen, M. (2018). A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. *Language and Literacy*. 20(2). [Vy över en genomgång av multilitteracitetspedagogik i låg- och mellanstadiet \(ualberta.ca\)](#)
- Kyser, C. (2022). The designing workshop: A pedagogy of multiliteracies in a third-grade classroom. *Texas journal of literacy education*, 9(2). <https://www.talejournal.com/index.php/TJLE/article/view/109/37>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2011). Skolverket
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). (1;2 uppl). Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Magnusson, P., & Godhe, A.-L. (2019). Multimodality in Language Education – Implications for Teaching. *Designs for Learning*, 11(1), 127–137. DOI: <https://doi.org/10.16993/dfl.127>
- Nestlog, B, E., & Danielsson, K. (2020). *Textskapande i grundskolan: Utveckla funktionella skrivpraktiker*. Studentlitteratur AB, Lund
- Skolverket. (20 februari 2024). *Bedömning i formativt syfte*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bedomning-i-formativt-syfte>

The New London Group. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-33. [Multiliteracies HER Vol 66 1996 \(newlearningonline.com\)](#)

Tjernberg, C., Forsling, K., & Roos, C. (2020). Design för multimodalt och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår - Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 217–237.  
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2044/4268>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

Wernholm, M., Danielsson, K., Ebbelind, A., Palmer, H., & Patron, E. (2023). Young Pupils' Joint Creation of Multimodal Fairy Tales Using Analogue and Digital Resources. *Education Sciences*, 13(6). <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/568>

Wesell Powell, C. (2021). Show, Don't Tell: Multimodal Story Feedback in a K–1 Play-Based Writing Unit. *Teachers College Record*, 123(030304).  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1349772>

## 10. Bilagor

### Bilaga 1: Intervjuguide

#### **Inledande frågor:**

Har du tagit del av informationen som kopplar till intervjun?

Samtycker du till att du tagit del av informationen och att denna intervju spelas in genom ljudupptagning?

#### **Begreppet:**

Har du hört begreppet multimodalitet tidigare?

Hur tolkar du begreppet multimodalitet?

Vilka för- och nackdelar upplever du med multimodalitet?

#### **Hur:**

Upplever du att du arbetar multimodalt i din undervisning? (på vilket sätt, kan du ge exempel?)

På vilket sätt får eleverna arbeta multimodalt?

Om ja: Vilken roll har bilden haft i dessa uppgifter?

Om nej: Har du någon gång gett eleverna en skrivuppgift där både text och bild används?

Vad var syftet med bilden då?

Vilka kunskaper upplever du att elever kan visa genom att använda både ord och bild tillsammans i skrivuppgifter?

Vad upplever du finns att bedöma i en bild?

Vad upplever du finns att bedöma i en skriftlig verbaltext?

Upplever du att bilden kan visa andra kunskaper än vad enbart texten kan visa?

Om ja: Vilka kunskaper kan bilden bidra till att synliggöra?

Om nej: Finns det kunskaper som bilden kan bidra till att förstärka?

Har du någon gång använt text och bild i samspel för att bedöma elevers kunskaper inom ett arbetsområde?

Om ja: Har du något exempel där du bedömt ord och bild i samspel? Hur formulerade du bedömningskriterier?

Om nej: Skulle du kunna tänka dig att bedöma elevers kunskaper genom en uppgift där ord och bild samspelar? Vad tror du att du kan få syn på för kunskaper i en sådan uppgift?

När du får in en multimodal elevtext, hur bedömer du den då? Hur ”läser” du en multimodal text?

### **Styrdokument och stöd från dessa:**

Upplever du att du utifrån aktuella styrdokument får stöd vid bedömning av multimodala elevtexter?

Om ja: Vilka aktuella styrdokument upplever du ger dig stöd vid bedömning av multimodala elevtexter?

Om ja:

Vilket stöd upplever du att styrdokumentet ger vid bedömning av multimodala texter?

Upplever du att detta stöd är tillräckligt, eller saknar du kanske något i styrdokumentet?

Hur upplever du att detta påverkar din bedömning av multimodala elevtexter?

Om nej:

På vilket sätt upplever du att styrdokumentet inte ger dig stöd?

Vilket stöd upplever du att du skulle vilja få från styrdokumentet?

Hur upplever du att detta påverkar din bedömning av multimodala elevtexter?

Upplever du att det finns andra stöd, utöver styrdokumentet, för att kunna bedöma multimodala elevtexter?

Om ja:

Vilket stöd upplever du att du får?

Upplever du att detta stöd är tillräckligt? Saknas något?

Hur upplever du att detta stöd påverkar bedömningen av multimodala elevtexter?

Om nej:

Vilket stöd upplever du att du skulle vilja ha?

Hur tror du att ett sådant stöd hade påverkat din bedömning av multimodala texter?