



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vad ska vi måla då?

Hur barn kombinerar bild med andra teckenvärldar vid digitalt berättande- en kvalitativ studie av tre olika processer

Sofia Knüppel

Uppsats:	C-uppsats
Kurs:	PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Anne Öman
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT14 IPS02 PDGX62

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDG X62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Anne Öman
Examinator: Mikael Nilsson
Rapport nr: VT14 IPS02 PDGX62
Nyckelord: multimodality, ICT, literacy, didactic design,

Syfte: Studiens syfte är att ta reda på hur elever i årskurs 1 skapar multimodala berättelser med hjälp av digitala verktyg, i detta fall läsplattor. Fyra elever och tre processer har följts utifrån följande frågeställningar:

Hur kombinerar elever olika teckenvärldar i digitalt berättande?
Vilken betydelse har bilden i berättelsen?

Teori: I denna studie redogörs för en teoretisk bakgrund utifrån ett språkutvecklande synsätt utifrån områdena Lgr 11, multimodalitet, bildens betydelse, literacy och didaktisk design.

Metod: I denna studie har deltagande observation, dokumentation av process med film samt kompletterande intervju använts som metod.

Resultat: Studien kunde påvisa ett samband mellan grammatiska och effektiva läsare och val av teckenvärldar. Studien visade även att bilden har en central plats då elever i årskurs arbetar med digitalt berättande.

Sammanfattning

Det har skett en stor satsning av digitala verktyg som lärverktyg de senaste åren. I dagens samhälle har arbetet med ny teknik för många skolor blivit en naturlig del av läs- och skrivundervisningen. Lärande i global miljö och med ny teknik innebär att synen på lärande har förändrats (Selander och Kress, 2010).

Människans främsta redskap för att kunna kommunicera med andra är språket. Enligt vår nuvarande läroplan (Lgr 11 2011) ska skolan ansvara för att varje elev ska kunna använda sig av det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt. Vidare står det att varje elev ska kunna använda sig av modern teknik för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande.

Denna studie har följt tre olika processer i årskurs 1 där eleverna arbetade med digitalt berättande med hjälp av applikationen My Story. I denna applikation kan eleverna berätta en saga med hjälp av att rita bilder. Till varje bild erbjuder applikationen eleverna möjlighet att skriva en text till bilden. Eleverna kan även spela in det som de har skrivit till bilden alternativt låta ljudinspelningen helt stödja berättandet och därmed ersätta det skrivna ordet. Eleverna i studien skapade olika sagor där bild, ljud och text samverkade.

Eleverna fick på förhand välja ut den applikation som de skulle arbeta med. Efter en kort genomgång om hur man bygger upp en saga tillsammans med hela gruppen påbörjades arbetet. Eleverna fick välja ifall de ville göra en saga tillsammans med sin kompis eller en egen. De flesta startade i par för att i efterhand arbeta enskilt på grund av val av innehåll. Studien utgår från ett multimodalt perspektiv på lärande med fler uttrycksformer än det skrivna ordet i fokus. Datainsamlingen bygger främst på observationer av detta arbete i en urvalsgrupp (tre olika processer) och kompletteras av elevernas egna tankar om digitalt berättande i intervjuform samt fältanteckningar.

Halva urvalsgruppen valde ut det innehåll de skulle arbeta med på förhand, den andra halvan valde ut det slumpmässigt. Innehållet i berättelserna var starkt kopplat till elevernas vardag och eleverna inspirerades innehållsmässigt av varandra.

Under arbetets gång visade de elever som ännu inte lärt sig läsa och skriva, de s.k. grammatiska läsarna och skrivarna, en berättarglädje då de hade möjlighet att berätta till sina bilder muntligt istället för att bara skriva som de ännu inte hade lärt sig. Den andra gruppen som var på gång i sin läs- och skrivinläring, s.k. effektiva läsare och skrivare, valde text och bild.

Resultatet visade att eleverna lade stort fokus på att berätta med hjälp av bilder i kombination med andra teckenvärldar med bilden i fokus mycket på grund av att mediet inbjöd till det. Övriga hade text ett mycket litet utrymme i elevernas berättelser.

Abstract

In recent years, digital tools have had a great impact on student's learning and developing an enriched communication pattern in many different ways. In today's society of global learning environment and with a high range of access digital storytelling has been a natural part of the early years of learning and writing education. Working with digital stories where sound, text and image interact, named as signs, the aim of this study is as following.

This study followed three different processes in 1st grade, where pupils worked with digital storytelling using the application My Story . In this application , students can tell a story through drawing images and combine it with different signs . For each image, the application offers students the opportunity to write text for each image. Students can also record what they have written alternatively allow audio recording completely to support the narrative and thus to replace the written word. The students created different stories where image, sound and text interact in different ways.

Students could choose if they wanted to create a story alone or in pairs. Most students started of in pairs to end up working individually due to the choice of content. This study is based on observations of this work in a sample group (three different processes) and supplemented by the students' own thinking about digital storytelling in an interview form .

The results showed that the content of the stories were strongly linked to students' daily lives and that they were inspired by their content of eachother. It was also revealed that those students who have not yet learned to read or write, so called, grammatical readers and writers experienced storytelling when they had the opportunity to talk to their images verbally instead of just writing texts that they had not yet learned. On the other hand those students who were so called efficient readers and writers chose to complete their digital story with text.

The results also revealed that students put great focus on storytelling through images in combination with other signs. Surprisingly text had such little importance in their stories overall and the image become to play a very central part. The study brought several thoughts about developing language related to multimodal perspective and didactic designs. From a linguistic perspective this study is also related to literacy and how students communicate today.

In summary, therefore, there is an argument for schools to further explore the image as a central importance of literacy instruction today . Early in life today's students encounter multimodal texts in its environment and use the image as a way to communicate. Early reading and writing skills and theories regarding it is changing due to the digital society.

Förord

Ett stort tack till mina respondenter under hösten 2013 samt deras föräldrar som ställde upp och var med i insamlingen av all data. Tack även till min handledare Anne Öman för stort stöd med handledning, aktuell litteratur och forskning på området. Tack till min familj för allt stöd.

Jag som har gjort denna studie heter Sofia Knüppel och har arbetat som pedagog i sjutton år, de senaste åren har mitt intresse väckts för arbetet med läs- och skrivinlärning med hjälp av digitala verktyg och i detta fall med hjälp av läsplattan som stöd för att kommunicera och bygga upp en digital berättelse.

Jag har även blivit nyfiken på modeller för utveckla vidgad syn på lärande och vad som sker när en elev utvecklar sitt språk utifrån didaktisk design och ett digitalt perspektiv och ser denna studie som starten på nya modeller för lärande i språkliga sammanhang.

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	1
2. Syfte.....	3
3. Teoretisk bakgrund	
3.1 Ett språkutvecklande synsätt på lärande.....	5

8. Bilagor

Bilaga 1 Samtycke studie.....	
Bilaga 2 Intervjufrågor till elever.....	
Bilaga 3 My story-beskrivning.....	
Bilaga 4 Urval av bilder från processen med arbetet.....	
Bilaga 5-8 Slutprodukterna från process A,B, C och D.....	

1. Introduktion

Det har skett en enorm satsning av digitala verktyg de senaste åren både i Sverige och ur ett globalt perspektiv. I dagens tillgängliga samhälle har arbetet med ny teknik för många skolor blivit en naturlig del av läs- och skrivundervisningen de senaste åren. Med ny teknik och lärande i global miljö innebär att synen på lärande har förändrats (Selander och Kress, 2010). Säljö(2005) menar att det fortfarande finns en bred uppfattning om att lärande sker i skolan och att lärande förutsätter undervisning. Dessa olika uppfattningar om hur lärande sker ser man i skolan idag.

Människans främsta redskap för att kunna kommunicera med andra är språket. I dagens samhälle eftersträvar vi förmågan att kunna utveckla vårt språk för att kunna kommunicera på både vårt eget modersmål och andra språk, att kunna arbeta digitalt för att kunna tänka och lära. Vi kommunicerar idag med fler människor under en kort tid än vad människor gjorde under hela sitt liv för hundra år sedan (Säljö, 2005). I skolans nuvarande läroplan, Lgr 11(2011), lyfts vikten av att man som elev idag ska ha ett språk som är rikt och varierat och att man i interaktion med andra ska kunna uttrycka sig språkligt. Lgr 11 lyfter även in vikten av att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. I digitala berättelser har man möjlighet att anpassa syfte och budskap på många olika sätt.

Ett sätt att se på hur man som elev kan ges möjlighet att uttrycka sig språkligt är det multimodala perspektivet. Multimodalitet utgår från olika resurser som finns till hands för att tolka världen och skapa mening (Selander och Kress, 2010). Inom det multimodala perspektivet nämns begreppet teckenvärldar som innefattar t.ex. ljud, gester, rörelsemönster, teckning, målning, film etc. Historiskt sett har dessa teckenvärldar varierats utifrån vilket kommunikativt sammanhang människan har befunnit sig i men traditionellt sett har det skrivna språket och text utan tvekan fått en särställning (Björkvall 2009).

Begreppet multimodalitet har alltid funnits. Det har aktualiserats på grund av att de digitala verktygen innehåller fler multimodala kommunikationsverktyg. I Lgr 11 beskriver man det som att "undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva" (2011 s.222). Att arbeta utifrån ett multimodalt perspektiv för att utveckla elevers språk kan ge eleverna möjligheter att kommunicera och uttrycka sig språkligt på ett annat sätt än som rent traditionellt skapa text och sedan rita en bild till eller tvärtom. På läsplattor ges eleverna möjligheter att muntligt komplettera sitt berättande med hjälp av ljudinspelning. I denna studie har mediet inbjudit till att bilden får en central plats. Bilden har fått en större roll vid barns läs- och skrivutveckling precis som i övriga samhället (Fast 2011). Som kommunikationsmedel får bilden en ökad genomslagskraft och skjuts av användningen av digitala verktyg. Literacy översätts som förmågan att kunna läsa och skriva. Det får nu en vidare betydelse i samband med användandet av digitala verktyg. Alla elever ska kunna läsa, skriva och kommunicera på sitt eget modersmål enligt vår nuvarande läroplan (Lgr 11, 2011). I det digitala samhälle vi lever i idag har begreppet literacy vidgats till att olika medier inkluderas i vårt sätt att kommunicera (Barton, 2000). Multimodalitet tar hänsyn till alla resurser som finns

1

att tillgå och för att skapa något meningsfullt är det just kombinationen av dessa resurser som ger en innebörd och skapar sammanhang.

I och med den stora digitala satsningen och inom ramen för de förutsättningar som nyss beskrivits erbjuder skolan idag eleverna en delvis ny lärmiljö och ett annat sätt att kommunicera på. Vi lever också i en alltmer tecken- och bildbaserad värld (Selander och Kress, 2010). Denna studie har sin utgångspunkt i och har för avsikt att undersöka vilka teckenvärldar som eleverna använder sig av när de arbetar med digitala berättelser i sin första läs- och skrivundervisning i hösten i årskurs 1. I studien uppmärksammas bildens betydelse i kombination med andra teckenvärldar vid digitalt berättande i sin väg till att lära sig något nytt och att utveckla ett rikare språk. Detta på grund av att mediet som eleverna arbetade med, My Story, är en applikation där bilden är i fokus.

2. Syfte

Studiens syfte är att ta reda på hur elever i årskurs 1 skapar multimodala berättelser med hjälp av digitala verktyg, i detta fall läsplattor. Eleverna arbetade med en på förhand vald applikation som heter My Story.

I studien vill jag titta närmare på hur eleverna olika teckenvärldar när de skapar digitala berättelser och vilken betydelse bilden har i arbetet. Jag har följt tre processer och fyra elever utifrån följande frågeställningar:

1. Hur kombinerar elever olika teckenvärldar i digitalt berättande?
2. Vilken betydelse har bilden i berättelsen?

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel redogörs för en teoretisk bakgrund utifrån ett språkutvecklande synsätt på lärande på områdena Lgr 11, multimodalitet, bildens betydelse, literacy och didaktisk design.

I den teoretiska bakgrunden definieras två typer av läsare och skrivare utifrån var eleverna befinner sig i den språkliga utvecklingen. I samma del redogörs även för en vidgad syn på läs- och skrivinlärning vilket innebär att forskning fokuserar på såväl det sociala samspel som det sociala sammanhang som eleverna ingår i.

Vår nuvarande läroplan för grundskolan, Lgr 11 (2011) trycker på hur viktigt det är att elever ska få förutsättningar för att kunna utveckla ett rikt och varierat språk. Målet är att eleven ska kunna utveckla en förmåga att tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang.

Multimodalitet är ett viktigt begrepp i sammanhanget, både som utgångspunkt vid elevers digitala berättande således även aktuell i denna studie. Selander och Kress (2010) som är forskare inom området beskriver att multimodalitet utgår från de resurser som finns tillgängliga för att tolka världen och skapa mening. De beskriver begreppet teckenvärldar som ljud, gester, rörelsemönster, teckning, målning, film m.m. Historiskt sett har dessa teckenvärldar varierats beroende på vilket sammanhang människan har befunnit sig i men traditionellt sett har det skrivna språket och det tryckta ordet utan tvekan fått en särställning. Selander och Kress (2010) anser det vara viktigt att ha detta med sig när man diskuterar kommunikation i samband med lärande. Bilden har ett stort utrymme kopplat till läs och skrivundervisningen idag tack vare digitala verktyg och omnämns därför i den teoretiska bakgrunden.

I arbetet lyfts begreppet literacy in eftersom att denna studie tar sin utgångspunkt i den tidiga läs- och skrivinlärningen och handlar om att läsa och skriva och vikten av det utifrån en något vidare synpunkt då de digitala verktygen träder in. Studien utgår även från att förmågan att kunna kommunicera på sitt modersmål är av yttersta vikt för framtida kompetens. Att kommunicera på sitt modersmål och på andra språk men även den digitala kompetensen lyfts

fram i vår nuvarande läroplan Lgr11 (2011) och av Skolverket även som några av EU:s s.k. ”nyckelkompetenser” (Skolverket 2008 s.5).

Även begreppet designat lärande kopplat till barns språkliga utveckling lyfts in i den teoretiska bakgrund som följer eftersom författarna Selander och Kress (2010) diskuterar lärande som en teckenskapande aktivitet ur vilken man skapar representationer genom att utgå ifrån de resurser som finns. Att när man lär sig något nytt utgår man från vilket kommunikativt sammanhang man befinner sig i. Selander och Kress (2010) beskriver begreppet design som att man formar idéer, begrepp och mönster för att skapa en ny produkt. Man kan då säga att design är att skapa något nytt och är riktat mot framtiden. Detta visade studien flera tecken på då eleverna skapade om sina berättelser.

4

3.1 Ett språkutvecklande synsätt på lärande.

Barbro Westlund (2009) beskriver att de etablerade forskarnas uppfattning är att språkförståelseutveckling börjar redan i tidig ålder. Hon berättar om hur viktig lärarens roll är i avseende på att utveckla och motivera elever att lära sig läsa och skriva idag. Två forskningsperspektiv som vuxit fram under 1900-talet är ett sociokognitivt perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Med utgångspunkt ur dessa båda perspektiv har synen på läs- och skrivinlärning inte bara fokus på det sociala samspel som barnet ingår i utan det har vidgats till något mer. Man tar nu även hänsyn till de sociala och kulturella sammanhang som barnet och dess läsande och skrivande ingår i (Liberg, 2006).

Det sociokulturella perspektivet som är mer av kulturell och social bakgrund förespråkas av L.S Vygotskij. Den sociokulturella teoribildningen har sin bakgrund i L.S:s Vygotskij's arbeten i början av 1900-talet (Vygotskij, 1978). Fokus ligger på att studera de olika sociokulturella sammanhang som vi skapar och villkor för dem. Under 1990-talet har det sociokulturella perspektivet växt sig starkare genom att det bl.a. lyfts fram i våra läroplaner. Säljö (2005) menar att läsning och skrivning måste förstås som en social och kreativ process av meningsskapande och kopplas till hur kommunikation går till i ett samhälle och miljö. Vad eleven lär sig och på vilket sätt eleven lär sig beror på vilken kontext eleven befinner sig i (Vygotskij, 2001).

Piaget företräder det sociokognitiva perspektivet och betonar istället vikten av människans tänkande (Säljö, 2006). Han menar att barn ska tillåtas vara aktiva och upptäcka saker på egen hand utan en vuxen ska blanda sig i, tvärtom kan detta istället få motsatt effekt. Då kan barn skapa sin egen verklighet och därför blir det då många verklighetsbilder som individer (Liberg, 2006). Piaget utgick från att utveckling var indelad i olika stadier och när ett barn var klar med en fas var hon redo att gå vidare till nästa (a.a). Denna syn har präglat svensk skola under flera år.

Det finns en skillnad i var dessa båda perspektiven lägger sin tyngdpunkt. I det sociokulturella perspektivet är man intresserad av vilket sammanhang som eleven ingår i. I det sociokognitiva perspektivet är man mest intresserad av hur en enskild elev utvecklar sina kunskaper. Tillsammans bidrar dessa perspektiv till en ökad förståelse kring hur man lär sig läsa och skriva som barn idag och är viktigt att ha med sig som pedagog vid läs- och skrivinlärning.

Som beskrivit ovan har den första läs- och skrivinläringen beforskats ur en mängd olika perspektiv. Liberg (2006) menar att de senaste hundra årens forskning mest har handlat om grammatiskt läsande och skrivande. Detta, menar hon, har fått effekter i läs- och skrivundervisningen i skolans tidigare år. Det som har ändrats sig genom åren är att forskningen inte är lika klart delad i två läger, nämligen ljud- och helordsmetoden. I slutet av 1960-talet uppstod en ny forskningstradition för barns metaspråkliga förmåga. Det som man valde att kalla metalingvistik studerade ett barns förmåga att använda ett metaspråk, dvs.

5

barnets förmåga att tala om språket. Detta betydde att de barn som hade svårt att tala om språk även senare visade sig ha svårt att läsa och skriva.

En viktig del av forskningen som Liberg tar upp är att tal- och skriftspråk är aktiviteter som är beroende av varandra (2006). Liberg beskriver att begreppet "läsa" kan betyda helt olika saker vid olika tider i ett barns utveckling. Hon beskriver och identifierar två typer av läsande och skrivande elever. Den första typen av läsare, som ljudar sig fram bokstav för bokstav kallar Liberg för grammatiskt läsande och skrivande. Den andra typen av läsande och skrivande som har betydligt mer flöde i sin läsning kallar Liberg för effektiv läsare och skrivare. Den effektiva läsaren och skrivaren skapar och återskapar sin värld genom att ge information, meddela något viktigt och uppleva något roligt. Barnet skapar sig en mening och ett sammanhang i den språkliga världen.

Hon skriver vidare om att det grammatiska läsandet och skrivandet är medlet för att kunna nå målet att vara effektivt läsande och skrivande. Hon skriver att grammatiskt läsande och skrivande är en stödstruktur men att i sig inte för oss vidare framåt i att skapa mening och sammanhang. Den aktiviteten sker i det effektiva läsandet och skrivandet. Den första typen av läsande och skrivande (a.a.) som eleven klarar alldeles på egen hand kallar Liberg för begränsat läsande och skrivande och kan delas upp i tre delar;

- * preläsande och preskrivande
- * situationsläsande och situationsskrivande
- * tidig form av helordsläsande och tidig form av helordsskrivande

Efter detta kommer det utvecklade effektiva läsandet som betyder att eleven kan läsa ett längre textstycke utan att stanna upp mer än vid enstaka tillfällen för att ljuda sig genom ord. När detta är på plats kommer det effektiva skrivandet som till stor del består av små korta texter till bilder som barn ritar. Så småningom skriver eleverna korta berättelser, s.k. narrativer (Liberg, 2006). Det utvecklade effektiva läsandet och skrivandet ger eleven stödstrukturer för att bland annat kunna läsa och skriva i olika sammanhang och syften (a.a.).

3.2 Lgr 11

Lgr 11 är grundskolans aktuella läroplan. Den består av tre delar: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner. I Lgr 11: s övergripande mål och riktlinjer (2011) lyfts delar av multimodalitet och literacy fram. Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola "kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt". (Lgr 11 s.13). Ett rikt och nyanserat sätt är ett sätt att närma sig

kombinationen av att arbeta multimodalt och att använda sig av nya teckenvärldar till förmån från att fastna i traditionella kommunikationsmönster såsom att det tryckta ordet ska få förtur. Vidare står det i Lgr 11 att eleven ”kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande”. (Lgr 11 s.14).

6

I skolan idag ska alla elever ges möjligheter att utveckla sitt språk och kommunicera genom att använda digital teknik och i de övergripande riktlinjerna trycks det även på vikten av att kunna kommunicera både det egna och andra modersmål.

Vidare står det att läsa i Lgr 11 om lärarens ansvar att ”Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”(s.14). Att ge eleverna de rätta förutsättningarna för att kunna stötta dem i deras språkliga utveckling kan innebära att ge dem verktyg att uttrycka sig språkligt på olika sätt som t.ex. att få välja mellan att skriva en berättelse digitalt eller på papper, att uttrycka sig multimodalt eller med text.

I kursplanen för svenska står det att läsa om språklig utveckling att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts”. (Lgr 11 s.222)

Det står mer att läsa om själva skriftspråket att ”eleverna genom undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla sitt skriftspråk, så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften”. De ska också ”ges förutsättningar att utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften”(a.a.s.222). För att detta ska ske ska bland annat strategier för att skriva, förstå och tolka olika typer av texter samt skapa texter där ord och bild samspelar vara centralt i innehållet i svenskundervisningen i årskurs 1-3, liksom sambandet mellan ljud och bokstav (a.a.s.223).

Genom att ovanstående innehållsliga aktiviteter kopplas till det centrala innehållet ska eleverna i slutet av årskurs tre bland annat kunna skriva enkla texter och föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texter och kunna relatera dessa till egna erfarenheter. Det framkommer alltså vikten av att utveckla ett rikt språk för att kunna interagera i ett socialt sammanhang och för att kunna uttrycka sig språkligt och kommunikativt samt ha en tilltro till sin egen förmåga att göra det. I utveckling av att utveckla ett rikt språk inkluderas begrepp som multimodalitet, literacy och didaktisk design och dessa begrepp är relevanta i denna studie.

3.3 Multimodalitet

Det finns en tradition i skolan där skriftspråk fortfarande har stor betydelse (Selander och Kress, 2010) Ny teknik som bidrar till att kommunikation sker med hjälp av olika tecken och olika medier blir mer vanliga. Begreppet multimodalitet har funnits sedan antiken men den nya tekniken innehåller verktyg för att utveckla multimodalitetens möjligheter (a.a). Den viktiga ställning som verbalt språkliga uttryck haft för lärande i form av talat eller skrivet ord kombineras nu med andra teckenvärldar (a.a). Det multimodala perspektivet på text kan kombineras med olika teoretiska perspektiv. Michael Halliday (Björkvall 2009) har grundat ett perspektiv på kommunikationssätt som heter socialsemiotik. Detta perspektiv innefattar att man kan uttrycka en text både i skrift och bild och att den inte analyseras som text och bild för sig utan som en enhet. Författarna Åsa Wedin och Christina Hedman (2013) beskriver

detta perspektiv på lärande som att allt meningsskapande beror på en situation och inte tecknen i sig.

7

Det är i själva situationen som det spelar roll. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) lyfter fram det designorienterade perspektivet då kommunikationen är det centrala och representation betraktas som sociala processer av teckenskapande (a.a.). Tecknen skapas hela tiden på nytt. Den sociala omgivningen avgör vilka tecken som används och det är kombinationen av dessa teckenvärldar som beskrivs som multimodal. En text kan kombineras av eller samverka med bild, foto, film, färg eller ljud och sammanhanget runt läsandet får större betydelse.

Selander och Kress (2010 s. 26) beskriver multimodalitet som: ”multimodalitet tar sin utgångspunkt i de resurser av olika slag som finns till hands för att tolka världen och skapa mening”. De beskriver vidare hur ”dessa tecken inte handlar om avbildning, utan utgör representationer av hur något framstår som meningsfullt” (2010 s.26). Hur elever använder olika tecken beror på vilket sammanhang och kontext som den befinner sig i. Multimodalitet betraktas som en kommunikation och kombineras av olika semiotiska resurser samtidigt. Elm Fristorp & Lindstrand (2012 s.40) beskriver begreppet multimodalitet som att när vi kommunicerar med andra använder olika teckensystem. Dessa teckensystem fungerar både enskilt för sig själva eller tillsammans med andra. Anna-Malin Karlsson (2012 s.13) skriver att ” de sätt man skapar mening på också bidrar till den mening som skapas”. Wedin & Hedman (2013 s. 173) skriver vidare att ”multimodala texter är alltså texter där man använder flera uttrycksformer i samverkan”.

Några av de grundbegrepp som forskning lyfter fram inom multimodalitet är semiotisk modalitet och semiotisk resurs. En semiotisk modalitet kan definieras som ”en organiserad uppsättning semiotiska resurser ”(Björkvall 2009 s. 13-14). En semiotisk resurs är det material som finns tillgängligt när man skapar betydelser och texter. Anders Björkvall (2009) beskriver skrift och bild som ”semiotiska modaliteter” som samverkar(s.13 2009). Han beskriver vidare att texter som omfattar former för kommunikation brukar kallas för multimodala och att bilden är en semiotisk modalitet i vår kultur på väg att bli dominant i fler sammanhang. Denna trend som finns i samhället och skolan som i många fall är en spegel av samhället. I ett multimodalt perspektiv måste bilden inte bara kunna kombineras med andra bilder utan också med skrift på ett sätt som bär mening i den multimodala texten(Björkvall 2009). Bilden som traditionellt sett varit ett komplement till en text står nu mer ensam för information. Författarna Wedin och Hedman använder uttrycket semiotisk resurs för att enkelt förklara allt vi säger och allt vi gör för att göra vår omvärld organiserad. När vi ser ordnade former av semiotiska resurser ordnas systematiskt bildar de semiotiska modaliteter. Exempel på dessa semiotiska modaliteter är: bild, blickar, gester, färg, musik och talspråk och dessa beskrivs ha direkt effekt för det innehåll som skapas.Wedin och Hedman beskriver vidare vikten av att eleverna utvecklar ”multimodal litteracitet” (s.174 2013)som att eleven ska ”ha en medvetenhet om olika uttrycksformer, både i egna texter och i den egna produktion”. Detta uttryck, menar de, innefattar både multimodalitet och literacy som denna studie har sin utgångspunkt i och är därför värt att nämna i sammanhanget. De menar vidare att man inte får förväxla uttrycken transduction (där man omvandlar innehåll från en modalitet till en annan) och transformation (omvandling inom samma modalitet, exempelvis inom bild). Författarna beskriver hur skolan förväntar sig att elever ska kunna växla mellan modaliteter inom en och samma uppgift, att omvandla innehåll från en modalitet från en annan, vilket kan vara svårt. Att t.ex. en uppgift ges i bildform och förväntas bli en skriven text.

8

De läromedel som används idag ställer höga krav på läsaren på så vis att eleven förväntas växla mellan olika modaliteter. Det är i det sammanhanget viktigt att skolan har kunskap om begrepp som rör multimodalitet. Det börjar finnas mer forskning inom detta område som man som pedagog kan ta del av men det är först när man arbetar med språkliga aktiviteter utifrån ett multimodalt perspektiv som en naturlig del av ens vardag som man som pedagog aktivt använder sig av begreppet multimodalitet.

3.4 Bildens betydelse

I denna del av den teoretiska genomgången diskuteras vilket utrymme bilden får i vår nuvarande läroplan i relation till språkligt uttryck. I kursplanen för svenska i Lgr 11 och det centrala innehållet för svenska i år 1-3 står det att läsa att ”muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer”.(Lgr 11 s.223)

I kunskapskravet för svenska år 3 kan man läsa vidare att ”genom att kombinera sina texter med bilder kan eleverna förtydliga och förstärka sitt budskap”(Lgr 11 s.227). I kursplanen för bild står det att läsa ”genom undervisningen i bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kommunicera med bilder för att uttrycka budskap ” (Lgr 11 s.21) och i det centrala innehållet står det att ”framställning av berättande bilder” är en del av bildframställning (a.a). Ordet text förekommer på flera ställen. I Lgr 11 ses bilden som en komplement till det skrivna ordet och som ett uttryck för att kommunicera ett budskap.

Olika forskare trycker på bildens mer eller mindre centrala roll, allt från att bilden står för ett eget kommunikativt budskap till att den har en mer stöttande funktion till text och ur ett historiskt perspektiv spelar bilden tydligt en större roll. Bilden har fått större utrymme i att kommunicera ett budskap i samhället totalt sett jämfört med vad traditionen har visat.

Carina Fast (2011) skriver att barn idag ständigt omger sig av symboler och bilder av olika slag. Att eleverna beroende på ålder och omgivning tolkar bilder på olika vis. Fast (2011) refererar även till Selander & Kress (2010) begrepp ” teckenvärldar”. Hon berättar om hur pedagoger ska lämna utrymme i undervisningen för att tolka bildens betydelse samt berätta hur de arbetat med bilden. Fast (2011) menar vidare att om den vuxne visar sig närvarande i arbetet med bilder utvecklas elevernas visuella perception och att man grundlägger ett språk för eleverna men även att man bekräftar deras tankar. Wedin& Hedman (2013) skriver om att användning av bilden i de lägre skolåren har en slags stöttande funktion. De skriver om vikten av att skolan ska stötta i och resonera med eleven i ett samtal kring hur bild och ord samspelar. Jewitt har undersökt hur elever i en sjunde klass verkar föredra bildens betydelse framför att skriva. Hon beskriver att eleverna i sin uppgift lade otroligt mycket tid på bildens layout.

När man ser denna enorma skillnad funderar man vad vilka effekter detta kan få i framtiden för att traditionellt uttrycka sig med text jämfört med att kommunicera med bilder. Vad kommer att hända med det tryckta ordet så småningom? Björkvall beskriver att denna skillnad även så smått börjar visa sig i läromedel i skolan. Han förklarar att denna skillnad beror på

olika förändringar som skett i samhället. Vi vill nu alla kommunicera snabbt, på grund av digitaliserings framfart, samt kunna uppfatta ett budskap på flera olika språk och kunna nå alla även de som har svårt att läsa, då har bilden på grund av detta fått en överlägsen ställning (a.a.).

3.5 Literacy

Literacy översätts till svenska som förmågan att kunna läsa och skriva (Svenska språkrådet, 2006). Det engelska begreppet literacy har en väldigt bred betydelse och det finns flera olika förklaringar till detta begrepp. Direkt översatt blir ordet literacy litteracitet vilket inte har fått lika starkt fäste som den engelska översättningen och det används inte heller i den omfattningen.

Att kunna kommunicera och uttrycka sig språkligt i dagens samhälle har en annan innebörd idag än historiskt sett. När den svenska folkskolan inrättades var det inte läsning som det svenska folket i första hand skulle kunna (Elmfeldt och Erixon, 2007). Vårt sätt att kommunicera utvecklas i takt med att samhället förändras och att vi kan kommunicera med fler tecken än text har ändrat vårt sätt att se på kommunikation och läsa och skriva (Säljö, 2005). I dagens samhälle, i en värld som alltmer förändras, möts vi ständigt av nya olika teckenvärldar och symboler, sammansatta på olika vis, som ska tolkas på olika sätt. Det kan vara en utmaning för skolan men även ses som möjlighet att inkludera elever som har svårt för den traditionella läs och skrivundervisningen genom att de får uttrycka sig språkligt på fler sätt än genom text. Det finns flera forskare som har fördjupat sig i begreppet literacy och jag har valt ut några här som kan vara intressanta utifrån denna studies syfte.

Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver olika typer av literacy. En modell för literacy är den autonoma literacyn där språket är frikopplat från socialt sammanhang till skillnad från emergent literacy där barn gradvis skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i samspel med andra människor (a.a). Denna syn på literacy innebar att yngre elever fick en större roll i sin egen språkliga utveckling och att literacybegreppet totalt sett fick en vidare mening. I samband med detta lyfter författarna upp två viktiga steg i forskningen; barnens egen betydelse för sammanhanget och att literacybegreppet omfattar flera skriftspråkliga aktiviteter. Även Roger Säljö menar att man kan översätta literacy till skriftspråkliga aktiviteter. Han beskriver literacy som ”sociokulturella aktiviteter som innebär att man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker” (2006, s.186). Carina Fast relaterar till begreppet literacies i pluralis och beskriver begreppet som ”långt mer än bara tryckt text” (2011 s.242). Hon menar vidare att inlärning i skolan och utanför skolan skiljer sig så mycket att det behövs olika typer av literacy beroende på elev och sammanhang. Precis som Elm Fristorp och Lindstrand (2012)menar Fast (2011)att beroende av sammanhanget avgörs vilken modell för literacy man syftar på.

Det har utvecklats ytterligare olika grenar av literacies ur begreppet literacy som t.ex. New Literacy (Street 2006)och det kommer antagligen att bli fler i takt med att samhället utvecklas alltmer inom det digitala området. Det mesta av den forskningen är inriktad på yngre åldrar vilket är relevant för denna studie och också förståeligt med tanke på att det är där som den mesta av läs- och skrivinlärningen sker. Att det finns olika sätt att se på begreppet literacy märks nu mer än någonsin. Det ställs olika krav på att kommunicera och förstå kommunikation, inte bara med hjälp av att läsa och skriva utan även med hjälp av olika tecken och hur dessa kombineras. Kress (2003) diskuterar att text ersätts till allt större grad av

bilder och hur boken som det dominerande mediet har ersatts av bildskärmen. Detta menar Kress även har haft stor påverkan på vår kultur och kognitiva förmåga. Kress (2003) menar att det nya mediet innehåller en större variation av innehåll än det gamla. Dels underlättas användandet av multimodalitet som t.ex. gestaltning via text, stillbild och rörligt bild samt ljud. Det nya mediet innehåller även en slags interaktivitet där mottagaren av ett budskap direkt kan svara sändaren eller alternativet förstärka eller skicka vidare budskapet med snabb spridning.

Denna studie visar att literacy omfattar en rad olika skriftspråkliga aktiviteter i kombination med varandra och att det finns olika sätt att använda sig av resurser i syftet att kommunicera och föra fram ett budskap i ett för eleven meningsfullt och socialt sammanhang. McEneaney(2011) beskriver att många utbildare och pedagoger håller med om att det håller på att skapas olika syn på begreppet literacy; en traditionell syn på literacy och en digital syn på literacy just på grund av den tekniska utvecklingen. Traditionellt sett består literacy av att kunna och läsa och skriva medan den digitala literacy ser på text som en betydligt vidare och mer dynamisk syn som inkluderar både text, video och bild.

3.6 Didaktisk design

Selander och Kress (2010) definierar begreppet didaktisk design för hur man kan forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande och hur eleven omskapar information till egna meningsskapande processer. Författarna beskriver vidare att alla teckenvärldar som finns i situationen har en potential i förhållande till lärande.

I skolans värld är det läraren som designar lärtillfällen, dvs. skapar lektioner. Läraren väljer vilka resurser som ska användas vid vilket tillfälle. Eleverna är både re-designers av den information de får och designers av sina egna vägar till lärande av ny information, detta baserat på hur de förstår sin omgivning. Ett designperspektiv pekar på de aktiviteter som omformas, inte på de reproduceras.

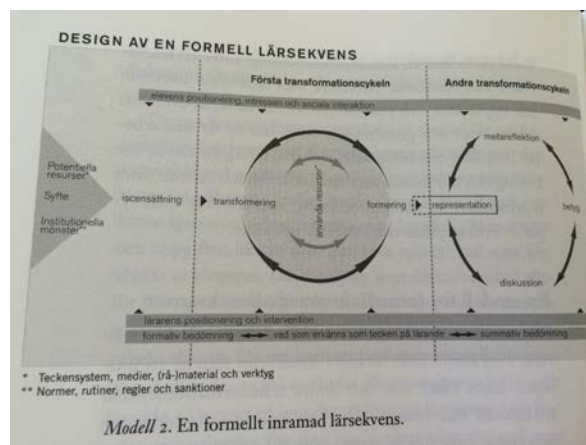
På alla nivåer kan vi förstå lärande i relation till befintliga resurser och vilka resurser som används i olika lärande situationer. De digitala verktygen förändrar både kommunikation och lärande på sikt: vad och hur man ser på kunskap. Vi har nya redskap att tillgå och då blir många äldre kunskaper förlegade. Kunskaper och procedurer byggs in i de tekniska system och då behövs det nya kunskaper utifrån den nya teknologins förutsättningar(Säljö, 2005).

Didaktisk design ser på lärande som aktiviteter som hanterar symboler och tecken. Man undersöker vilka slags representationer som finns tillgängliga och vilka som förväntas av den som studerar. Lärande blir därför i detta perspektiv en pågående process där individen orienterar sig i omvärlden och skaffar förhållningssätt, teknik och framförallt kunskap för att kunna delta i olika sammanhang på ett sätt som skapar mening. Emellertid blir det också viktigt att se lärande i relation till de mål som skolan sätter upp.

Selander och Kress (2010) diskuterar lärande som en teckenskapande aktivitet och att när eleven skapar en representation utgår eleven ifrån de kommunikativa resurser som finns och att förståelsen av lärande är en teckenskapande aktivitet. Ett designteoretisk och multimodalt perspektiv på kommunikation utgår från iscensättningen av kommunikativ situation, vad som fångar uppmärksamhet och vilka resurser som används för att bearbeta och gestalta en ny

representation. ”En representation ser vi som ett uttryck för hur en person (eller ett kollektiv) uppfattar världen” (Selander och Kress s.36 2010).

Författarna definierar teckenvärldar(eng. modes) som ljud, gester och rörelsemönster, linjer och punkter, ytor och färgskalor som kan bli såväl skrivtecken som matematiska tecken och musikalisk notation, teckningar, målningar och film osv.(s.26-27 2010). Dessa tecken kan kombineras på olika sätt i böcker och olika medier m.m. Historiskt sett har människan visat upp en variation av aktiviteter som skapar mening i olika sammanhang. Av alla möjliga teckenvärldar har det skrivna språket och det tryckta ordet fått en viktig ställning. Det designteoretiska perspektivet ser på lärande som en process som ständigt pågår genom att imitera andra eller att se mönster. Selander och Kress beskriver att ”det går inte att se lärande utan bara tecken på lärande” (s.107 2010). I modell 1 nedan beskriver Selander & Kress (2010) hur en lärsituation iscensätts med hjälp av intresse eller ett socialt sammanhang(t.ex. läraren inleder en lektion). När eleven använder olika tecken och resurser tolkas och bearbetas informationen. Efter det transformeras lärandet till en egen representation utifrån de resurser som finns att tillgå. Modell 1 visar en s.k. första transformationscykel. Vilka resurser som används beror på elevens intresse, vilket socialt sammanhang som eleven befinner sig i och vilka mottagarna är. Den utgår även från vilka resurser som finns och den kontext som sammanhanget skapas i.

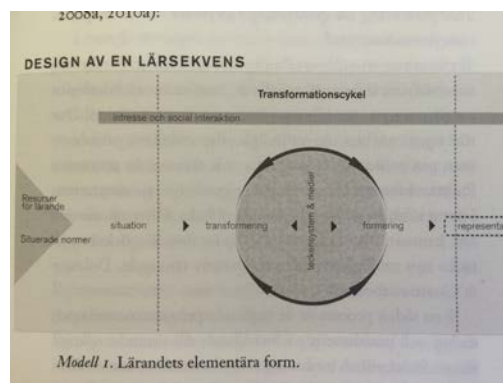


Modell 1: Lärandets form.(Selander och

elementära Kress s.109 2010)

12

En representation är då den information den har Situation, sammanhang vad eleven skapar för ev.följer med in i en transformationscykel (se sätter man fokus på ett lärande såsom och betygssättning. intressant idag då skolan



en eleven förstår tolka fått till något eget. och olika resurser avgör representation som andra modell 2). I modell 2 mer formellt inramat bedömning, reflektion Modell 2 är speciell börjar se på lärande på

ett annat sätt än traditionell informationsöverföring och att det i det fysiska klassrummet finns en parallell värld och flera andra mottagare än bara pedagogen och andra klasskompisar, nämligen den digitala världen och de mottagare som finns där. Modell 1 och 2 uppmärksammar ett sätt att se på lärande som en rad aktiviteter där man skapar och kombinerar olika tecken och det skulle för framtiden vara intressant att diskutera vilken

kompetens skolan behöver för att dels kunna bedöma lärande som är i skiljelinjen mellan informellt och formellt lärande och dels ur ett designteoretiskt och multimodalt perspektiv. Detta är erfarenheter som borde vara nödvändiga för skolan att besitta idag.

Modell 2: En formellt inramad läresekvens.(Selander och Kress s.114 2010)

3.7 Summering

Den teoretiska bakgrunden har haft barns språkutveckling som utgångspunkt. Det har varit intressant att se hur forskningen har svängt genom åren och att det på senare år börjar finnas en del forskning inom området multimodalitet, didaktisk design och bildens betydelse kontra text i takt med att samhället förändras.

Vår nuvarande läroplan. Lgr 11, tar upp bild som stöd för att uttrycka budskap i ämnena bild och svenska. Läroplanen trycker även på vikten av att skolan ska ge elever verktyg för att kunna utveckla ett rikt och varierat språk. Digitala verktyg nämns som ett av de verktygen.

Den digitala kompetensen hos eleverna gör att det finns krav på andra sätt att kommunicera och arbeta med att utveckla språket i skolan idag. I ett multimodalt lärande får bilden alltmer en större betydelse och kan ensam kommunicera ett budskap istället för att som traditionellt sett vara en uttrycksform som stödjer text. Många av de texter som dagens elever omger sig av är i stort sett multimodala men när de kommer till skolans värld möter de fortfarande läromedel med omfattande text.

Literacy brukar översättas till läsa och skriva och inom det området finns också en spännande utveckling och vidgad syn på begreppet på grund av de digitala verktygens framfart. Att se på läs och skrivkunnighet i skolan leder förmodligen till en ny sorts läskunnighet, att flera elever får en chans att nå målen, får ett rikare språk och flera nya sätt att uttrycka sig. Bilden har en stor betydelse för att kunna utveckla ett rikt och varierat språk för dagens elever som kommunicerar på nya sätt. Olika forskare trycker på bildens mer eller mindre centrala roll. Allt från att bilden står för ett eget kommunikativt budskap till att den har en mer stöttande funktion till text och ur ett historiskt perspektiv får bilden en allt större roll.

I teoribakgrunden har det presenterats två olika modeller för didaktisk design ; Modell 1 som behandlar lärandets elementära form och modell 2 som visar en mer formellt inramad läsekvens. Gällande didaktisk design presenteras även begreppet teckenvärldar för att kunna förstå vilka olika tecken eleverna i studien använde sig av.

4. Metod och material

4.1 Kvalitativ studie

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är själva syftet med intervjusamtalen att skaffa sig ”kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras meningar” (s.117). Denna studie är en kvalitativ studie. Författarna (2009) berättar att en metod som bygger på deltagande observation samt intervjuer har blivit en vanlig metod inom samhällsvetenskaplig forskning. Denna studie är en kvalitativ studie med etnografiska inslag. En etnografisk studie innebär att jag gjort deltagande observationer med informella och formella intervjuer samt fältanteckningar.

Fokus för observationerna var att följa grupp elevers processer vid arbete med digitala berättelser och jag valde denna metod eftersom jag var intresserad av forskningsfrågorna, det

vill säga, att se samspelet mellan eleverna och även samspel mellan hur de kombinerar olika teckenvärldar och bildens betydelse. När jag funderade kring val av metod och ställde kvantitativ studie mot kvalitativ och kom fram till att i när jag ska ta reda på vad eleverna själva har för tankar kring digitalt berättande passar det allra bäst med en kvalitativ studie i form av observation och intervju.

Syftet med studien presenterades noggrant för såväl elever, deras föräldrar samt övrig personal i skolan. Detta gjordes i samband med ett föräldramöte för berörd föräldragrupp kopplat till skolans läroplan Lgr 11 samt den implementering och satsning av digitala verktyg som för nuvarande sker på skolan och i kommunen. Ett informationsblad till föräldrar och elever delades ut i inför studiens start (se bilaga 1).

4.2 Observation som metod.

Att använda sig av observation där man är delaktig under en längre tid kallar Stukat (2005) för ”deltagarobservation” (s.51). Han beskriver vidare att det kan vara en fördel att skaffa sig ”inifrånkunskap”(a.a.). Under studien användes deltagarobservation som metod under hela datainsamlingsprocessen och jag insåg ganska snart att det är svårt att observera enskilda processer samtidigt som man undervisar en klass i pågående arbete, som lärare hade jag s.k. ”dubbla roller”.

Ljudvolymen var hög och det var svårt att få bra dokumentation i form av ljud och bild av det som jag ville observera och dokumentera. Detta gjorde att jag tänkte om efter första inspelningstillfället och valde att plocka ut de elever som jag ville observera och vi satte oss i ett avskilt rum där jag kunde filma eleverna med hjälp av en läsplatta. Detta gjordes under fyra tillfällen av arbete med digitalt berättande samt en slutintervju som var vid ett femte tillfälle.

15

Alla elever hade hörlurar med splitsladd som gjorde att båda elever kan avskärma annat ljud samt spela in ljud till bilderna. All observation i form av dokumentation sorterades och sparades på min dator.

4.3 Intervju som kompletterande metod.

Efter att alla observationer var gjorda, filmade och sammanställda kompletterades observationerna av observationsgruppen genom att intervjuer av de fyra elever som deltog i observationerna utifrån frågor (se bilaga 2). Intervjun gjordes för att komplettera arbetet med observationerna. Frågorna ställde jag enskilt till eleverna och valde ut frågorna av omsorg för att de skulle komplettera min studie utifrån det material jag hade fått in via observationerna. För att få igång samtalen med eleverna ställde jag även frågor av karaktären, ”berätta mer” så att jag behöll ett nyfiket och intresserat förhållningssätt.

4.4 Validitet, reliabilitet och generalisering

Kvale och Brinkmann (2009) lyfter fram sju stadier av validitet, nämligen tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering och rapportering. I avsnittet validitet förklarar författarna ordet validitet lite närmare som att validitet är att kontrollera, ifrågasätta och att

teoretisera. Detta innebär att egentligen att när man forskar dels gör en kritisk analys av det man forskar på, dels undersöker det man verkligen vill undersöka och att validitet inte bara är fråga om metod utan att som Kvale och Brinkmann (2009) skriver ”väcks teoretiska frågor om arten av de fenomen som undersöks” (s. 271). Jag har försökt att hålla en hög validitet genom att noga tänka igenom de metodiska val som jag har gjort.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet som att ”den behandlas ofta i relation till frågan om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare” (s.263). Man kan i detta samband även diskutera intervjuarens reliabilitet i relation till ledande frågor, speciellt i detta fall då intervjuare och undervisande lärare är en och samma person. De diskuterar objektivitet vid intervjutillfällen och hur kunskaper som man fått kunskap om från intervjuer verkligen kan vara objektiva. Jag har hela tiden varit medveten om reliabiliteten eftersom jag har haft dubbla roller.

Författarna beskriver vidare begreppet generalisering och hur ofta som intervjustudiers resultat ifrågasätts som generaliserbara eller ej. De beskriver att även den vetenskapliga kunskapen ställer krav på detta. En vanlig fråga som ställs enligt författarna är om underlaget är för litet och att man därmed saknar möjlighet att individualisera. Man kan då ställa sig frågan om man behöver generalisera alls? Kvale och Brinkmann (2009) skiljer på tre olika typer av generalisering, nämligen den naturalistiska generaliseringen, den statistiska generaliseringen och den analytiska generalisering. Den första vilar på personlig erfarenhet, den andra är mer formell och den tredje bygger på att man bedömer vad i en studies resultat som kan ge vägleda en annan situation.

16

I denna uppsats har jag ingen möjlighet att dra någon generell slutsats utan jag kan mer ha en indikation på hur det kan bli i verkligheten. Den indikation på slutsats som jag kan dra är hur det går till när elever skapar digitala berättelser. Jag har medvetet valt ut flickor och pojkar som respondenter, för att få en bra spridning i gruppen samt den applikation/det medie som de arbetat i.

Kvale och Brinkmann(2009) beskriver etiska frågor utifrån de olika forskningsstadierna. I planering av arbetet med studien har eleverna som deltagit i studien fått möjlighet att vara anonyma. Via en blankett (se bil. 1) fick deras föräldrar ge sitt medgivande till att deras barn skulle delta i studien. Hänsyn har tagits till tillfällena då studien genomfördes för att ge de rätta förutsättningarna; dvs. lugn och ro i klassrummet för att inspelningarna skulle kunna höras, fokus på uppgiften genom tydliga instruktioner. Videomaterialet är förvarat och används på ett säkert ställe.

4.5 Metodkritik

Genom att välja att studera en klass som jag själv undervisar i kan man enligt Kvale och Brinkmann (2009) hamna i en situation där den kvalitativa forskningsintervjun inte anses vara tillförlitlig utan kan bygga på att mina egna känslor kan styra över hur jag uppfattar svar och hur jag ser på observationerna. Jag varit en deltagande observatör samtidigt som jag varit den undervisande läraren, vilket innebär att jag haft dubbla roller i studien. Författarna tar upp en rad faktorer som kan vara svåra vid denna typ av moment, bl.a. att man är och glömmer att inta ett kritiskt förhållningssätt. Eller att man som intervjuare lägger fokus på

tankar/upplevelser istället för att agera. Detta är några av de aspekter som är värda att nämna när den som leder forskningen har dubbla roller i en studie.

Man skulle kunna tänka att denna studie skulle vara en del av en aktionsforskning men studien utgår från på förhand valda forskningsfrågor och inte aktörerna och deras frågeställningar. Aktionsforskning bygger på att man utgår från en idé och att man vill förstå ett problem så väl att man ska försöka att förändra den. Det kan beskrivas som en idé som utgår från de frågor man själv ställer sig i sin egna praktik. I kommunikation och reflekterande med andra relateras den beprövade erfarenheten till en vetenskaplig grund (Rönnerman 2012).

I studien har det hela tiden funnits en medvetenhet om att ha ett öppet sinne kring det område som ska studien ska beforska. Jag undersökte utifrån mina forskningsfrågor och målet var att det jag undersöker är reliabelt. Det fanns under hela studien hela tiden en stor nyfikenhet och en vilja att veta mer om just multimodalt berättande. Därför visste jag på förhand inte vilka svar studien skulle landa i och kunde därmed inte styra in eleverna på vilka svar jag ville ha.

4.6 Respondenterna

Valet av observationsgrupp motiveras genom att det är för studien ett relevant och representativt stickprov i en klass, för alla grupper. Det är tidig hösttermin i en årskurs ett då några få i just denna klass kan läsa och skriva, några andra känner igen bokstäver och någon enstaka elev behöver mycket stöd i läs- och skrivundervisningen. Inom ramen för observationsgruppen finns eleven som ännu inte kommit igång med att läsa och skriva en s.k. grammatisk läsare (A), eleven som är på väg i sin läs- och skrivinläring, ännu en grammatisk läsare (D) samt de två eleverna som samarbetar, de kan läsa och skriva och är s.k. effektiva läsare (B och C). Det har gjorts ett medvetet urval med spridning av kön. De grammatiska läsarna och skrivarna var flickor och de effektiva läsarna och skrivarna råkar sammanfallande vara pojkar. I studiens start var idén att följa fyra olika par men på eget initiativ och under studiens gång föll valet på att studien istället skulle utgå ifrån att följa tre olika processer (se tabell 1), en flicka som ännu inte hade kommit igång med sin läsning och skrivning (A), en annan flicka som var precis i början av sin läsning och skrivning (D) samt två pojkar som arbetade med olika digitala berättelser men som satt bredvid varandra och fann mycket stöd i varandra både gällande teknik som innehåll i berättelserna (C och D). Dessa pojkar kunde läsa och skriva vid studiens start. I studiens start arbeta en pojke (E) tillsammans med flicka (D) men efter ett par tillfällen följdes inte deras gemensamma process utan endast flicka D:s.

Presentation av respondenterna- tre processer

Process 1: Flicka A som inte knäckt koden ännu. Grammatisk läsare och skrivare. Hon har språkliga svårigheter i att uttrycka sig med text och möter motstånd i att kommunicera, läsa och skriva i traditionell mening (kan inte läsa eller skriva). Hon uppehåller sig länge vid bilderna och detaljerna kring dem. Hon arbetar ostrukturerat och impulsivt. Hon läser gärna in ljud till sina bilder och hittar på nytt innehåll till sina berättelser under studiens gång. Använder sig av bild och ljud.

Process 2: Flicka D som när hon arbetar ensam gör korta sagor där en bild motsvarar budskap och innehåll för en saga. Grammatisk läsare och skrivare. Arbetar gärna ensam för att få fram det innehåll och budskap som hon vill. Använder sig av bild, ljud och lite text(text i form av att skriva direkt på skärmen i de flesta fall, hon använde sig av tangentbordet med hjälp av en vuxen vid en saga). Samarbetade vid studiens start med en pojke, E.

Process 3: Två pojkar; B och C som arbetar med var sitt digitalt verktyg men som inspireras av och hjälper varandra med innehåll, stavning och detaljer på bilder. De använder sig av många elevnära begrepp som de har gemensamt, som t.ex. Minecraft, ett dataspel som de spelar på fritiden. Pojkarna har bilden i fokus på sina berättelser men arbetar systematiskt med att skriva text till varje bild. Pojkarna kan läsa och skriva och är därför s.k. effektiva läsare och skrivare.

Tabell 1: Kön, ålder, planerat innehåll och läs- och skrivutveckling.

	A	B	C	D
Kön	Flicka	Pojke	Pojke	Flicka
Ålder	7	7	7	7
Planerat innehåll	Nej	Ja	Ja	Nej
Läs- och skrivutveckling	Grammatisk läsare och skrivare	Effektiv läsare och skrivare	Effektiv läsare och skrivare	Grammatisk läsare och skrivare

4.7 Uppgiftens utformning

Uppgiften introducerades i helklass vid det första tillfället som var en måndag mitt på höstterminen 2013. Eleverna hade precis börjat årskurs 1. Först introducerades applikationen My Story som var verktyget som vi skulle använda till denna uppgiften. Därefter introducerades uppgiften vilken var att göra en saga tillsammans med en kompis. Eleverna fick själva välja innehåll till sagan. Läraren (dvs. jag) gav flera exempel på vad en saga skulle kunna handla om. I uppgiftens genomgång introducerades även hur man bygger upp en saga; med en början, en mitten och ett slut. De flesta eleverna var överens om att man t.ex. kan börja en saga med "Det var en gång". Selander och Kress(2010) beskriver i modellerna första och andra transformationscykeln (se Modell 1 och 2) hur ett lärande kan iscensättas av en lärare (bygg upp en saga som t.ex. kan inledas med "Det var en gång") och då skapar eleverna nya representationer beroende på vilka resurser som finns tillgängliga.

4.8 Genomförande

Studien genomfördes under två timmar en gång per vecka under en två månaders period i mitten av höstterminen 2013. Studien följde och dokumenterade tre processer i en årskurs 1 där eleverna arbetade med digitala berättelser på läsplatta med hjälp av applikationen My Story (se bil.3). My story är en applikation som kombinerar teckning, klistermärken, foton, röst och text för att främja läskunnighet och kreativitet i ebook format. Den färdiga produkten blir en bok på webben som kan delas i sociala nätverk, skickas via email eller samlas i iBooks. Under hela processen har videoinspelning använts som främsta bas och under hela studien har samma verktyg använts. Val av verktyg var påfallande enkelt då klassen har tillgång till egna läsplattor samt bra möjligheter att överföra och lagra filmerna på en dator för analys. Efter dokumentation av elevernas arbete med digitala berättelser överfördes all film som totalt blev 5 timmars dokumentation på en dator.

19

På datorn kategoriserades sedan filmerna utifrån tre olika processer för att kunna följa dem på ett mer tydligt sätt och på det viset försöka få svar på studiens frågor. All dokumentation finns sparad på en dator samt extern hårddisk för framtida bruk. Filmerna har bearbetats gång på gång och i samband med det har eleverna samtal tecknats ner under hela studiens gång.

Observationerna har kompletterats med informella intervjuer som skedde i form av enskilda samtal med de elever som jag följt under dessa två månader. Observationerna filmades med läsplatta och svar till intervjuerna antecknades ner i skriftlig form. Intervjun som metod valdes för att komplettera den bild som skapats utifrån observationerna och för att få reda på mer om vad eleverna tyckte om arbetet. Frågorna var formulerade i förväg men de skedde i olika inbördes ordning beroende på hur eleverna styrde samtalen samt ställde följdfrågor allteftersom samtalet gick.

4.9 Analys av material

Efter avslutade observationer samlades all dokumentation på ett ställe för bearbetning och systematisk analys av materialet. Materialet kategoriserades i kategorier utifrån de olika respondenternas arbete. De dokumenterade processerna tittades igenom gång på gång och parallellt nedtecknades ett skriftligt resultat. Efter ytterligare teorigenomgång av relevant litteratur för ämnet gjordes en koppling mellan resultat och teori och ur detta kom en analys. Att på förhand ha plockat ut de forskningsfrågor studien ville belysa underlättade definitivt att hålla fokus då all dokumentation bearbetades.

Kvale och Brinkmann skriver (2009) att ”Kodning och kategorisering användes tidigt inom samhällsvetenskapen för analys av texter”(s.217). Författarna menar att kodning är när man knyter ett eller flera nyckelord till text för att veta vad ordet betyder medan kategorisering, menar de, är en mer systematisk begreppsbildning ur en kvantitativt synvinkel. När man i denna studie kodar vad eleverna säger och gör reduceras meningen i det eleverna gör till några få enkla kategorier.

Observationsgruppen var medvetet sammansatt av grammatiska och effektiva läsare och skrivare för att få en bra spridning. Utifrån analysen av materialet kunde fler kategorier skapas utifrån hur eleverna kombinerade olika tecken.

En annan analys av materialet blev att flickorna var grammatiska läsare och skrivare och pojkarna var effektiva läsare och skrivare, därmed skapades en tabell där man kunde kategorisera vilken typ av läsare och skrivare som eleverna var och koppla hur de använde olika teckenvärldar till det.

Resultat

5.1 Multimodala berättelser växer fram

Under arbetet med studien har väldigt få frågor väckts från eleverna kring hur man rent tekniskt använder det digitala verktyget eller applikationen. Applikationen My story erbjuder en lärmiljö som eleverna är vana vid och det digitala verktyget känner eleverna sig trygga med sedan innan. En variant av emergent literacy växer fram då eleverna i samspel med andra lär sig att läsa och skriva.

I resultatdelen (se tabell 2) redovisas elevernas användning av olika teckenvärldar i arbetet med digitala berättelser. En av eleverna använder uteslutande ljud som kompletterande tecken medan två av eleverna använder uteslutande text medan i den tredje processen kombineras alla tecken tillsammans med bilden; text, ljud och foto. Om man ser på de processer som sker i studien utifrån ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv kan man se att eleverna beroende på vilket sammanhang och vilken situation de befinner sig i använder sig av och designar och redesignar sitt språk. Alla elever i observationsgruppen använde ljud och bild, en elev använde inte text. Textens betydelse i sammanhanget var inte alls lika omfattande som bild, ljud och foto, dvs. andra s.k. teckenvärldar. Bilden blev central i den totala processen för alla och det beror troligtvis på att det digitala mediet, applikationen My Story i detta fall, bygger på bilden som kommunikationsmodell.

Tabell 2: Kön, ålder, planerat innehåll, läs- och skrivutveckling och dominerande teckenvärldar.

	A	B	C	D
Kön	Flicka	Pojke	Pojke	Flicka
Ålder	7	7	7	7

	A	B	C	D
Planerat innehåll	Nej	Ja	Ja	Nej
Läs- och skrivutveckling	Grammatisk läsare och skrivare	Effektiv läsare och skrivare	Effektiv läsare och skrivare	Grammatisk läsare och skrivare
Dominerande teckenvärldar	Ljud och bild	Text och bild	Text och bild	Ljud, bild, ibland text.

5.1.1 Använda ljud och bild som dominerande teckenvärldar.

A- En flicka som uteslutande använde sig av ljud och bild.

Flicka A var väldigt entusiastisk till verktyget eftersom hon tilltalades av mediet och då framförallt att arbetet med att framställa bilder på det sätt som applikationen erbjuder nämligen att det är visuellt tilltalande med mycket färg och lättanvänt på grund av att man kan rita med sina pekfingrar direkt på läsplattan. Hon valde vid samtliga tillfällen att muntligt berätta (spela in) till sina bilder. Ofta lade A mycket tid på att framställa sina bilder genom att lägga fokus på detaljer och färger. Hon berättade sin saga samtidigt som hon målade sina bilder och uppfann innehållet allteftersom. Hon kunde använda sig av uttryck som hon antagligen inte kunde ha skrivit i textform "håret viftar som aldrig förr", en jordgubbe som lever, visst är det härligt att höra"? Hon kunde ha berättat hela sagan innan hon var klar med en bild. Till en bild kunde hon berätta: "Det var en gång en flicka som skulle gå till godisaffären. Det var lördag så hon skulle ta en riktigt stor godispåse. Hon gillade mest rosa godisar och gula godisar." Jämförelsevis med om eleven hade skrivit text blev det nu väldigt rikligt språkligt innehåll.



När hon var klar med sin bild lade hon i



sammanhanget väldigt kort tid på att berätta till. Hon övade alltid muntligt för oss andra innan hon spelade in sin text. Sedan spelade hon in och läste då in något helt annat än det hon övat in. A visade en stor entusiasm genom hela studien och hon visade sig starkt av att inte behöva

skriva till sina bilder utan att det räckte med att hon spelade in. Detta visade hon med att glad och entusiastisk och hon uttryckte det vid alla tillfällen. Hon sa t.ex. när killarna satt och ljudade och försökte skriva: Jag brukar alltid spela in i stället!

”Jag pratar alltid för att det är så jobbigt att skriva”. Hon fick på detta sätt möjlighet att berätta sin historia utan att behöva skriva en text. Hennes entusiasm och röda tråd gick inte att ta miste på när hon på detta sätt fick berätta sin saga. Hennes sagor hade inga namn men handlade bl.a. om robot, pumpa, jordgubbsmannen och sagohuset (se bil.5).

Bilder från A:s sagor ”Sagohuset” och ”Pumpan”.

5.1.2. Använda text och bild som dominerande teckenvärldar.

B och C -Två pojkar som främst använde sig av text och bild.

B var med från studiens allra första början och arbetade då tillsammans med flicka A. Han påbörjade arbetet med sin första saga som heter Roboten. Han hade full fokus på detaljer som överensstämmer med hans bild av en robot som han hämtat inspiration ifrån ett dataspel som han spelar på fritiden. Vad ska vi måla då? var en vanlig fråga som han skulle ställa genom studiens gång. A tar över och målar ett slott och ”om krigare i land och rike”, som hon uttryckte det. Även här träder berättelsen fram parallellt med att bilderna skapas och ändras efterhand. När sagan var klar frågade de mig: Hur gör man när man är klar? Hur gör vi nu då?

Efter bara en kort stund i studien ville B arbeta själv. Hans första saga blir nu Zombin och pumpan. Från start arbetade B med att börja med bilden och sedan systematiskt skriva text till varje bild. Han gjorde två sagor med text till med två eller fler bilder per saga. Han valde uteslutande att skriva text till alla sina bilder och lade lika mycket kraft på bild som text. Han hade inga problem med tekniken utan ställde mest frågor om hur olika ord stavas. Han satt högt och ljudade bredvid sina kompisar. Han hade också mycket frågor kring hur en sagas struktur som t.e.x. skillnad mellan vad som ska stå på förstasidan och vad ett kapitel är. B:s sagor hette ” Zombin och pumpan” och ”Julsaga”(se bil. 6).

Bilder från B:s saga ”Zombin och pumpan”.



23

C kom in efter första tillfället i studien och arbetade snabbt in sig i mediet och med att berätta en saga om en minecraftgubbe (se bil. 7). Han började också med bilden och stannade inte så länge vid bilderna som de andra i studien gjorde. Han lade dock stor möda på att skriva text till sina bilder och han upprepade igenkännande karaktärer och miljö från bild till bild genom hela sagan. Han lade tid på att bilderna skulle bli så lika varandra som möjligt. Han gjorde detaljer som gjorde det tydligt för mig som läsare att han beskrev samma karaktär (hans huvudperson hette minecraftgubben och den hade hörlurar som C återgav exakt i storlek och färg bild efter bild). Han berättade att hörlurarna är något man kan köpa till sina minecraftgubbar på det riktiga spelet. Han ritade minecraftgubben med hörlurar, pillbåge och facklor som befinner sig inne i en grotta. ”Det går inte att hacka diamond med en stenhacka” är uttryck som tyder på att denna elev pratar i minecraft-termer. Han blandar både svenska och engelska uttryck; t.ex. ”han fällde ut diamondhackan”. Pojkarna inspirerade varandra förlöpande med ideér från dataspel och hjälpte varandra framåt med språk och stavning. De använde många olika begrepp som man kunde härleda till dataspellet, som ”minecraftgubbe”, ”zombis” och ”diamondhacka”. Efter att C kom och satte sig bredvid B kan man se att deras sagor ”färgar av varandra” innehållsligt.



Bilder från C:s saga om "Minecraftgubben".

5.1.3 Använda text, ljud och bild som dominerande teckenvärldar.

D- En flicka som använde text, ljud och bild.

Flicka D arbetade först tillsammans med en annan pojke (E) med en gemensam berättelse om en vulkan. Hon tar stort ansvar för att driva berättandet framåt tillsammans med honom och de arbetar med bilden först för att efter det skriva text till. De lägger mycket stor tid på hur saker som "Det var en gång" ska stavas och de tycker båda att det är viktigt att de stavar rätt och fastnar i det. Vid nästa tillfälle valde de att skriva en historia om "Kom ketchup så går vi". Efter dessa två tillfällen bestämde eleverna att dela på sig och skriva om en varsin saga då deras intressen var så vitt skilda och påverkade deras samarbete och val av innehåll. E var till en början med som stöd i arbetet till D men arbetade sedan inte vidare i observationsgruppen.

Flickan upprepade sitt arbetssätt även vid de tillfällen då hon ensam berättade en saga. Hon ritade en bild med stor omsorg och efter det skrev hon ibland en text till. Hon nöjde sig oftast med en bild som i hennes ögon var en komplett saga. En bild var för henne ett budskap. Till sin bild kunde hon ibland skriva text som i form av ett ord skrivet direkt på skärmen alternativt spela in ljud till eller både och. Hon använde sig av tangentbordet i ett fall men hjälp. I alla andra fall skrev D direkt på skärmen.

Hennes sagor var: en saga med en vulkan (med E), en saga om Kom Ketchup (med E) och efter det gjorde hon en egen saga om Tre Glassar (se bil. 8). Hon kunde t.e.x. rita en bild på tre glassar och kalla den sagan om de tre glassarna. När hon gjort det kunde jag ställa frågan: "Vad ska hända med de tre glassarna? Vad vill du berätta mer om de tre glassarna? M svarade då nej och att hon var klar med sin saga. Avslutningsvis upptäckte hon att funktionen att ta foto och kombinera detta med bild och text, detta blev hennes fjärde saga, om en godisaffär. Om hon tyckte att något blev svårt att rita utslöt hon det från berättelsen.

Bilder från D:s sagor "Tre Glassar" och "Godisaffären".



25

5.2 Bildens centrala betydelse

Det visuella har en central plats i alla elevernas processer först och främst eftersom att mediet och applikationen My Story inbjuder till att bilden ska ha en central plats (se bil. 3). När de elever som jag följt arbetat med sina digitala berättelser har de börjat berättandet med att skapa en bild. Jag upplever att eleverna som jag följt till mycket stor del berättar genom och med hjälp av bilden som kommunikationsredskap.

När läraren instruerar eleverna att berätta till sina bilder genom att skriva en text upplevs situationen av hälften av eleverna att de redan har berättat och kommunicerat sitt budskap genom sina bilder. Några i urvalsgruppen anser sig få fram en större del av sitt berättande genom att berätta muntligt till sin bild än genom att skriva text till. De vet då inte vad de ska skriva och känner sig klara och en del ger upp. De känner sig klara med uppgiften. De andra två skriver texter till sin bild och lägger mycket omsorg på det.

Att skriva text till bild tar mycket energi och kraft från några av eleverna. Den elev som istället valde att spela in ljud till sina bilder hade ett mycket mer målande och omfattande språk än de andra som valde att skriva text till. Hon fick fram mycket mer språk och budskap på en kortare tid än de som valde traditionell text.

De elever som använde sig av text som teckenvärld fastnade först i hur de skulle börja berättelsen (trots att de berättat muntligt för läraren precis innan) samt hur olika ord stavas (av naturliga skäl då de befinner sig i början av sin läs- och skrivutveckling). Alla elever i observationsgruppen berättar i intervjuerna att de valde att börja med bilden före texten. De berättade vidare att de tyckte att det var bra att de jobbade själva eftersom de ofta inte ville skriva samma berättelse som sin läsplattekompis och då inte kunde enas om innehållet och vad de skulle kommunicera.

5.2.1 Transformation och representation

Lektionen iscensattes i ett sammanhang där eleverna skulle göra en digital saga med hjälp av appen My Story. My Story inbjuder till att bilden får ett stort utrymme totalt sett. Eleverna i observationsgruppen lägger stor vikt på vilka färger och detaljer bilderna ska ha så att dessa

överensstämmer med det som eleverna vill förmedla men även att det överensstämmer med verkligheten. Ett exempel är när B och C arbetar för att rita av gubbarna i Minecraft så likt som möjligt. I applikationen erbjuds möjlighet att på ett enkelt sätt ångra det man ritat och måla igen. Detta kan ha varit en bidragande faktor till att några av eleverna gjorde om och gjorde om så många gånger, en s.k. redesign av uppgiften. De ville att det skulle överensstämma så mycket som möjligt med deras bild av det de ville berätta. Eleverna försökte att utifrån kontexten tolka och transformera information till en egen representation utifrån de teckenvärldar som fanns att tillgå vid den tidpunkten, i det sammanhanget.

5.2.2. Elevnära bildframställning

Att eleverna valde att göra elevnära bildframställningar var ingen överraskning och ett av resultaten i denna studie. Exempel på elevnära bilder sker i samtliga processer och låg för eleverna nära tillhands när de fick en uppgift av denna karaktär. Deras uppgift var att berätta en saga med hjälp av bilder som ni gärna får skriva eller muntligt berätta till. En elev ville gärna rita och berätta om kända roliga historier, t.e.x. ”Kom ketchup så går vi”. Här kunde man även förstå att alla elever kände till hur man inleder en saga; nämligen ”Det var en gång”. En annan elev ville berätta om saker som händer just nu i familjen eller i tiden; dvs när vi arbetade med dessa sagor på hösten var det runt Halloween och då såg man tydliga tecken på det i berättelserna som handlade om pumpor och spöken.

Några elever i studien var tydligt influerade av ett dataspel. Man kunde se att eleverna målade både karaktärer och miljöer från dessa världar. De använde sig av uttryck som kunde kopplas till kända dataspel som t.ex. minecraft.

5.2.3. Bildens centrala roll före innehåll

Eftersom alla elever började med bildens detaljer och därefter berättelsen i sig fick bilden i samtliga fall styra vad som skulle berättas. Här kan som exempel ges när D och E arbetade med historien ”Kom ketchup så går vi” som eleverna ändrar efter hand som bilderna framträder. Eleverna ändrar sin historia och sitt berättande utifrån hur bilderna blir. En elev gjorde om sina bilder vid varje tillfälle och fick därmed nya berättelser varje gång. Hade eleverna svårt att rita en sak ändrade de bilderna efter det och därmed hela sin ursprungliga berättelse och innehåll i de flesta fall.

I intervjuerna lyfter eleverna fram vikten av att arbeta med bilden och bildens betydelse. Samtliga elever lyfter även fram att det är kul att arbeta med bilden i sina sagor. Någon elev berättar att de har lärt sig att skriva och läsa bättre med hjälp av att arbeta med digitala sagor på läsplattan. Ytterligare någon elev sa att den önskade att man kunde sätta ihop allt så att det blev som en film.

5.2.4 En bild= en handling med början, mitten och slut.

I en flickas (D:s) fall lade hon så mycket tid på bilderna att deras tolkning oftast var att en bild var en saga, en bild stod för kommunikation för att skapa sammanhang och mening. En bild stod för hela handlingen och hon ansåg sig klar då. När hon var klar med en bild ville hon

göra en ny berättelse. Detta kan naturligtvis bero på att applikationen var upplagd på det sättet att man kunde uppfatta som att en bild var en saga men även att intresset för att fortsätta med en historia som man påbörjat inte höll i sig från tillfälle till tillfälle. Den andra flickan, A, hade tendenser till att en bild= en saga men detta kunde i något fall bli mer än än bild (se bil.5). Detta överensstämde inte med pojkarna som skrev flera bilder där man kände igen karaktärer och miljö som upprepade sig innehållsmässigt i bild efter bild. Pojkarna inledde även karaktäristiskt för en saga med ”Det var en gång”.

27

5.3 Att lära av varandra -imitation

Det framkom under studien att beroende på om eleverna i observationsgruppen satt bredvid varandra eller ej hämtade de inspiration från den elev som satt bredvid. I Vygotskijs anda arbetade eleverna tillsammans och förde lärande resonemang. Bilderna väckte intresse och igenkännande hos framförallt pojkarna som hämtade inspiration gällande Minecraft från varandra. De diskuterade huruvida de skulle rita en riktig Minecraftgubbe eller ej. De tittade på varandra och man kunde se att deras historier speglade av sig i varandra i arbetet med både bild och text. Även i slutintervjuerna lyfter eleverna fram vikten av att sitta bredvid en kompis men att få ha en egen saga på gång på en egen ipad. ”Det var bättre att jobba själv än med en kompis för man vill berätta olika saker”. Detta var intressant då jag som pedagog initialt var nyfiken på att se på samarbetet mellan eleverna och kunde snabbt se att eleverna ville arbeta parallellt, dvs. ha en egen lärplatta men sitta bredvid varandra och ändå dela idéer. Jag kunde inte se att samarbetet blev mindre frekvent då de fick en varsin lärplatta än då de delade, snarare var det mer samarbete när de fick jobba med sin egen story och inspireras av varandra. Detta framkom även vid intervjuerna (bil.2).

6. Diskussion

I takt med att de digitala verktygen får en allt större genomslagskraft i skolan precis som i det övriga samhället ställs krav på att skolan gradvis får förändra sin syn på lärande och hur vi lär ut och även på läs- och skrivinläringens första fas. Arbetet med nya begrepp som framträder i samband med att multimodalt berättande kan få genomslagskraft i arbetet med språklig utveckling och med ambitionen att utveckla barns språk utifrån dagens förutsättningar. Dagens elever möter tidigt multimodala texter och använder i stor omfattning bild som ett sätt att kommunicera på (Fast 2011) och det blev synligt även i denna studie. Om man utgår från bilden som kommunikationsmedel med det multimodala perspektivet i fokus förändras synen på barns språkliga utveckling. Arbetet med det designteoretiska och multimodala perspektivet betraktar lärande som en ständigt pågående process och gärna i samspel med andra, i ett sammanhang (Vygotskij). Kunskap kräver att eleven bearbetar, övar, reflekterar och beror på sammanhanget. Detta skapar nya kommunikationsmönster och relationer. Eleverna i studien arbetade alla enligt ett mönster, de arbetade först fram bilden med mycket detaljer, detta beroende på mediet som de arbetade i, sedan kombinerade de bilden tillsammans med andra tecken beroende på var de befann sig i sin språkliga utveckling. Gemensamt för alla var dock att samtliga arbetade om sina bilder (redesign) och använde sig även av imitation(lära av andra).Man kunde också se ett samband mellan var eleverna befann sig i sin språkliga utveckling och val av text som teckenvärld. Att sätta lärandet i olika modeller samt se på literacy på ett nytt sätt kan vara sätt att stötta barns språkutveckling i framtiden och stötta pedagogen i nya sätt att se på lärande och lärmiljöer. Vi behöver nya modeller av olika anledningar, modell 1 visar på hur man som lärare iscensätter en lektion, beroende på i vilken

kontext och sammanhang lärande sker startar elevens transformation av lärande medan modell 2 stödjer läran om att lära sig, en slags metarefleksion som är väldigt aktuell idag vid arbetet med formativ bedömning.

6.1 Samband grammatisk/ effektiv läsare och skrivare och observationsgruppen

Studien visar ett samband mellan att grammatiska läsare och skrivare befinner sig i den del av studien som kombinerar bild med andra tecken än text medan de effektiva läsarna och skrivarna kombinerar bilden med text. Enligt Liberg (2006) befinner sig mycket av de senaste 100 årens forskning inom de grammatiska läsarnas område. Kan detta få en annan utgångspunkt nu då bilden är så central för dessa läsare/skrivare? Det vore också intressant om man kunde dra slutsatsen att detta medie främst inbjuder till att stötta och eventuellt påskynda språkutveckling hos de grammatiska läsarna och att detta är ett sätt att arbeta inkluderande med de elever som har svårt att läsa och skriva och få samma förutsättningar som resten av gruppen är ett samband man skulle kunna se. Att man som Liberg skriver, kan se läsa och skriva som två sidor av samma mynt är något att utveckla ännu mer. Även att eleven ska utveckla sitt s.k. metaspråk.

6.2 Hur barn använder olika teckenvärldar

Teckenvärldar är ett begrepp som är relativt nytt för mig som pedagog och det framkom i samband med arbetet med studien av elevernas arbete med digitala berättelser. Eleverna valde ljud, foto eller text i kombination med bild, alltså olika tecken som tillsammans med bilden kommunicerar ett budskap. I studien kan man se en skillnad mellan hur pojkar och flickor kombinerar olika tecken. Detta bekräftar det som Olin-Sceller och Wikström (2010) skriver, nämligen att flickorna vill skriva egna texter och fortsättningar till textvärldar medan pojkarna vill interagera med den virtuella världen. Detta blev uppenbart då som t.e.x pojkarna B och C blandade ihop sin egen upplevda minecraftvärld med den saga, det uttryck de ville berätta. De använde sig av begrepp och bilder som kom direkt från minecraftvärldar och använde uttryck som diamondyxa och zombimonster. I studien har nämnts om vikten av att eleverna ska kunna växla mellan olika teckenvärldar.

6.3 Bildens betydelse

Studien visar att bilden har den enskilt största betydelsen vid digitalt berättande, kanske mycket större betydelse för eleven än vad jag som pedagog tänkt på. I studien framkom det att eleverna valde att använda sig av olika teckenvärldar i kombination med bild som främsta uttrycksmedel. Vid analys av materialet kom jag fram till att bilden fick så stort utrymme dels för att den applikationen som vi arbetade med erbjöd det rent visuellt samt att de elever som deltog i studien var i början av sin läs- och skrivinläring och lade därför mer tid på bild än på text som de uppfattade som svårt. Vad som var intressant var att mitt pedagogfokus inte var samma som alla av elevernas, nämligen att två av eleverna uppfattade att de kommunicerat ett budskap, en berättelse då de ritat en bild först utan att ha kombinerat det med någon annat teckenvärld. Jag som pedagog förväntade mig en liten text till varje bild enligt traditionell modell samt att en digital berättelse skulle vara mer än men än en bildsida, gärna två eller fler.

Bilden kommer att få en mer enskilt viktig betydelse som bärare av ett budskap och det förstärks tack vare de digitala medierna (Selander och Kress 2010). Om man jämför en tidningssida eller en lärobok från början av 1900-talet tills idag kan man se en tydlig utveckling i att det finns fler bilder som ska stå för information och kommunikation idag och att texten får mindre och mindre utrymme. Man kan då fundera över hur vi ska hantera detta inför framtiden och framtidens skola? Även i läromedel i skolan kan man se att man går från det traditionella text och bild till mer multimodala läromedel där flera teckenvärldar samspelar och eleverna är vana att lära sig nya saker på detta sätt. Bilden kan alena stå för ett budskap. Min uppfattning och tolkning är att om man tänker processerna i studien utifrån ett multimodalt perspektiv så får de elever som använder bild som främsta uttrycksmedel snabbare fram sitt budskap än de elever som lägger mycket arbete på textens utformning, hur man stavar, hur man disponerar sin text m.m.

6.4 Förändrad syn på lärande

Selander och Kress (2010) menar att vi behöver nya metaforer för lärande beroende på hur man ser på ordet kunskap och på grund av att samhället ser så annorlunda ut idag. De beskriver olika föreställningar om vad lärande ska omfatta som t.ex livslångt lärande och vidgat lärande. Detta bidrar till att skapa både kommunikationsmönster. Det beskriver relationen mellan vem som är informationsgivare och informationsmottagare. Det ställs därför andra krav på skolans sätt att kommunicera och förstå kommunikation idag (Säljö 2005). Inte bara med hjälp av att läsa och skriva utan även med hjälp av olika tecken och hur dessa kombineras. Som lärare kan man på så vis utmana fler elever att utvecklas utifrån sin egen takt. Denna studie visade t.ex. att en elev som med hjälp av att kunna berätta spela in muntligt till sin bild fick ett rikare språk än de som skrev text till. Hon fastnade inte i hur ord skulle stavas, eller vilket ord hon skulle välja. Tvärtom flödade språket fram och hon fick en mycket rik innehållslig berättelse. I teoridelen lyfter studien upp flera forskare som trycker på att innebörden av att kunna läsa och skriva håller på att förändras.

Wedin och Hedman beskriver hur bilder i olika läroböcker på olika sätt kommunicerar ett budskap. De beskriver även hur en elev utifrån ett multimodalt perspektiv kan utveckla sin språkliga förmåga. De beskriver vikten av att eleverna utvecklar en multimodal literacitet och hur man kan bygga upp olika sidor av denna förmåga hos eleverna. Elmfeldt och Erixon (2007) beskriver den obalans som finns mellan det medielandskap som finns i samhället och den utbildning vi erbjuder i skolan. Det är en utmaning att skaffa sig denna kompetens eftersom det är en slags informellt lärande som på vissa sätt utvecklas utanför skolans kontroll (a.a). Det är precis det som händer här, eleverna kommunicerade flera olika budskap via sina bilder. Även begreppet literacy får en ny och utvidgad roll som att omfatta en rad olika skriftspråkliga aktiviteter i kombination med varandra och det finns olika sätt att använda sig av resurser i syftet att kommunicera och föra fram ett budskap i ett för eleven meningsfullt och socialt sammanhang. Kress (2003) diskuterar hur text ersätts i allt högre grad med bilder och hur boken som varit det dominerande mediet har ersatts av bildskärm.

McEneaney (2011) beskriver att många utbildare och pedagoger håller med om att det skapas en klyfta mellan traditionell syn på literacy och digital literacy just på grund av den tekniska

utvecklingen som sker. I traditionell mening synen består literacy av att kunna och läsa och skriva medan den digitala literacyn ser på text som en betydligt vidare och mer dynamisk syn som i detta fall inkluderar både text, video och bild.

Utgångspunkten efter analysen av denna studie är att digitala verktyg och miljöer, förändrar betydelsen av att vara "litterat". Literacy i denna studie omfattar en rad olika skriftspråkliga aktiviteter i kombination med varandra och att det finns olika sätt att använda sig av resurser i syftet att kommunicera och föra fram ett budskap i ett för eleven meningsfullt och socialt sammanhang. Man kan se spår av New literacy p.g.a de användningen av digitala verktyg. Formerna för bild, ljud och färg i digitala texter påverkar vårt läsande både till form och funktion och vi skapar mening utifrån bild, ord, text och ljud i ett samspel. De indikationer som denna studie sett visar är att skolan bör få syn på ett förändrat sätt att se både på lärande och literacy och att pedagogerna måste undervisa i hur detta samspel fungerar. Med hjälp av nuvarande läroplan, Lgr 11 i Vygotskijs anda, kan både vi och våra elever i olika sociala sammanhang skapa förståelse för hur olika texter påverkas och hur vi själva kan använda oss av det när vi uttrycker oss, kommunicerar, skriver och läser.

6.5 Multimodala berättelsers möjligheter

Multimodalitet är vitt begrepp enligt Selander och Kress (2010). De presenterar några olika perspektiv på lärande som att kunskap träder fram genom olika representationer av världen och visar då också på hur man förstår världen. Kunskap produceras för att kunna hantera olika utmaningar. Lärande definierar författarna som en slags ökad förmåga av engagemang i världen på ett meningsfullt sätt. Mer konkret beskriver de att detta i praktiken innebär hur man använder olika teckenvärldar. Lärande och meningsskapande är då man omskapar sina representationer, vilket eleverna i studien i många fall gjorde.

I studien föreföll det viktigt för eleverna att omskapa sina representationer. I arbetet med berättelserna försökte eleverna att göra sin omvärld begriplig utifrån det sammanhang de befann sig i. Om undervisningen öppnar upp för de lärresurser som digitala verktyg ger kan man som lärare skapa en väldigt stor variation i lärandet. Genom att koppla samman och kombinera olika medier så kan skolan skapa nya lärmiljöer. Alla elever i studien fick samma uppgift, alltså samma iscensättning, men resultatet blev olika beroende på vad vilka teckenvärldar eleverna valde att kombinera. Tekniken, i detta fallet applikationen My Story, gav eleverna möjligheter att uttrycka sig språkligt på så många olika sätt, med bilden som central plats men i kombination med olika teckenvärldar. I denna studie framträder ett mönster; att de grammatiska läsarna och skrivarna uttryckte sig på andra sätt än traditionellt skriva en text till bild. I detta fall har det multimodala perspektivet gett arbetet en annan nyans och fler möjligheter; nämligen att då eleverna försöker att orientera sig och skapa sammanhang är språket nyckeln för att göra sin omvärld begriplig.

6.6 Slutsatser

Skolans uppgift är att ge elever möjligheter att utveckla sitt språk på ett rikt och varierat sätt. I den tidiga läs- och skrivinläringen kan multimodalitet få en stor betydelse för att få en mer bred språklig kompetens. Samhällets utveckling pekar på att digitala verktyg ökar i skolan framöver och skolan är i många fall en spegel av samhället. Detta kan leda till att

pedagogerna får möjlighet att även tolka begreppet literat i en något ännu vidare mening. Att läsa och skriva i denna studie avgränsas inte från det sammanhang eller samspel som eleven befinner sig i, tvärtom är det beroende av sitt sammanhang, precis som både Vygotskij och Liberg menar. Vi har under studien även bekantat oss med nya begrepp som är relevanta i design för formellt lärande (Selander och Kress, 2010) och dessa är: iscensättning, representation, transformation och teckenskapande aktiviteter samt modellerna första och andra transformationscykeln (i studien kallade modell 1 och 2) och tittat vidare på dem som modell för hur ny kunskap föds. I modell 1 finns ett lärande i ett sammanhang, en kontext och detta iscensattes i denna studie av läraren i form av instruktionen ”Du ska berätta en saga och göra det digitalt med hjälp av appen My Story”. I modell 2 har representationen (den digitala berättelsen) som eleven gjort fått följa med till en andra transformationscykel där elevens lärande med hjälp av olika teckenskapande aktiviteter (t.ex. bild, ljud och text) transformerats in i andra transformationscykeln och eleven får genom att se på sitt eget lärande en s.k. metarefleksion. Detta sätt att se på lärande kan i sin tur utveckla arbetet kring bedömning. Kanske hittar eleverna både en slags metarefleksion kring sitt lärande som modell 2 innefattar men även en slags metaspråk som Liberg (2006) beskrev som en viktig förutsättning för språklig utveckling. När elever ska börja läsa och skriva, såsom i studien här, kan det multimodala perspektivet stötta lärarens arbete i att utmana eleverna utifrån deras egen nivå, både grammatiska- som effektiva läsare och skrivare. Applikationen My story inbjöd till bilden som central teckenvärld men elevernas val avgör ändå hur dominerande bilden blir beroende på var de befinner sig i den språkutvecklande processen. Vissa elever vill använda text för kommunikation och stava rätt, andra elever som inte behärskar skriftspråket fullt ut får genom tekniken (My Story) en möjlighet att använda andra teckenvärldar än det skrivna språket vilket bidrar till berättandet och den språkliga utvecklingen. Via digitala möjligheter så kan alla elever utvecklas utifrån den individuella nivån. Vårt sätt att kommunicera och förmedla information har ändrats över tid och på grund av bl.a. införande av digitala verktyg. Bildens betydelse har lyfts fram som den av teckenvärldarna som fått mest utrymme i de digitala berättelserna i denna studie och följer i så fall den trend som följer den digitala utvecklingens spår.

6.7 Fortsatt forskning

Det hade varit intressant att göra denna studie i ett större sammanhang samt dyka djupare i det designteoretiska perspektivets modeller för lärande eftersom framtiden troligtvis erbjuder helt andra lärmiljöer för våra elever än vad vi erbjuder idag. Studien kommer att återkopplas på flera olika nivåer, lokalt på skolan där jag arbetar men även på centralt plan för att föra vidare diskussionen kring hur man kan utveckla läs- och skrivinläringen med hjälp av digitala verktyg.

Referenslista

Barton, David och Hamilton, Mary (2005) *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bergström, G & Boréus, K.(2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Björkvall Anders (2009) Texten- multimodal analys i praktiken. Solna: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB

Bryman, A. (2002) Samhällsvetenskapliga metoder. Stockholm:Liber.

Dysthe, Olga (1996)Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007) Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion

Fangen, K. (2005) Deltagande observation. Malmö. Liber.

Fast, Carina (2007) Literacy: i familj, förskola och skola. Lund: Studentlitteratur.

Fast, Carina (2011) Att läsa och skriva i förskolan. Lund: Studentlitteratur.

Fristorp, Annika och Lindstrand, Fredrik (2012). Design för lärande i förskolan. Stockholm: Norstedts

Jarrick, A. (1996) Från tanke till text:en språkhandbok för uppsatsskrivande studenter (2 upplagan).Lund: Studentlitteratur.

Jedenskog, Gunilla och Nissen, Jörgen (2004). ICT in the Classroom: Is doing More Important than Knowing. Netherlands: Kluwer Academic publishers.

Jewitt, Carey.(2005). Multimodality, "Reading" and "Writing" for the 21st Century. London:Taylor and Francis.

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. London: Routledge.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2006) Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor(2002). Det gränslösa språkrummet. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar (2006). Alla kan lära sig läsa och skriva. Stockholm: Natur och kultur.

McEneaney, John E. (2011) Digital Literacies.International. Reading Association.

Olin-Scheller, C & Wikström, P. (2010) Young peoples reading and writing in a new media landscape. Umeå Universitet.

Rönneman, Karin (2012) Aktionsforskning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

Selander Staffan & Kress Gunther (2010) Design för lärande-ett multimodalt perspektiv. Stockholm: Norstedts.

Schött, K.Melin, L., Strand, H & Moberg,B(2004)Studentens skrivhandbok. Stockholm:Liber.

Skolverket (2011) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Fritzes kundservice.

Street, Brian (2003). What's new in New literacy studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. Columbia University: Current issues in Comparative Education.

Stukat, Staffan. (2005) Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur

Svenska språkrådet (2006)

Säljö, Roger (2000) Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005) Lärande och kulturella redskap. Falun: Norstedts akademiska förlag.

Trageton, Arne (2005) Att skriva sig till läsning- IKT i förskola och skola. Stockholm: Liber

Unsworth, Len (2001) Teaching multiliteracies across the curriculum. Buckingham: Open University Press.

Vygotskij, Lev Semenovich (1978) Mind in society; the development of higher Psychological Processes. United States of America: Harvard university press.

Wedin Åsa & Hedman Christina (2013) Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet. Lund: Studentlitteratur.

Westlund Barbro (2009) Att undervisa i läsförståelse. Stockholm: Natur och Kultur.

Widerberg, K. (2002). Kvalitativ forskning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor:

Skolverket (2008) Nycklar till ett framgångsrikt liv (hämtad 2014-05-05).
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1808

My Story: (hämtad 2014-05-05)
<https://itunes.apple.com/se/app/my-story-book-maker-for-kids/id449232368?mt=8>

Etiska regler inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet. (hämtad 2014-05-05) www.vr.se

Bilaga 1- medgivande

Till elever och vårdnadshavare

Medgivande till deltagande i forskningsstudie kring elevers samtal om digitalt berättande

Mängden digitala läresurser ökar stadigt i skolans värld. I vår skola har lärare tillgång till både ipads och datorer som lärverktyg i sin undervisning. De digitala verktygen har flera användningsområden som t.ex. fotografera, filma, spela in ljud, läsa och skriva.

I skolan använder vi lärare de digitala verktygen bl.a. för att stötta en högre måluppfyllelse samt att öka den språkliga medvetenheten i flera ämnen, bl.a. svenska. I vår klass använder vi för tillfället flera appar som stödjer det digitala berättandet med ljud, text och bild.

Jag heter Sofia Knüppel och har arbetat som lärare sedan 1997. De senaste åren har jag arbetat med digitala verktyg som stöd för elevernas lärandeprocess. Jag är nyfiken på att se vad eleverna samtalar om när de arbetar med att bygga upp en digital berättelse. Detta kommer jag att skriva en C-uppsats utifrån.

Jag vill därför dokumentera eleverna med hjälp av ljud- och videoinspelning när de för samtal kring hur de bygger upp en saga med hjälp av digitala berättelser på ipad. Detta för att skapa en förståelse kring vad eleverna samtalar om. All insamlad data kommer att användas för min egen forskning och elevernas namn kommer att benämnas med fiktiva namn i uppsatsen. Datan kommer att förvaras på ett sätt så att ingen obehörig kommer att få tillgång till det.

Mölnadal 2013-11-11

Tack på förhand!

Sofia Knüppel
sofia.knuppel@skola.molndal.se

Deltagande i forskningsstudien är frivilligt och meddela i talongen om ert barn får delta eller ej.

Ja, min son/dotter får delta i studien.

Nej, min son/dotter får inte delta i studien.

Datum: _____

Elevens namn: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Bilaga 2 - Intervjufrågor

Kan du berätta hur du gjorde när du gjorde denna berättelse?

Vill du göra något mer med sagan?

Vad är det som är viktigt med att göra en saga på läsplattan?

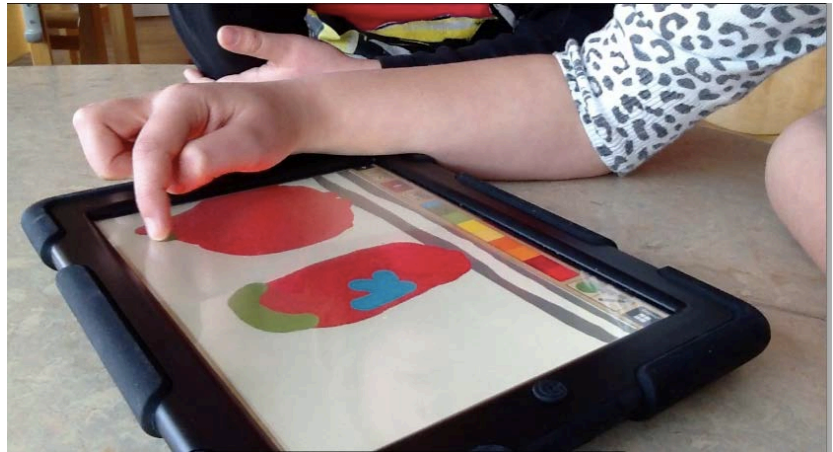
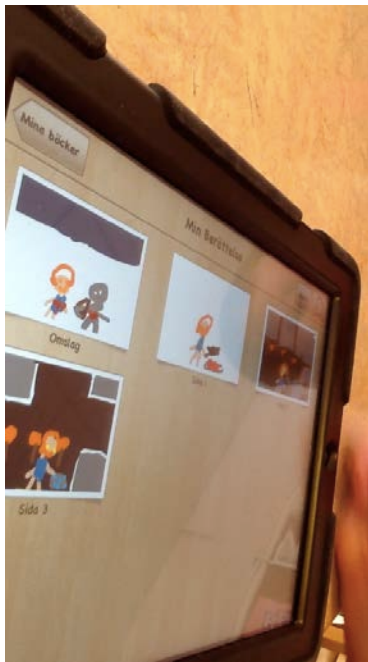
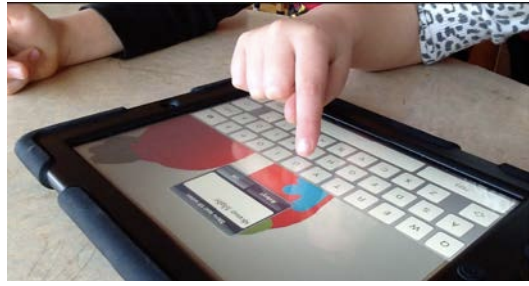
Innan jobbade du med en kompis hur var det jämfört med att vara själv?

Bilaga 3- My Story

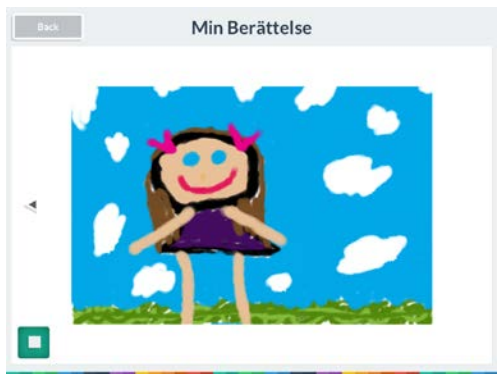
<https://itunes.apple.com/se/app/my-story-book-maker-for-kids/id449232368?mt=8>



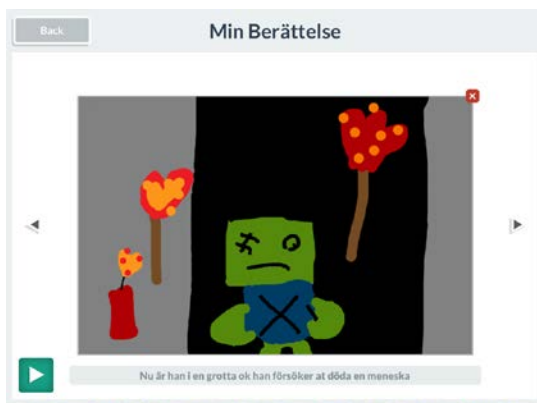
Bilaga 4 - Bilder från processen med arbetet.



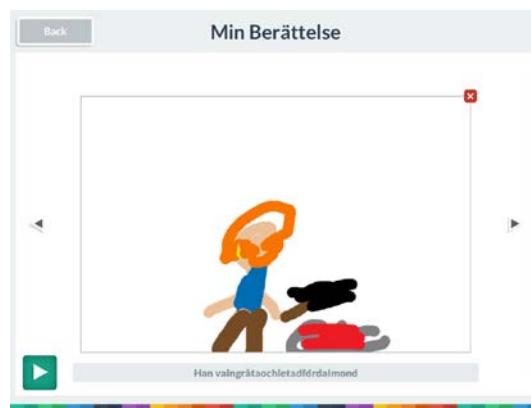
Bilaga 5 - Slutprodukt A



Bilaga 6 - Slutprodukt B



Bilaga 7 - Slutprodukt C



Bilaga 8 - Slutprodukt D

