

# **VISUELL KOMMUNIKATION**

## **meningsskapande bilder och modaliteters samspel**

**Av: Mikael Bergfors**

Handledare: Cecilia Annell  
Södertörns högskola | Institutionen för utbildning  
Självständigt arbete 15 hp  
Svenska | vårterminen 2017



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM**  
sh.se

## **Abstract**

Recent research and studies raise the notion that the concept of “text” should be widened and also contain other modalities than just the written word, such as pictures, movies, dramatization among other expressions. When two or more of those modalities interacts the text becomes a multimodal text. Even though research is proclaiming this and the importance of multimodality, other studies shows that multimodal texts in school are often left unobtrusived due to lack of knowledge of how to assess them. Social semiotics and its visual grammar is the key theory in this study and states that objects in a picture can be combined in a certain way to increase meaning making purposes. It has its origin from systemic functional grammar. The purpose of this study is to find out to which extend pupils in grade 6 has to use semiotic resources to increase their meaning making intentions. The purpose is also to find out how the information in the image and the text is linked together.

Sixth graders in a school outside of Stockholm produced a written story and created a picture that stood in relation to what they wrote. In that way 14 multimodal texts were collected and used in this study. The tools of analysis used are created by Theo Van Leeuwen and Gunther Kress and Anders Björkqvall.

The results show that pupils can use semiotic resources to a certain extend. It shows that it is very rare that pupils use more than two resources to increase meaning in a picture. Most the material are narrative processes which contains vectors which enables a storyline to show itself in a more obvious way than conceptual processes which are more static. The results also show that the image-text relations are versatile. The pictures are often a combination of more than one category according to extension and elaboration. It is though obvious that the interaction between the two modalities are cooperating in one way or another and that they interact together in a meaningful way.

**English title:** Visual communication – meaningmaking images and interaction of modalities

**Nyckelord:** vidgat textbegrepp, multimodalitet, visuell kommunikation, socialsemiotik

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställning .....	6
3. Bakgrund .....	7
3.1 Bildspråk .....	7
3.2 Det vidgade textbegreppet och multimodalitet.....	8
3.3 Multimodalitet i styrdokumentet.....	9
4. Teori.....	10
4.1 Socialsemiotik.....	10
4.2 Visuell grammatik.....	11
5. Analysmodeller.....	12
5.1 Ideationella metafunktionen.....	13
5.1.1 Narrativ process .....	13
Aktionsprocess .....	13
Händelse.....	13
Reaktionsprocess.....	14
Mental process.....	14
Verbal process .....	14
5.1.2 Konceptuell process .....	14
Analytisk process.....	14
Symbolisk process .....	15
5.2 Interpersonell metafunktion .....	15
Bildhandling.....	15
Engagemang .....	16
5.3 Textuell metafunktion .....	16
Informationsvärde.....	16
Visuell framskjutenhet .....	17
Avgränsning och sambandsskapande .....	18
5.4 Förhållandet mellan skrift och bild.....	19
6. Tidigare forskning.....	20
7. Metod .....	22
6.1 Urval och avgränsning .....	22

6.2 Kvalitativ studie .....	22
6.3 Bildbaserade data.....	23
6.4 Genomförande .....	24
6.5 Forskningsetiska principer.....	24
6.6 Kvalitet i kvalitativa studier .....	25
8. Resultat och analys.....	27
7.1 Ideationella metafunktionen.....	27
7.2 Interpersonell metafunktion .....	31
7.3 Textuell metafunktion .....	33
7.4 Samspelet mellan semiotiska resurser .....	38
7.5 Förhållandet mellan skrift och bild.....	39
9. Diskussion.....	44
10. Fortsatt forskning .....	46
10. Källförteckning.....	48

## 1. Inledning

Befinner du dig på en offentlig plats? Se dig omkring. Ser du en tatuering på någons arm, ett tryck på någons tröja, en tunnelbanekarta eller frestande bilder på maträtter i något skyltfönster? Ta en titt på ditt senaste inlägg på Instagram, vad ville du kommunicera med bilden och vad skrev du för kommentar i samband med publiceringen? Nästan överallt kan du finna att det kommuniceras med visuella verktyg och inte uteslutande med verbal- och skriftspråk. Bilder, det visuella språket, ingår i våra vardagsliv och är en del av det vardagliga språket, ibland mer än skriftspråket självt och väldigt ofta i kombination andra modaliteter, till exempel skrift (Waern, Pettersson & Svensson, 2004). Liberg (2007), författare till artikeln ”Språk och kommunikation”, menar att multimodalitet av den typen är en naturlig del av människans multimodala meningsskapande och bör uppmärksammas, inte minst i skolan. Flera forskare förespråkar detsamma, men menar att så inte alltid är fallet. Patrik Hernwall (Skolverket, 2016) skriver i en artikel på Skolverket att ”Att tolka, skapa och kommunicera med bilder är en central läs- och skrivförmåga i ett samhälle med alltmer visuella uttrycksformer”. Hernwall diskuterar i artikeln begreppen ”ett vidgat textbegrepp” och ”multimodalt berättande” och menar att när mediautvecklingen tar stora kliv i samhället och i ungdomars konsumtions- och produktionsvanor måste skolan följa med. Hernwall menar att det råder trångsynthet i skolan, att språk tolkas som ensidigt skrivande och läsande. Hernwall hävdar därför att skolor som tolkar språklig kommunikation på detta ensidiga sätt måste tänka om och anamma idén om andra modaliteter i textbegreppet, det som idag kallas ”det vidgade textbegreppet”.

Selander & Kress (2010) menar också att skolan har en för snäv syn på språk och hävdar att språkbegreppet behöver kompletteras med andra modaliteter och lyfter exempel som teckningar, radio, tv, fotografier, målningar, bilder och digitala medier. Författarna skriver att fler resurser än bokstäver och verbalitet bör tas hänsyn till då vi tolkar och skapar mening i sociala och kulturella sammanhang, som i skolan till exempel.

Liberg (2007) menar att eftersom vi är multimodala i vårt lärande finns ingen anledning till motstånd mot att se på språk ur ett vidgat textbegreppsperspektiv, inte minst då det finns inskrivet i skolans styrdokument. Att vidga synen på begreppet text och integrera multimodalitet i skolan skulle innebära stora möjligheter till aktivt, kreativt och differentierat meningsskapande för eleverna, menar Liberg (2007). Anna-Lena Godhe (2014) diskuterar i sin doktorsavhandling ”Creating and assessing multimodal texts” att samtidigt som nuvarande läroplan förespråkar ett multimodalt lärande saknas verktyg för bedömning av detsamma.

Utifrån forskning kan man således dra tre slutsatser. Dels att skolan har en vidhållande tradition att textbegreppet endast innefattar kommunikation med hjälp av bokstäver som bildar meningar, att det saknas verktyg för bedömning av multimodala texter och att multimodala texter inte uppmärksammas tillräckligt i skolan. Då nuvarande läroplan så tydligt lyfter multimodala texter i samband med kunskapsutveckling ämnar jag uppmärksamma detta ur två hänseenden. Eftersom systemisk funktionell grammatik är ett verktyg för meningsskapande i skrift- och talspråk som lyfter vad talare och skribenter håller på med, om varför de gör som de gör och hur de kunde gjort annorlunda (Holmberg & Karlsson, 2013) vill jag undersöka i vilken utsträckning bildspråk kan göra detsamma med hjälp av visuell grammatik, som bygger på samma grundbultar som systemisk funktionell grammatik, men som namnet antyder också involverar visuella element. Genom att låta ett antal elever i årskurs 6 producera berättande texter med hjälp av samspelande bild- och skriftmodaliteter vill jag undersöka på vilket sätt eleverna använder visuell grammatik för att uttrycka sig meningsskapande i bild, men också undersöka samspelet mellan skrifterna och bilderna då det är samspelet mellan dem som utgör multimodaliteten.

Genom att analysera elevers bilder är förhoppningen att studien kan användas av yrkesverksamma lärare som strävar efter att öka sin kunskap om hur man kan tolka och analysera multimodala texter i en berättande genre. Studien kan fungera som ett hjälpmedel för att göra dessa tolkningar av meningsskapande och undvika att låta multimodalt skapande falla bort i bedömningen på grund av att man saknar kunskap och verktyg om ändamålet, som forskning visar råder.

Studien försöker inte ge en klar och bestämd metod om hur multimodala texter rättssäkert kan bedömas enligt kunskapskrav, men jag ämnar analysera texter utifrån en analysmodell som grundar sig i socialsemiotiska teorier om att vi människor i sociala och kulturella situationer kommunicerar med hjälp av olika verktyg som väljs beroende på vad vi vill kommunicera. Dessa verktyg är olika beroende på vilken modalitet vi kommunicerar med, men det är i denna kommunikation man kan komma åt meningsskapandet som är kärnan i kommunikation och där kommunikation är kärnan i berättande texter.

## **2. Syfte och frågeställning**

Syftet är att undersöka hur bilder, som ensam modalitet och som elever producerar i samband med berättande text, fungerar meningsskapande. Studien försöker då ta reda på i vilken utsträckning elever i årskurs 6, genom visuell kommunikation, uttrycker sig meningsskapande i bild med hjälp av semiotiska resurser.

Bild och skrift är modaliteterna som är centrala i undersökningen och med hjälp av Kress och Van Leeuwens (2006) analysmodell av visuell grammatik, som grundar sig i socialsemiotiken, kommer bilderna analyseras. Detta görs med de metafunktioner som den visuella grammatiken består av. Även

samspelet mellan text och bild kommer att analyseras, huruvida bild och text förlänger eller förankrar varandra. Denna analys görs med hjälp av Van Leeuwens (2005) ramverk för hur bild och skrift förhåller sig till varandra.

I och med syftet med studien har följande frågeställningar formulerats,

1. På vilket sätt använder elever i årskurs 6 visuell grammatik för att uttrycka sig meningsskapande i bild?
2. Hur förhåller sig bilden och skriften till varandra?

### **3. Bakgrund**

I detta kapitel preciseras problemställningen och identifieras kunskapsområdet utifrån bildspråk, multimodalitet i styrdokumentet och ”det vidgade textbegreppet”.

#### **3.1 Bildspråk**

Carlsson (2012) menar att barn har ett rikare berättande bildspråk än vuxna. Vuxna tenderar att rita bilder på det sätt vi ser dem, som på ett fotografi, stillastående och ur en enda synvinkel. Barn däremot kan växla mellan flera olika perspektiv och kraven på att bilden ska vara vacker och dekorativ är inte av lika stor väsentlighet. Att växla perspektiv är ett sätt för att få fram ett budskap, till exempel att en bil ritas med rörelseperspektiv för att kommunicera att bilen är i rörelse eller med ett genomlysningsperspektiv där man vill kommunicera att ett objekt är skymt bakom ett annat. Beroende på barnets utveckling och ålder har de olika förmåga att skapa bilder som kommunicerar, men redan i tidig ålder finns en medvetenhet om att bilder kan uttrycka mer än färg och figurer på ett papper. Senare i detta kapitel redogörs för den här typen av semiotiska resurser enligt Kress och Van Leeuwens (2006) metafunktioner.

Liberg (2007) menar att bildspråket skiljer sig från verbal- och skriftspråket genom det sätt man kan skapa djup och rum. Med en bild kan du direkt avbilda någonting i detalj medan i skrift och tal begränsas detta till gestaltningar av till exempel miljöer och personer. Hon framhäver även bildspråket som ett unikt språk som människor på olika sätt kan uttrycka idéer och tankar genom. Hon skriver också att även om bilder har stor betydelse för samhället har det varit långt ifrån någon nödvändighet att alla ska ägna sig åt bildframställning. Liberg menar att skolan alltför länge sett bildskapande som snävt och ensidigt där bildskapande ofta används som en sysselsättning utan mål och syfte och som sällan bedöms.

Wedin & Hedman (2013) menar att bilder ofta bara fyller en estetisk funktion i skolan och hänsyn till att bilder bär information förbises.

### ***3.2 Det vidgade textbegreppet och multimodalitet***

Danielsson och Selander (2014) skriver att vårt samhälle har genomgått drastiska förändringar de senaste decennierna och att när samhället förändras måste skolan hänga med. Det ställer nya krav på undervisning, kunskapssyn och lärande där benämningen ”21<sup>st</sup> century skills” blivit ett vedertaget begrepp. Kunskaper som kritiskt tänkande, kreativitet, samarbete och teknologi är signifikant för detta begrepp (Jewitt, 2005). I och med denna utveckling har också texten blivit allt viktigare och fått en ny innebörd. Tidigare talade man om text som ”skriva ord på ett papper eller skärm”, men idag är den synen till stor del reviderad och begrepp som ”det vidgade textbegreppet” och multimodalitet har fått ett större utrymme i och med ny forskning, och visar sig bland annat i den svenska läroplanen från 2011 (Danielsson & Selander, 2014). Dock visar annan forskning på att denna syn inte till fullo nått lärarkåren (ref. Liberg (2007), Godhe (2014), Selander & Kress (2014) och Hernwall (2016), Häggström, Sprung & Kareld (2016), Andersson (2014) ).

Det vidgade textbegreppet innebär att text inte längre ses som just ”skrivna ord på ett papper” utan också inkluderar andra modaliteter såsom bland annat bilder, tv och gester. Dessa modaliteter måste dock, för att få kallas text motsvara definitionen av text, exempelvis att de har ett avgränsat budskap som kan förstås i ett specifikt sammanhang (Danielsson & Selander, 2014). Liberg (2007) har en samstämmig syn på begreppet och skriver att ”vi får ett vidgat textbegrepp när begreppet text får innefatta budskap som överförs genom andra sätt än det skrivna ordet” (2007, s.8).

Om tanken och idén att texter kan innefatta fler modaliteter än skrivna och talade meningar är att betrakta text ur ”ett vidgat textbegrepp” är texter som är just komponerade av olika modaliteter multimodala. Danielsson och Selander (2014) är dock noga med att påpeka att det inte bara bilder som kompletterar skrift som är multimodala, det kan lika gärna vara film eller musik som samspelar. De menar också att så länge resurserna som modaliteterna är uppbyggda med är meningsbärande, bär betydelsepotential, kan texter betraktas som semiotiska modaliteter (Danielsson & Selander, 2014).

I den narrativa processbilden (för definition, se sid. 13) nedan förklaras sambandet mellan begreppen ”det vidgade textbegreppet” och ”multimodalitet” utifrån definition av Danielsson & Selander (2014), Björkqvall (2009) och Liberg (2007). Två modaliteter samspelar och texten blir multimodal: bild och skrift. Texten är uppbyggd av semiotiska resurser som var och en bär en betydelsepotential och tillsammans stärker meningsskapandet med sitt kroppsspråk och pratbubblor.





(modifierad bild. Original: patips.se, 2017)

### 3.3 *Multimodalitet i styrdokumentet*

I läroplanens första del, "Skolans uppdrag och värdegrund" kan man under rubriken "Skolans uppdrag" läsa att

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet (Skolverket, 2011, sid. 10)

Under rubriken "Kunskaper" står att eleverna "kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans..." (Skolverket, 2011, s. 14). Skolan har således uppdraget att inkludera andra uttryckssätt än tal och skrift då eleverna utvecklar kunskap, däribland skapandet av bild. Läroplanstexten är tydlig med att uttrycksformerna inte bara ska vara "inslag" utan att de ska användas i kunskaps syfte. Det innebär att bildframställningen måste ha ett syfte och ett mål, att ett lärande måste ske och inte bara ses som "ett görande".

I kursplanen tydliggörs det vad detta lärande och kunskapsutvecklande avser i förhållande till svenskämnet. I det centrala innehållet för årskurs 4-6 står "Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar" och "Texter som kombinerar ord, bild och ljud" (Skolverket, 2011, s. 261 & 262). Kunskapskravet som tydligt riktar sig till andra modaliteter än tal och skrift är "Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett ändamålsenligt och effektivt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap" (Skolverket, 2011, s. 267). Det är därmed tydligt att läroplanen förespråkar "ett vidgat textbegrepp" och framhäver att multimodala texter är något som ska tillämpas i, som sagt, både kunskapsutveckling och bedömning. Värdeorden "ändamålsenligt och effektivt" för betyg A betyder dessutom att eleverna ska ha möjlighet att öva på metoder om hur modaliteter kan samspela, det vill säga hur man komponerar en meningsskapande multimodal text.

Meningsskapandet uttrycker kunskapskravet med orden "förstärka och levandegöra sina texters budskap".

Häggström, Sprung & Kareld (2016) menar dock att även om nuvarande läroplan och kursplan för ämnet svenska så tydligt framhåller att flera samverkande modaliteter ska tillämpas i svenskämnet är sällan så fallet. De menar att skolan har svåra problem med att hålla sig uppdaterade och hålla sig takt med tiden. Författarnas vision är att med skiftande modaliteter kan klassrum förvandlas till en arena, där gemensam förväntan och stämning kan skapas, och där olika modaliteter förstärker varandra och lärandets upplevelser blir optimala (Häggström, Sprung & Kareld, 2016).

I skolan producerar eleverna egna bilder och de möter bilder i läromedel, menar Hopperstad (2010). Hon menar att dock att det visuella språket är "osynligt" i förhållande till vad det kan förmedla. Hon hävdar att det saknas utbildning, mål och syfte i och kring hur förmågor kopplade till visuell kommunikation kan användas och menar att det måste uppmärksammas.

## **4. Teori**

I detta kapitel redogörs för socialsemiotik och den visuella grammatiken.

### ***4.1 Socialsemiotik***

Den stora skillnaden mellan semiotik och socialsemiotik är skillnaden mellan begreppen och innebörden av "koder" och "resurser" (Eng. 'codes' & 'resources'). Semiotiken menar att tecken kräver koder, att om tecken ska skapas och förstås av andra måste koder användas för hur tecknen ska tolkas. Koderna utgörs av regler och normer (Van Leeuwen & Jewitt, 2001). Van Leeuwen & Jewitt menar att det finns problem med detta då det aldrig klargjordes vem som skapade dessa regler och normer, eller varför och hur. Författarna menar att den enda gången detta fungerat är med "The Highway Code", det vill säga vägmärken och dess betydelser. När man studerar barns bilder finns inga sådana koder eftersom dessa bilder är kreativa uppfinningar och inte styrda av regler och normer. Van Leeuwen & Jewitt (2001) menar vidare att socialsemiotikens resurser, till skillnad från semiotikens koder, istället är produkter av kulturella historier och kognitiva resurser vi använder för att skapa mening i skapandet och tolkandet av det visuella.

Björkvall (2009) instämmer med Van Leeuwen & Jewitt och skriver att semiotiska tecken, betecknad och beteckning, kan uppfattas som statiskt och givet då det endast är en kombination av bokstäver som bildar ord och kan uttrycka en eller flera betydelser. Exempelvis att bil (beteckning) är överenskommet att betyda motorfordon med fyra hjul (betecknade). Björkvall menar att socialsemiotiska resurser å andra sidan inte har statiska betydelser på det här sättet utan att de bär

”betydelsepotentialer”. Det innebär att när människor ägnar sig åt meningsskapande processer använder vi flera semiotiska resurser (se metafunktioner, s.13) för att uttrycka önskad betydelse. Kempe och Selander (2008) definierar begreppet meningsskapande som en process då individer bearbetar och uttrycker sin förståelse kring saker och ting genom att skapa egna kombinationer av tecken. Vi använder de semiotiska resurserna för att utifrån olika syften och mål kommunicera i en aktuell situation (Björkvall, 2009). Språkkonsulten, Roza Takiporian, ger en samstämmig definition och kallar de semiotiska resurserna för betydelsebärande verktyg som skapar mening i kommunikation (Takiporian, 2013). Man skulle kunna tänka sig att valet av semiotisk resurs beror på estetiska eller praktiska skäl, men Anna-Malin Karlsson menar att vilken semiotisk resurs du väljer beror på innehållet och skriver ”de sätt man skapar mening på också bidrar till den mening som skapas” (citerad i Wedin & Hedman, 2013, s.171).

Leijon och Lindstrand (2012) uttrycker socialsemiotikens utgångspunkt med att ”kommunikation och representation betraktas som sociala processer av teckenskapande (Leijon & Lindstrand, 2012, s.174)

I likhet med Van Leeuwen & Jewitt (2001) menar Leijon och Lindstrand (2012) således att intresset inom socialsemiotiken riktas mot hur människor skapar mening och kommunicerar med hjälp av olika socialt och kulturellt formade semiotiska resurser, eller teckensystem. Dessa semiotiska resurser kan ha betydelsepotential, vilja kommunicera något, och de fungerar som verktyg för att bygga en meningsskapande multimodal text (Björkvall, 2009). Gunther Kress och Robert Hodge förde vidare sociolingvisten Michael Hallidays grunder om socialsemiotik och omfamnade andra modaliteter än bara språket och menade att meningsskapande inte bara uttrycks med verbal- och skriftspråket. Synen på meningsskapande vidgades i och med Kress och Hodges införande av nya modaliteter och ligger vidare till grund för begreppet ”multimodalitet” som vi talar om idag (Leijon & Lindstrand, 2012).

## **4.2 Visuell grammatik**

I boken *Reading Images – the grammar of visual design* spinner Kress och Van Leeuwen (2006) vidare på Michael Hallidays teorier om socialsemiotik, närmare bestämt om systemisk funktionell grammatik. Halliday (2004) skriver i sin bok *An introduction to functional grammar* att om grammatik är hur språket är uppbyggt är istället systemisk funktionell grammatik ett sätt att förklara och beskriva meningsskapande resurser (Eng. ´meaning making resources´) i språket. Det vill säga hur vi använder språkets resurser för att kommunicera mening (Halliday, 2004). Istället för att analysera skrift- och talspråk, som Michael Halliday, ägnar Kress och Van Leeuwen sin bok åt att analysera meningsskapande resurser i bild och text som samspelar. De menar att på samma sätt som språk

fungerar meningsskapande kan också avbildade element (människor, platser, föremål) göra detsamma. Syftet med boken och dess ramverk uttrycker Kress och Van Leeuwen på följande sätt:

We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of western visual semiotics, and to analyze how they are used to produce meaning by contemporary image-makers (Kress & Van Leeuwen, 2006, s.4)

Semiotisk modalitet och semiotisk resurs är två centrala begrepp inom socialsemiotiken där semiotisk modalitet definieras som ”en organiserad uppsättning semiotiska resurser” där semiotiska resurser är de byggmaterial som används för att uttrycka mening och betydelse (Wedin & Hedman, 2013).

I sin tur tar Anders Björkvalls bok *Texten – multimodal analys i praktiken* (2009) avstamp i *Reading images – the grammar of visual design* (2006). Han påpekar dock att hans bok, till skillnad från Kress och Van Leeuwen, inte gör anspråk på att presentera en visuell grammatik för bilder, men menar att han utgår från att bilder har betydelsepotentialer genom komplexa förbindelser mellan föremål, platser och människor (Björkvall, 2009). Boken presenterar hur flera semiotiska resurser som skapar betydelse och mening i multimodala texter kan analyseras.

Kress & Van Leeuwen (2006) skriver att,

Our focus is on the description of these ideational, interpersonal and textual resources as they are realized in the visual mode. We recognize that in doing this work we are engaged in more than ‘mere description’, and participate ourselves in the reshaping of the semiotic landscape... (Kress & Van Leeuwen, 2006, s.44)

Verktygen som Björkvall (2009) presenterar bygger på samma metafunktioner som Kress & van Leeuwen (2006) ovan menar att en visuell modalitet kan uttrycka. Den metafunktionella modellen kan med fördel användas för att komma åt semiotiska resurser i multimodala texter och hur de är strukturerade. I sin tur kan det säga något om textens omvärldskonstruktion och interaktion, det vill säga något om vad som vill kommuniceras i en multimodal text utifrån faktorer som sociala, samhälleliga och historiska. Metafunktionerna kan också kallas betydelse typer, men i denna uppsats används begreppet metafunktion.

## 5. Analysmodeller

I följande kapitel presenteras de två analysmodellerna. Den första utgår från Kress & Van Leeuwens (2006) och Björkvalls (2009) teorier om de tre metafunktionerna i visuell grammatik och den andra av Van Leeuwens (2005) modell för hur skrift och bild samspelar.

## ***5.1 Ideationella metafunktionen***

Processer är ledordet i den ideationella metafunktionen och har att göra med hur deltagare knyts till ett skeende eller ett statiskt tillstånd, det vill säga beskriva eller avbilda vem som gör vad mot någon annan, vem som tänker på vad, hur någonting är eller har eller vad som finns i ett rum (Björkvall, 2009). Björkvall skiljer mellan ”vem, vad, någonting” och ”gör, är, har”. Vem, vad eller någonting har deltagarrollen som knyter an till processen, det vill säga vad aktören gör, vad aktören är eller har.

Den ideationella metafunktionen delas in i två underkategorier, narrativ process och konceptuell process. De narrativa processerna har vidare fem underkategorier och de konceptuella processerna två underkategorier.

### ***5.1.1 Narrativ process***

Den narrativa processen representeras av dynamiska processer mellan deltagare i en bild. Det kan till exempel vara pilar, en kroppsdel, ett verktyg eller blickar som pekar i en riktning, kanske mot en annan deltagare. Dessa processer uttrycks med vektorer som kan vara just pilar, blickar, verktyg eller linjer (Björkvall, 2009).

#### ***Aktionsprocess***

Aktionsprocessen är alltid knuten till den yttre, materiella världen och kan därmed inte vara abstrakt. I en aktionsprocess finns en aktör, ett mål, ett medel och möjligen en interaktör. Ett exempel kan vara då en aktör riktar en pistol (medel) mot en annan människa (eller en sak), ett mål, där pistolpipans riktning utgör en vektor. Detta är också ett exempel på en enkelriktad aktionsprocess, det vill säga att processen utgår från en aktör och slutar vid en annan, målet. I en dubbelriktad aktionsprocess riktas vektorn åt båda hållen. Låt säga att två personer skakar hand i en bild och det är otydligt vem av dem som är initiativtagare till handskakningen (aktören), då kallas båda personerna för interaktörer och aktionsprocessen är således dubbelriktad. Båda personerna är aktörer och båda är målet. En intransitiv aktionsprocess är då det bara finns en aktör avbildad som riktar en vektor mot något som inte finns avbildat, det saknas ett mål (Björkvall, 2009).

#### ***Händelse***

Om bilden saknar en aktör, men det finns ett mål och en vektor uttrycks en händelse. Det kan exemplifieras genom att ett äpple, som avbildats med fartstreck som vektor, faller från skyn (ej avbildad aktör) och har för avsikt att landa i huvudet på en person (mål). Bilden visar inte om äpplet kanske

kastas av någon eller faller från ett träd, bilden saknar alltså en aktör, vilket gör att bilden visuellt uttrycker en händelse (Björkvall, 2009).

### ***Reaktionsprocess***

Reaktionsprocesser är kopplade till människans inre verklighet där aktören reagerar på sin yttre omgivning. För att en bild ska uttrycka en reaktionsprocess krävs alltid en blick eller ett ansiktsuttryck och självskrivet åtminstone en annan levande deltagare. Den som ger blicken kallas för reaktör och den som blir tittad på kallas för fenomen. Ser båda personerna på varandra samtidigt, en dubbelriktad reaktionsprocess, kallas aktörerna för interaktörer. Även en reaktionsprocess kan vara intransitiv då en reaktör riktar en blick mot ett fenomen som inte finns avbildat (Björkvall, 2009).

### ***Mental process***

De mentala processerna representeras visuellt med tankebubblor eller liknande som antyder tankar eller idéer som sker i människans inre. Om exempelvis en person tänker någonting riktas bubblorna (vektorer) till tankebubblan mellan personen och det som står skrivet, eller är avbildat, i tankebubblan. Den som tänker kallas upplevare och det som står i tankebubblan kallas fenomen. Det som skiljer mental process från reaktionsprocess är att mental process enbart rör människans inre, tankar till exempel (Björkvall, 2009).

### ***Verbal process***

En verbal process utgörs av främst av pratbubblor. Den som pratbubblan utgår ifrån har deltagarrollen och kallas för talare, och det som står eller finns avbildat i pratbubblan kallas utsaga.

### ***5.1.2 Konceptuell process***

Konceptuella processer innehåller inga vektorer, de är snarare statiska tillstånd än dynamiska (Björkvall, 2009). De konceptuella processerna delas in i analytisk process och symbolisk process.

### ***Analytisk process***

Analytiska processer visar hur delar är relaterade till en helhet (Björkvall, 2009). Om man tittar på en planlösning över en lägenhet finns flera rum avbildade som fristående enheter, men rummen är inte oberoende av varandra utan binds samman av att de tillhör samma lägenhet. Rummen, till exempel badrummet och sovrummet, är därmed *attribut* och lägenheten kallas *bärare* (Björkvall, 2009).

### *Symbolisk process*

I symboliska processer tilldelar bäraren betydelse av sig själv eller genom en/ett symboliskt attribut (Björkvall, 2009). Till skillnad från analytisk process (del-helhet) handlar symboliska processer om vad bäraren är, kan vara, eller vad bäraren betyder genom att existera. Kanske finns en person med ett kors bredvid sig avbildad, det symboliserar att personen möjligen är präst eller i alla fall har med kristendomen att göra. Björkvall (2009) ger ett annat exempel och menar att bärare kan vara avbildad suddig eller med tydlig skärpa och aggressivitet. Betydelsepotentialen då kan handla om att bäraren är mjuk eller hård.

### **5.2 Interpersonell metafunktion**

Den interpersonella metafunktionen handlar om hur mänskliga relationer skapas och upprätthålls. Den bygger på Michael Hallidays (2004) grundläggande språkhandlingar inom socialsemiotisk språk teori; att fråga, påstå, uppmana och erbjuda. En fråga kan följas av ett svar, uppmanande kan följas upp av ett åtagande och ett erbjudande kan följas upp med ett accepterande. Graden av uppföljning anger också graden av interaktivitet (Björkvall, 2009).

Bildhandling handlar om att någon kan kräva något från någon, erbjuda något, till antingen läsaren av bilden eller mellan personerna i bilden. Engagemang handlar om från vilken vinkel avbildningen är gjord (Björkvall, 2009).

#### ***Bildhandling***

Att uttrycka ett givande eller ett krävande i verbalspråk är relativt enkelt, du ställer en fråga får ett svar och så vidare. Björkvall (2009) menar att det inte är lika enkelt att uttrycka grundläggande språkhandlingar i bildhandlingar, det vill säga att göra något eller påverka relationer genom visuell interaktion. Dock är det möjligt att skilja mellan roller i en interaktion, att rollerna givande och krävande kan uttryckas visuellt genom blickar. En blick som riktas direkt på betraktaren är krävande (kräver uppmärksamhet), men en blick som inte riktas mot betraktaren kan tolkas som kravlös, personen kräver ingen uppmärksamhet och är därmed erbjudande.

Förutom blickar kan även mänskliga kroppsrörelser fungera som givande och krävande visuellt. En utsträckt hand som indikerar hälsande handskakning (givande erbjudande) eller en rakt uppsträckt arm med handflatan mot läsaren som indikerar STOPP (krävande krav) kan också fungera som uttryckssätt för en givande eller krävande roll. På samma sätt kan utsagan i en pratbubbla uttrycka detsamma. Figuren nedan illustrerar hur bildhandlingar visuellt kan uttryckas.

<b>Roll</b>	<b>Bildhandling</b>
Givande	Erbjudande (riktar sig inte direkt till betraktaren)
Krävande	Krav (riktar sig till betraktaren)

(Björkvall, 2009, s.37)

### *Engagemang*

Engagemang i bilden utgår ifrån huruvida någon är exkluderad eller inkluderad i bilden och bygger på ur vilket perspektiv bilden är avbildad. Den kan antingen vara framifrån perspektiv, bakifrån perspektiv eller från sidoperspektiv. Bilder ur ett framifrån perspektiv kan tyda på en inkludering, ett engagemang med de som avbildas. Bakifrån perspektivet kan tyda på exkluderande, att någon till exempel inte är accepterad eller oengagerad. Sidoperspektivet kan tyda på de avbildade inte är en del av betraktarens värld eller sociala sammanhang (Björkvall, 2009).

### *5.3 Textuell metafunktion*

I den textuella metafunktionen handlar det om kompositionens betydelsepotentialer. Närmare bestämt om kompositionen av textelement i det visuella rummet. Kompositionen avser det avbildades placering, och huruvida textelement är framskjutna i relation till andra, och hur de separeras och förenas utifrån olika semiotiska principer för att skapa sammanhållande, meningsfulla texter (Björkvall, 2009). Den textuella metafunktionen delas in i tre underkategorier; informationsvärde, visuell framskjutenhet och avgränsning och sambandsskapande.

#### *Informationsvärde*

Kress och Van Leeuwen (2006) utgår från vart ett textelement är placerat i det visuella rummet och menar att betydelsepotentialen skiftar beroende på det. Placeringarna av olika element utgör informationsvärdet av respektive avbildning. Utifrån bilden nedan förklaras kompositionsprinciperna periferi, ideal, reell, given, ny och centrum och dess samspel med hur bildelements placeringar skapar olika betydelse.





(Björkvall, 2009, s. 90)

Given-ny är kopplat till vänster-höger dimensionen och som känns igen från skriftspråket där vi börjar skriva ny information från vänster och ju längre åt höger i texten vi skriver ju mer information ger vi. Ett bra exempel som visar denna dimension är "före och efter" bilder. I dessa ges information från vänster till höger för att förstärka en förändring. I bilder kan detta också markeras med vektorer, markerade avstånd eller linjer för att visa denna förändring (Björkvall, 2009).

Beroende på om ett objekt är avbildat högt eller lågt i det visuella rummet, hög-låg dimensionen, anger det om något är "idealiserat" eller "reellt". Björkvall (2009) skriver att avbildningar av himmel och jord är typiska sådana exempel. Jorden som lågt reellt avbildat bildelement antas vara något jordnära, konkret, välgrundat som man kan ta på. Himlen som högt avbildat bildelement antas vara idealiserat, det vill säga att den är mer ospecifik, generell och abstrakt. Himlen, menar Björkvall, kan även stå för möjligheter (Björkvall, 2009). Han poängterar dock att hög-låg dimensionen kan vara vilseledande, att bara för att ett element är avbildat högre än ett annat betyder det inte automatiskt att det är "ideal" och det lägre är "reellt". Att något är högt eller lågt placerat måste framgå mycket tydligt för att man ska kunna tolka på det här sättet (Björkvall, 2009).

I centrum-periferi-kompositioner finns något avbildat i mitten och något annat i periferin, runt omkring. Det som är avbildat i mitten framstår som viktigt, i centrum, och som det i periferin kretsar kring, eller är beroende av. Det som är avbildat i periferin får informationsvärdet periferi, således att det har en betydelsemässig relation till centrumelementet (Björkvall, 2009).

Björkvall (2009) menar att alla dessa kompositionsprinciper kan kombineras i bilder, men att det ofta är en av dem som dominerar. Det handlar om vad producenten av texten tycker är viktigt.

### **Visuell framskjutenhet**

Visuell framskjutenhet (Eng. 'sailence') handlar om att med hjälp av olika resurser framställa bildelement i en hierarki. Socialsemiotiken har en princip som säger att ju mer framskjutet ett element är desto viktigare är det, och ju mindre framskjutet desto mindre viktigt (Björkvall, 2009). De resurser som

Kress och Van Leeuwen (2006) lyfter för detta ändamål är storlek, färg, fokus och förgrund/överlappning.

Björkvall (2009) menar att storlek kanske är den främsta resursen, att vara stor är viktigt. Det är så enkelt att det största på bilden också är det viktigaste, på samma sätt som den största typografiska texten är den som anses mest viktig.

Typsnittsvariationen består i att du framhäver något viktigt med hjälp av fetstilt text eller större teckenstorlek till exempel.

Färg kan också användas för visuell framskjutenhet. En stark färg bland någon få, eller bara en annan färg, får en tydlig framskjutenhet i jämförelse med de andra färgerna. Björkvall (2009) ger ett exempel med en avbildad person i knallröd tröja som är omöjlig att missa för läsaren. Färgen röd används då som resurs för att uttrycka att det som är rött, eller det som associeras med det som är rött, är viktigt.

Fokus innebär att någonting är avbildad med fokus för att klargöra att det är viktigt, i jämförelse med objekt runt om som då avbildas suddiga eller med mindre klara konturer. Detta är vanligt i fotografier (Björkvall, 2009).

Förgrund och överlappning avser då någonting överlappar något annat eller är i för- eller bakgrunden till ett annat objekt. Det som överlappar anses då mer viktigt än det som överlappas (Björkvall, 2009).

### *Avgränsning och sambandsskapande*

Textelementen kan presenteras antingen åtskilda och avgränsade eller som besläktade och samhöriga; avgränsade eller sambandsskapande (Björkvall, 2009). De semiotiska resurser som används för avgränsning och sambandsskapande är inramning, överlappning, avstånd, visuellt rim och kontrast.

Inramningen av ett element kan göras med hjälp av fält, plattor eller inramande linjer och anses vara den starkaste formen av avgränsning. Betydelsepotentialen ligger i att uttrycka avstånd, individualitet eller olikhet (Björkvall, 2009).

Överlappning indikerar någon form av ”sammanhållning” mellan textelement, till skillnad från den överlappning som det talas om i visuell framskjutenhet. Sammanhållningen är dock inte så stark att den kan rymmas inom en gemensam ram (Björkvall, 2009).

Avståndet mellan elementen anger hur nära besläktade de är, ju längre avstånd desto mindre besläktade och ju närmare avstånd desto mer besläktade. Avstånd som semiotisk resurs menar Björkvall (2009) är något mindre kraftfull än inramning.

Visuellt rim är en annan resurs som används för att skapa samband mellan textelement. Visuellt rim upplevs som harmoniserade mellan element, ett sätt att skapa samband eller överensstämmelse.

Björkvall (2009) lyfter färger som en viktig komponent i visuellt rim, att samma färger eller liknande färger kan rimma med varandra för att signalera samhörighet. Typsnitt kan fungera på samma sätt (Björkvall, 2009).

Kontrast är motsatsen till visuellt rim, att till exempel färger eller typsnitt som avviker från varandra markerar ett avstånd, de rimmar inte ihop. Det kan till exempel vara en vit färg som sticker ut från en svart bakgrund eller vice versa (Björkvall, 2009).

#### **5.4 Förhållandet mellan skrift och bild**

I boken *Introducing social semiotics* (2005) lyfter Theo Van Leeuwen begreppet "information linking" och menar att information i en modalitet ibland ses som isolerad från information i en annan modalitet i samma kontext (Van Leeuwen, 2005). Han förklarar det med orden "Information is often thought about in terms of 'bits', morsels of fact which have value in themselves, without reference to other pieces of information..." (Van Leeuwen, 2005, s.219).

Van Leeuwen (2005) tar inspiration från Michael Hallidays bok *An introduction to functional grammar* (2004) som lyfter begreppen elaboration och extension (Sv. 'förankring' och 'förlängning') då han analyserar hur man grammatiskt kan förlänga och förankra information i verbal- och skriftspråk. Dock var detta inget nytt det år *An introduction to functional grammar* skrevs. Redan 1978 skrev Barthes (1977) om "anchorage" och "relay" som starkt påminner om förankring och förlängning, och som också behandlar samspelet mellan text och bild. Van Leeuwen (2006) lånar begreppen förlängning och förankring av Michael Halliday, men gör precis som Roland Barthes och analyserar bild och text. Med information linking menar Van Leeuwen (2005) att informationen i modaliteter som samspelar bör ses som meningsfullt länkade med varandra, att det finns ett meningsfullt förhållande mellan dem. Information i en modalitet kan bära egen information, kan ha egen individuell betydelse, men samspelar den informationen med någon annan information kan den få ökad betydelse (Van Leeuwen, 2005). Kress (refererad i Wedin & Hedman, 2013) menar att betydelser och mening flyttas i översättningar mellan modaliteter, till exempel att bilden kan innehålla färger, avstånd och storleksrelationer som i text måste översättas, att andra semiotiska resurser måste användas.

Van Leeuwens två huvudkategorier för informationslänkning är förankring (Eng. 'elaboration') och förlängning (Eng. 'extension'). Dessa utgår från informationen i en modalitet kan således antingen förankras eller förlängas i samspel med en annan modalitet. Detta illustreras i figuren nedan:

Image-text relations		
Elaboration	Specification	The image makes the text more specific (illustration) The text makes the image more specific (anchorage)
	Explanation	The text paraphrases the image (or vice versa)
Extension	Similarity	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa ('relay')

(Van Leeuwen, 2005, s.230)

Förankring innebär att informationen i den andra modaliteten klargör information som ges i den första modaliteten, att den cementeras eller repeteras. Det kan ske antingen genom specificering eller förklaring. Specifikation innebär att informationen i en modalitet detaljerar informationen i den andra modaliteten. Länknigen kan förklaras med ”mer specifikt” eller ”särskilt”, helt enkelt att informationen specificeras och görs mer tydlig. Förklaring innebär att samma information ges i båda modaliteterna, att de parafraaserar varandra (Van Leeuwen, 2005).

Förlängning innebär att den andra modaliteten i samspelet adderar, lägger till, ny information. Van Leeuwen (2005) talar om tre typer av förlängning; likhet, kontrast och komplement. Likhet innebär att informationen i en modalitet liknar informationen i den andra modaliteten. Kontrast innebär att informationen i modaliteterna motsätter sig varandra. Komplement innebär att informationen i en modalitet lägger till ny, inte redan given, information i den andra modaliteten (Van Leeuwen, 2005).

## 6. Tidigare forskning

Hopperstad (2010) genomförde under två månader en etnografisk studie på barns teckningar. Barnen var i åldern 5-6 och studien genomfördes i Norge. Studien omfattade 35 olika barn i två olika klasser. Hopperstad agerade deltagande observatör i alla lärandemoment som inkluderade bildskapande och med hjälp av Kress och Van Leeuwens analysmodell för visuell grammatik analyserades materialet. Hopperstad finner att barnen kunde uttrycka sig meningsskapande genom användning av olika semiotiska resurser och skriver i resultatkapitlet att ”My study demonstrates a distinctive form of literacy among the five- to six year-olds: the ability to convey meaning through a range of visual resources and sometimes in combination with other modes” (Hopperstad, 2010, s.449).

Duncan (2013) menar i sin doktorsavhandling att tidigare forskning på barns bildskapande har varit för fokuserad på att ensidigt få fram information (Eng. ´data´) och inte tagit hänsyn till multimodalitet eller egenheten i meningsskapandet. Duncan väljer istället att undersöka hur barns perspektiv på lek kan kommuniceras i bildskapande. Materialet samlades in genom två hembesök hos

åtta familjer med barn i åldern fyra år. Duncan menar att studien tillför "...a small but unique contribution to our understanding of preschool children's conceptualisation, experiences and understanding of play" (Duncan, 2013, s.32).

Resultatet av studien visade att bilder kan avslöja barns unika idéer och erfarenheter av spel. Bilderna kommunicerade dels enkla budskap som favoritleksaker till mer komplexa representationer av spelscener, vad de tyckte om leken och hur de konceptualiserar lek i allmänhet. Duncan sammanställer resultatet med att säga att antingen representerade bilden verkligheten på det sätt de upplevde den eller representerade den tankar, fantasier och idéer som förlänger verkligheten.

Magnusson (2014) observerade, filmade och intervjuade lärares arbete med multimodala texter på gymnasiet i syfte att undersöka meningsskapande hos gymnasieelever i arbete med multimodala texter. Studien rymmer tre olika delstudier.

I den första studien undersöker hon hur lärare arbetar med sakprosatexter i både text och tal. Modellen som lärarna använde, som utgår från elevernas erfarenhet, visar sig öka elevernas metakognitiva förmåga och självständighet och uppmanar dem att jämföra med multimodala texter. Magnusson menar att modellen är ett verktyg som ökar elevernas meningsskapande.

I den andra studien arbetar eleverna med en blogg, en novell, ett reportage, bilder och en novellfilm. Resultatet visar att eleverna saknar ett språk för att analysera multimodala texter, hur de kan analyseras och talas om i meningsskapande syfte. I den tredje undersökningen studerar Magnusson hur multimodalitet lyfts fram i GY11. Hon menar att läroplanen för gymnasieskolan lyfter möjligheter och öppningar mot ett vidgat textbegrepp och multimodala texter för meningsskapande, men att det saknas en begreppsapparat. Hon hävdar att skulle en sådan funnits, att läroplanen var skriven ur ett multimodalt perspektiv, skulle inte vissa modaliteter vara överordnade andra och fler möjligheter för eleverna att uttrycka sig meningsskapande skulle kunna användas och tas hänsyn till.

Märtha Andersson (2014) undersöker i sin doktorsavhandling elevers meningsskapande i multimodala berättelser som producerats i estetiska lärprocesser. Detta görs via fyra olika delstudier varav en är intressant för denna uppsats. Det insamlade materialet är skapat av elever i årskurserna 2-5 och utgörs av klassrumsobservationer och intervjuer.

I projektet skapade eleverna bilder och berättande texter, i likhet med denna studie. Dock är Anderssons syfte för att identifiera hur val av teman och aktörer visar vad barn intresserar sig för och vilka de identifierar sig med, till skillnad från denna uppsats som istället använder semiotiska kategorier. Slutsatsen av detta projekt var att eleverna visade sig vara medvetna om hur bild och text kan samverka med varandra för att förstärka ett budskap, och att kreativiteten är stor hos eleverna i skapandet av multimodala texter. En annan intressant slutsats, som diskuterades i inledningen, är att det vidgade textbegreppet har en låg förankring i skolan trots att lärarna i intervjuer menar att de kan se

möjligheterna med multimodalt arbete. En orsak till detta är att lärare upplever sig inte ha utbildning i att använda de estetiska uttrycken i undervisningen och att estetiska uttryck är svåra att bedöma, att det saknas bedömningsstöd. Lärare väljer därmed att välja sådana modaliteter som de är bekväma med och som upplevs som mer lättbedömda, det vill säga skrift och talspråket (Andersson, 2014).

## **7. Metod**

I detta avsnitt presenteras och diskuteras den metod som använts i studien. För att analysera meningsskapande i bilder och skriftens samspel med bilden har jag samlat in 14 multimodala texter från elever i årskurs 6 i genren berättande text.

### ***6.1 Urval och avgränsning***

Undersökningen genomfördes våren 2017 på en F-6 skola i norra Stockholm. Alla elever som medverkat i studien gick i årskurs 6. I och med att min första verksamhetsförlagda utbildning var placerad på den aktuella skolan fanns kontakter med personal på skolan vilket underlättade kontakt med klasslärare som var villiga att ta emot mig för undersökningen. I mailkonversationer förklarades studiens syfte och angreppssätt.

Vid insamlingstillfället deltog två halvklasser vid två skilda tillfällen. Den ena gruppen bestod av 7 elever och den andra gruppen av 8 elever. Av dessa 15 elever valde 1 elev att inte delta enligt den forskningsetiska principen om samtyckeskravet. Eleverna i de båda grupperna valdes slumpmässigt och inte utefter några kriterier, förutom årskurskriteriet.

Avgränsningar som gjorts är att studien bara behandlar multimodala texter inom den berättande genren i svenskämnet. Studien behandlar bara kopplingar till multimodalitet i kursplanen för svenskämnet och läroplanens texter om ”skolans värdegrund och uppdrag”, det vill säga att bildskapande och skapandet av multimodala texter utanför svenskämnet inte berörs.

### ***6.2 Kvalitativ studie***

Syftet med kvalitativa undersökningar är att skaffa en annan och djupare kunskap än den fragmentiserade kunskap som erhålls vid kvantitativa studier (Patel & Davidson, 2011). Kvalitativa metoder är ett övergripande begrepp för alla metoder som bygger på intervjuer, observationer eller analys av texter och används om forskaren är intresserad av att tolka, förklara och beskriva (Ahrne & Svensson, 2005). Till skillnad från kvantitativa metoder mäts inte data i kvalitativa studier, utan mer intressant är till exempel att något finns, hur något fungerar och i vilka situationer något förekommer (Ahrne & Svensson, 2015).

Tolkning är ett betydelsefullt begrepp inom kvalitativa studier. För att tolka en bild kan vi inte se på bilden i allmänhet utan som något visst. Empiriskt material som bilder och texter måste tolkas av forskaren utifrån aktuell frågeställning och med hjälp av teoretiska perspektiv (Ahrne & Svensson, 2015). Patel & Davidson (2011) menar också att det går att förstå människor genom att tolka deras handlingar och yttringar.

Denna studie bygger således på en kvalitativ metod då det insamlade materialet omfattas av textanalys av multimodala texter producerade av elever i syfte att förklara och beskriva handlingar som verkar meningsskapande. Det teoretiska perspektivet som valts för tolkning grundar sig i socialsemiotisk teori vars utgångspunkt ligger i hur människor kommunicerar i sociala och kulturella relationer med hjälp av semiotiska resurser.

### **6.3 Bildbaserade data**

Denscombe (2016) menar att analys av bilder används av två anledningar. För det första för den faktiska information som bilden innehåller och för det andra den kulturella betydelse och den symboliska mening som ligger bakom dess innehåll. Den andra anledningen kan härledas till syftet att analysera semiotiska resurser i syfte att verka meningsskapande och den första anledningen till syftet att finna information i bilden i förhållande till skriften. Denscombe hävdar i tal om ”faktiskt information” att ”bilder kan visa spår av saker som med en klarhet som ord aldrig kan drömma om att komma i närheten av” (2016, s.404). Det innebär att bilderna mycket väl kan förlänga texten i det insamlade materialet och vice versa.

Denscombe (2016) skriver också att bildbaserade studier dels kan ge information om en sann eller faktiskt verklighet men också hur bilder kan avtäcka kulturella koder, symbolik eller budskap. Genom att studera en bilds kulturella artefakter, som Descombe uttrycker det, menar han att analys av bilder kan ge möjlighet till tolkning om vilket syfte bilden har och dess kulturella kontext. Med kulturella artefakter avser han vilket syfte bilder tjänar eller vilken betydelse de har. I denna studie fungerar analysverktygen som hjälpmedel för att finna dessa kulturella artefakter, men i studien benämns de som semiotiska resurser.

Både Denscombe (2016) och Björkvall (2009) menar att betydelsen i bilder är starkt påverkade av den kultur de är skapade i. Det innebär att elevernas bilder behöver ses som versioner av deras kultur och omvärld. Studien utgår också från att bilderna skapar mening med semiotiska resurser som verkar meningsskapande utan att eleverna fått utbildning i hur dessa kan komponeras och kan samspela på ett medvetet sätt. I analysen sker inte sammankopplingen av modaliteterna på ett linjärt sätt, det vill säga att

analysen utgår från skriften och rör sig mot bilden utan att de betraktas som en helhet. Det innebär att skriften kan förlänga eller förankra bilden och tvärtom.

## **6.4 Genomförande**

Jag agerade lärare under de lektioner då undersökningen ägde rum. Den ordinarie klassläraren satt passiv bakom en kateder och var inte delaktig i momentet. Jag hälsade eleverna välkomna och presenterade mig, undersökningen och gick igenom de forskningsetiska principerna. I punktlistan nedan framgår hur genomförandet gick till,

1. Eleverna fick uppmaningen att luta sig tillbaka, slappna av och lyssna på en 2,5 minuter lång berättelse ur Sveriges radios Creepypodden, avsnitt "Getmannen 2" (se bilaga 1). De fick lyssna på berättelsens början, men jag pausar sedan berättelsen mitt i. En transkribering av berättelsen kan ses i bilaga 1. Vid båda tillfällena fick klassen lyssna på berättelsen två gånger efter varandra. Namnen på personerna i berättelsen och platsen skrevs upp på en whiteboard som minneshjälp.
2. Eleverna fick vidare instruktionen att skriva en fortsättning och ett avslut på berättelsen i skrift. Detta gjordes på tillhandahållet linjerat A4 papper och tidsåtgång var 60 minuter.
3. När den skriftliga berättelsen var klar fick de ett A3 papper med instruktionen att "Måla/rita/gör vad ni vill på det här papperet som visar det ni skrivit. Ni har ju skrivit väldigt mycket, tänk efter hur ni ska få med det". Formuleringen gjordes av anledningen att jag ville att bild och skrift skulle samspela och instruktionen uppmanar också eleverna att skapa något som är dynamiskt och föränderligt, i linje med hur semiotiska resurser kan användas i visuella bilder. Tidsåtgången för bildskapande var 60 minuter.

När eleverna ansåg sig vara färdiga samlade jag in både bild och text, satte ihop dem med en gem och tackade dem för deras medverkan. Material som stod till befogande var 2 olika sorters färgpennor, linjerat A4 papper, blankt A3 papper, blyertspennor, linjal och radergummi. Se material i bilaga 2.

## **6.5 Forskningsetiska principer**

Vetenskapsrådet (2002) presenterar fyra allmänna huvudkrav på forskning som rör det grundläggande individskyddskravet. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Studien uppfyller samtliga krav.

Forskaren ska informera de som berörs av forskningen om forskningsuppdragets syfte (Vetenskapsrådet, 2002). Både klassläraren och eleverna informeras om syftet med studien och hur den



skulle genomföras. Efter att eleverna blivit informerade om forskningens syfte fick de bestämma om de ville delta eller inte enligt samtyckeskrauet. En elev valde att inte delta i undersökningen, och hen behövde inte lämna någon förklaring till sitt val. Även då undersökningen inte rör något personligt eller privat och undersökningen påminner om vanligt skolarbete begärdes ändå vårdnadshavares samtycke. Källström Cater (kapitelförfattare i Ahrne & Svensson, 2015) menar att i normalfallet ska barn som ingår i forskning ha samtycke från vårdnadshavare. Klassläraren meddelade föräldrar via veckobrev att jag skulle genomföra undersökningen och bad vårdnadshavare att neka att deras barn deltar om de så önskade. Ingen vårdnadshavare nekade detta.

Eleverna informerades om att inte skriva varken personuppgifter eller namn på något av det inlämnade materialet. Jag förklarade för eleverna att jag inte var intresserad av vem som gjort vad och materialet kan idag inte spåras till vare sig någon skola, klass eller individ. Detta enligt principen om konfidentialitetskrauet.

Till sist informerades eleverna om att inte ens klassläraren fick ta del av materialet och att det inte skulle användas i någon bedömning. De fick veta att det är bara jag som kommer titta på materialet och när det använts i studien kommer materialet att förstöras. Detta för att förhindra att det kommer på avvägar och hamnar i andra situationer som inte har med denna aktuella studie att göra. Detta enligt principen om nyttjandekrauet.

## **6.6 Kvalitet i kvalitativa studier**

Reliabilitet och validitet är två begrepp som används för att diskutera kvalitet i studier, men som inte har samma innebörd i en kvalitativ studie som i en kvantitativ (Patel & Davidson, 2011). Författarna menar att kvalitet i en kvalitativ studie omfattar hela forskningsprocessen, snarare än att beskriva ett säkert mätinstrument som mätt det som var för avsikt att mätas. De menar att kvalitativa studier kännetecknas av en stor variation och att entydiga regler, procedurer eller kriterier är svåra att finna kvalitetssynpunkt. I kvalitativa studier används sällan reliabilitetsbegreppet då validitet och reliabilitet är så pass nära sammanflätade. Istället får validitetsbegreppet större utrymme och de förespråkar att forskaren därför beskriver forskningsprocessen så noga att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning om de val forskaren gjort (Patel & Davidson, 2011).

Patel & Davidson (2011) listar ett antal frågor som bör vara väl besvarade för att uppvisa en hög validitet i en kvalitativ studie. Nedan följer en punktlista där frågorna besvaras.

1. Hur forskningsproblemet uppkommit? Forskningsproblemet uppkom efter att ha läst forskning som visar på att multimodala texter sällan uppmärksammas, sällan bedöms och saknar bedömningsverktyg, att begreppet text anses vara skrift och inte omfattas av andra modaliteter

trots att kursplanen i svenska så tydligt framhäver det.

2. Forskarens förståelse. Egen erfarenhet säger att multimodala texter och bildmodaliteter sällan får den uppmärksamhet som skriven text får. Det finns en ambition att uppmärksamma multimodala texter och om det presenteras en modell för hur bilder och samspel mellan bild och text kan tolkas kan det fungera som ett hjälpmedel för lärare som tidigare tyckt att detta varit problematiskt. Skrifterna till bilderna lästes inte före analysen av dem gjordes för att minska eventuell påverkan av tolkningen.
3. Hur teoretisk kunskap har spelat in. Teoretiska utgångspunkter inom socialsemiotikens sätt att använda visuell grammatik för att skapa och tolka meningsskapande är centrala i studien. Holmberg & Karlsson (2013) menar att flera forskare har tidigare använt sig av den funktionella grammatiken för att studera kommunikation och de anser att modellen är väl lämpad för det ändamålet då den funktionella grammatiken baseras på betydelse, snarare än form. Metafunktionerna samspelar väl med berättande texter då de lyfter hur en bild fungerar meningsskapande.
4. Hur de som omfattas av studien spelat in. De 14 elever som deltagit i studien är producenter av de multimodala texterna. Innehållet i texterna har inte påverkats av någon eller något. De förutsättningar och instruktioner som omfattas av undersökningen redogörs för under rubriken "genomförande". Klassläraren var passiv i genomförandet. Eleverna var slumpmässigt utvalda, men går alla i årskurs 6. Elevernas förklaringar, frågor och tankar som framkom under observationstillfället används inte i resultat och analys.
5. I vilken kontext och situation som studien genomförts. Studien genomfördes i elevernas ordinarie klassrum, under skoltid, och organiserades som en traditionell lektion för att ta bort spänningen och möjlig oro över att det egentligen var en forskningsundersökning. Då jag presenterade mig som lärarstudent ville jag framhäva att jag innehar liknande roll som deras lärare, att jag inte tillhörde en annan yrkesgrupp med uppsåt att "förhöra" eller "döma".
6. Hur informationen samlats in. Under rubriken "genomförande" redogörs för hur materialet samlades in. Eleverna fick skriva en berättelse på linjerat papper för att sedan måla/rita/göra vad man vill på ett A3 papper som visar det de precis skrivit.

Jag valde att inte överlämna instruktioner för undersökningen till klassläraren och valde istället att genomföra en deltagande observation och var således primärkälla till att undersökningen genomfördes på önskat sätt.

Det insamlade materialet består av 14 multimodala texter från elever i samma klass. Detta urval är för litet för att kunna dra några generaliserande slutsatser. Det innebär att resultatet från

undersökningen inte kan gälla för en hela populationen sjätteklassare i Sverige. Vill man kunna dra generaliserande slutsatser behöver ett betydligt större urval göras. Av tidsbrist finns ingen möjlighet att göra en djupare analys av samtliga 14 texter, ett antal av dessa har därför valts ut för analys. Texterna som är aktuella i resultat- och analyskaptitlet valdes med hänsyn till hur många tydliga semiotiska resurser som kunde finnas.

## 8. Resultat och analys

I detta kapitel redogörs resultat och analys av det insamlade materialet. Av de 14 texter som materialet består av kommer 11 av dem vara aktuella i detta kapitel. Kapitlet är uppdelat i två delar utifrån studiens frågeställning. Första delen analyserar materialet utifrån Kress och van Leeuwens metafunktioner för att besvara forskningsfråga nummer 1. Bilderna är inte analyserade i sin helhet utan utifrån funna semiotiska resurser som uttrycks separat enligt den ideationella metafunktionen, den interpersonella metafunktionen och den textuella metafunktionen. Den andra delen besvarar forskningsfråga nummer 2 utifrån Van Leeuwens analysmodell för hur skrift och bild förhåller sig till varandra (kapitel 7.5).

### 7.1 Ideationella metafunktionen

Tabellen nedan visar fördelningen mellan narrativa processer och konceptuella processer.

<b>Totalt material</b>	14 multimodala texter
<b>Narrativa processer</b>	8 stycken
<b>Konceptuella processer</b>	6 stycken

Det är två fler narrativa processer än konceptuella processer funna i materialet. I de narrativa bilderna pågår en process och i de konceptuella bilderna är beståndsdelarna statiska. I de bilder som kategoriserats till narrativa processer förekommer också inslag av konceptuella processer. Vektorerna som signalerar en pågående process består i bilderna av linjer, verktyg, kroppsdelar, blickar och pratbubblor.



Bild 3 är ett annat exempel på en enkelriktad aktionsprocess. Aktören består av en vattenslang på ett fordon, medlet består av en linje som troligen ska föreställa någon släckningsvätska och målet är en brand. Eleven har således använt en linje som vektor för att berätta att en bil släcker en eld.

I materialet kan ingen dubbelriktad aktionsprocess hittas, inte heller någon intransitiv aktionsprocess. Det finns således inget mål som sänder tillbaka något medel mot aktören och samtliga mål finns avbildade.

I bild 1,2 och 3 pågår en handling som uttrycks med medel som pilar, vapen och linjer. I bild 1 och 2 pågår våldshandlingar där någon eller några håller på att bli utsatta för vapenvåld. I bild 3 pågår en släckning av en brand. Utifrån användningen av dessa semiotiska resurser är det tydligt att betydelsepotentialen i bilderna är att något förskräckligt händer, det vill säga mord och brand.

I samtliga narrativa processer finns en aktör som sänder en vektor. Det finns således ingen bild där aktören saknas och materialet visar därför inte på någon händelse enligt Björkvalls (2009) definition av begreppet.

I bild 1 och 2 kan vi med hjälp av reaktörens blickar finna en pågående reaktionsprocess. I bild 1 tittar reaktören direkt på fenomenen och tillsammans med den öppna munnen med huggtänder är det tydligt att reaktören omsatt sin inre ilska till att reagera på sin omgivning utifrån den känslan. Det är svårt att avgöra om bild 1 är en dubbelriktad reaktionsprocess, att fenomen och reaktör är interaktörer, då det inte är uppenbart att fenomenen riktar sina blickar tillbaka på reaktören. Fenomenen kan lika gärna vara vända bort från denne som att de kan stirra rakt mot den. I bild 2 är reaktörens blick tydligt riktad mot det ensamma fenomenet i tältet och även om fenomenets blick inte tydligt är tillbakariktad mot reaktören tolkar jag det ändå som en dubbelriktad reaktionsprocess då ansiktsuttrycket hos denne är att förstå som chockartat eller att personen är rädd. Användningen av den semiotiska resursen kan säga att betydelsepotentialen i bilden är negativ, att något hemskt kommer att ske, att reaktören vill fenomenen illa.

Ingen elev har på bilderna i materialet använt sig av någon mental process. Dock visar flera av bilderna på verbala processer i form av pratbubblor.

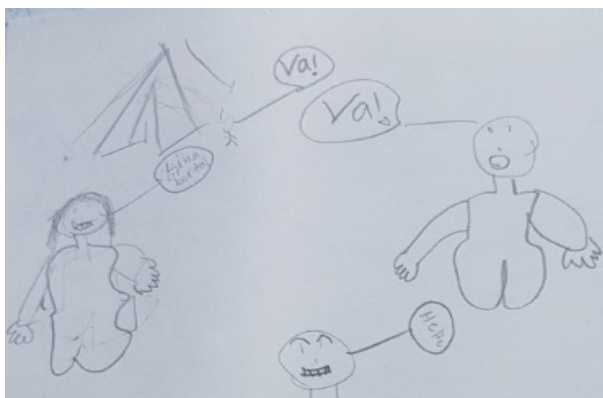


Bild 4



Bild 5

Bild 4 och 5 är två exempel på verbala processer som utgörs av pratbubblor. Bilderna visar på talare som gör en utsaga. I bild 4 sker en interaktion mellan tre talare med hjälp av verbala processer och i bild 5 gör talaren en utsaga men mottagare saknas. Eleverna har således använt den semiotiska resursen för att uttrycka verbal kommunikation för att förstärka meningsskapandet och göra karaktärerna mer levande.

I materialet var det 6 bilder som kategoriserades till konceptuella processer. Det vill säga sådana som inte innehåller vektorer utan mer utgör statiska tillstånd.



Bild 6

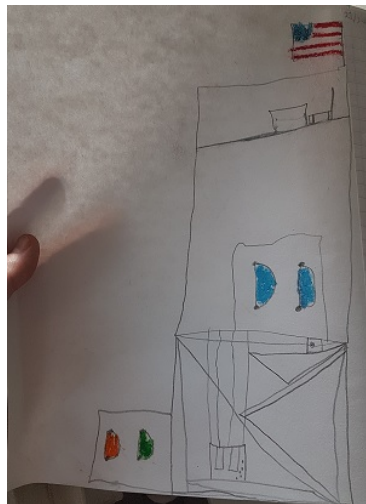


Bild 7

Bild 6 och 7 är två exempel på konceptuella processer, och båda bilderna visar i sin tur analytiska processer. Bild 6 visar attribut såsom personer, tält och skog som alla binds samman som bärare i bilden. Bärare på det sätt att man inte kan lägga någon annan betydelsepotential i bilden än att eleven har målat personerna och den miljö i vilken berättelsen utspelar sig och handlar om. Bild 7 tolkas på samma sätt. Bilden saknar vektorer, men berättar vilka berättelsen handlar om, att det är blå himmel ute och att ett det finns ett hus som är lila med gult tak. Det är tydligt att elementen inte är oberoende av varandra utan att de binds samman av den plats de vistas på. Andra tolkningar som att eleven vill förmedla någon

djupare betydelse annat än vart berättelsen utspelar sig och vilka personerna är kan inte göras utifrån den analytiska processen. Dock är bild 7 annorlunda på det sätt att en person utmärker sig med röd tröja och på ett tydligt avstånd från de fyra andra personerna, mer om det i kapitlet om den textuella metafunktionen.

Både i bild 1 och 2, finner vi symboliska processer, sådana semiotiska resurser som kan användas för att berätta vem eller vad bärare är eller betyder. I båda bilderna bär bäraren, antagonisterna, ett vapen i full färd med att skada någon eller några. Vapnen får man i dessa bilder tolka som symbol för våld och död. Då kan man anta att symbolerna betyder att bäraren är någon som vill skada eller mörda, en elak person. Av att bara läsa bilderna kan man inte tydligt urskilja vilken typ av vapen det rör sig om, men om det rör sig om en trollstav i bild 1 skulle man kunna tolka bäraren som en ond trollkarl, någon med övernaturliga krafter, något som också förstärks av den verbala processen. En bärare som bär kniv är däremot svårare att tolka som något annat än just att personen är ute efter att skada eller döda. Detta innebär att den symboliska processen och aktionsprocessen samspelar och stärker tolkningen av att karaktärerna vill åsamka någon speciell person skada.



*Bild 8*

I bild 8 kan man se en amerikansk flagga i toppen på en byggnad. Det är en tydlig symbolisk process som säger att bäraren, huset i detta fall, har något med USA att göra. Symbolen ger dock ingen djupare betydelsepotential än så i förhållande till den analytiska processen. Här blir det tydligt att konceptuella bilder generellt behöver förlängas av en skrift som kan berätta mer om vad bilden bär för mening.

## ***7.2 Interpersonell metafunktion***

I analysen av bildhandlingar enligt den interpersonella metafunktionen utgörs en stor majoritet av bildmaterialet i undersökningen av personer avbildade med tom blick. Det är ofta ögon som bara utgörs

av en rund ring eller markerad punkt utan riktning åt något håll förutom rakt fram, med pupillen centrerad i ögat. Detsamma gäller för riktningen av armar eller händer som också skulle kunna visa på om rollen är givande eller krävande. Bilderna 3-7 är tydliga exempel på detta. Dock finns det undantag. Björkvall (2009) menar att i bildhandlingar kan det förekomma kommunikativa handlingar där skrift och bild samspelar och förstärker givande eller krav i interaktion.

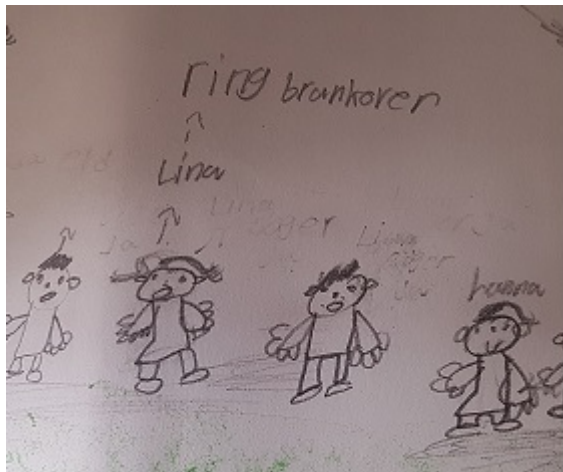


Bild 9

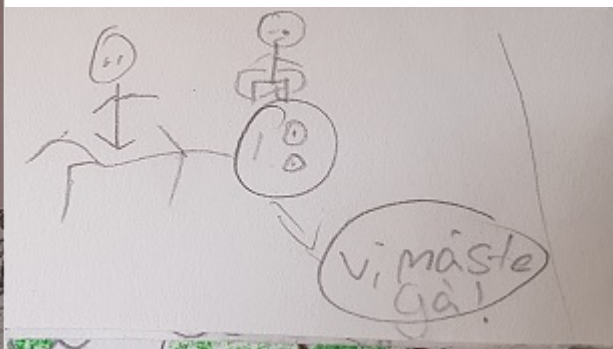


Bild 10

I bild 9 och 10 kan man se hur utsagan i pratbubblan är krävande. I bild 9 kräver personen att någon måste ringa brandkåren och i bild 10 kräver personen att de måste gå (lämna platsen). Detta tolkas som att personen som gör utsagan kräver att de andra lyder kravet. Ingen av personerna svarar på kravet vare sig genom pratbubblor, blickar eller rörelser som tydligt går att urskilja.

Bild 1 är ett annat exempel på en krävande bildhandling utifrån hur eleven använt blicken och armrörelsen som semiotisk resurs. Blicken och armen med vapnet riktas direkt mot målen vars betydelsepotential kan tolkas som att antagonisten kräver uppmärksamhet kring sin existens och uppsåt. Antagonistens blick och armrörelse kan även i bild 2 tolkas som krävande av samma orsak. Även om pupillen i ögonen inte riktas mot målet är det ändå tydligt att personens ögon och kropp riktar sin uppmärksamhet till den ensamma personen i tältet.

I bild 5 kan vi se ett exempel på en givande handling. Frågan i pratbubblan kräver inget svar, snarare ställs en fråga där personen hoppas få ett svar. Användningen av dessa semiotiska resurser, givande och krävande, berättar för läsaren om personen kräver eller erbjuder någonting och ger läsaren en större förståelse om vad som händer i texten. Björkvall (2009) talar också om krävande och erbjudande i förhållande till läsaren av bilden där blickar, kroppsrörelser och pratbubblor kan kräva något av läsaren eller där läsaren erbjuds någonting. Eftersom denna analys är baserat på en berättande genre kan inte någon sådan tolkning göras. Det vore också drastiskt att tolka samtliga karaktärer i bilderna med tom blick som att de är kravlösa och inte kräver någon uppmärksamhet, även om bild 6

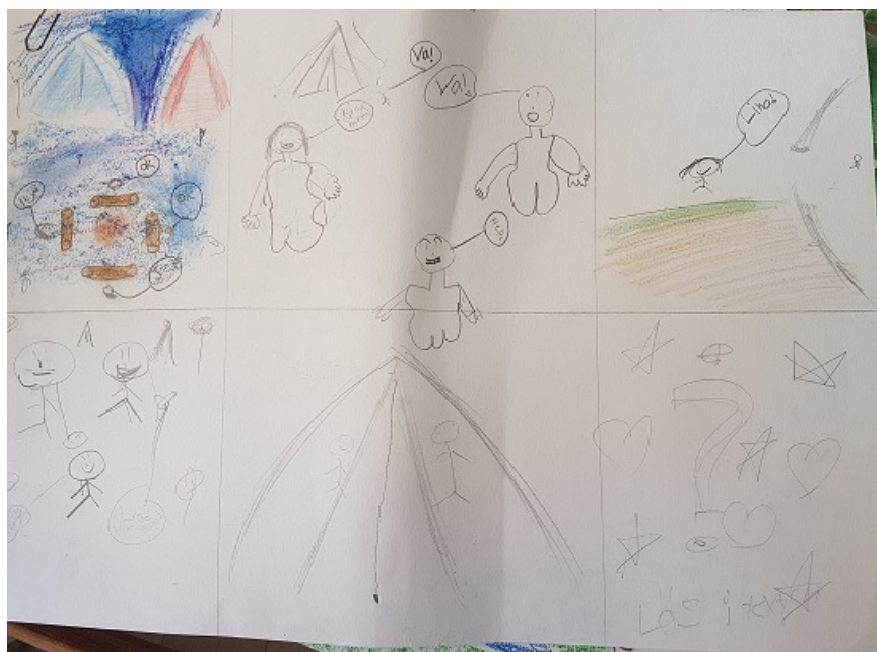


mycket väl skulle kunna tolkas som att personerna är kravlösa. Det handlar om att inga andra semiotiska resurser samspelar i bild 6 som visar på motsatsen, och att bilden är starkt konceptuell.

Det finns endast en bild som bryter mönstret i tal om engagemang, det vill säga ur vilket perspektiv bilden är avbildad. 13 bilder är avbildade rakt framifrån och 1 bild innehåller en avbildning ur ett bakifrån perspektiv. Enligt Björkvall (2009) kan rakt framifrån perspektivet visa på inkludering, ett engagemang till det som avbildats. 13 elever kan därför antas inkludera alla avbildade element som inkluderande och med avsikt att engagera läsaren. I flera bilder saknas dock personer som var aktuella i den berättelse de fick lyssna på, Getmannen 2. Björkvall (2009) skriver ingenting om personer som inte avbildas men som ändå berörs i diskussion om engagemang i bilder. Man skulle kunna anta att avsaknaden av vissa karaktärer kan tyda på ett exkluderande, att eleverna inte tyckte att personen/erna skulle inkluderas av okänd anledning. I den vänstra halvan av bild 1 kan vi se hur en person står med ryggen vänd mot läsaren. Jag anser dock att det är för drastiskt att dra slutsatsen att personen skulle vara exkluderande i situationen av den anledningen att bakifrån perspektivet samspelar med en verbal process (pratbubblan) som antyder ett klart engagemang och inkluderande, men möjligen ett exkluderande av läsaren. Den person som eleven vill lyfta fram som inkluderande för läsaren är istället den störst avbildade personen som avbildats framifrån.

### **7.3 Textuell metafunktion**

Det finns flera bilder där eleverna använt informationsvärde som semiotisk resurs. Ett bildelements placering ändrar betydelsepotentialen av det avbildade.



*Bild 11*

I bild 11 är avbildning gjord i serietidningsformat. Det är då rimligt att anta att bilden ska läsas från vänster till höger och ju längre åt vänster man läser i respektive rad ju mer information ges läsaren. Bilden följer således given-ny dimensionen som känns igen från skriftspråket. Eleven visar på användning av en semiotisk resurs som gör texten begriplig om vad som sker i början, hur den slutar och vad som händer däremellan. Det ska dock påpekas att det är given-ny dimensionen som stärker denna tolkning. Hade varje bildelement varit tydligare och mer detaljerad hade möjligen betydelsepotentialen kunnat vara ännu mer förstärkt. Dimensionen förstärks också av att den samarbetar med verbala processer. Detta är en stor skillnad från bild 3 där en sådan dimension inte är aktuell utan där hela berättelsen utspelar sig på en och samma gång vilket gör det svårt att veta vart händelserna börjar och slutar. Den innehåller inga markerade avstånd eller linjer som också kan hjälpa tolkningen av given-ny dimensionen enligt Björkvall (2009).

Björkvall (2009) menar att hög-låg dimensionen bör tolkas med försiktighet. Bara för att ett objekt är avbildat högt behöver det inte betyda att det är idealiserat, ospecifikt, generellt eller abstrakt. Inte heller att ett lågt avbildat objekt betyder jordnära, konkret eller välgrundat. Det finns inga objekt i någon av bilderna som utmärker sig utifrån hög-låg dimensionen förutom då himmel och jord avbildats. Björkvall (2009) lyfter just himmel och jord som exempel i tolkningen av dimensionen enligt de betydelsepotentialer som just nämndes. Jag menar dock att jorden man står på i en skog kan vara antingen gräs eller jord och himlen antingen blåaktig eller mörk. Jag anser att avbildningarna av himmel och jord i bilderna bara återspeglar verkligheten och att det snarare är det som eleverna uttryckt än att det är möjligt att tolka någon betydelsebärande mening i det.

Det är i två bilder, bilden nedan och bild 1, där det tydligt går att urskilja en centrum-periferi komposition.



*Bild 12*

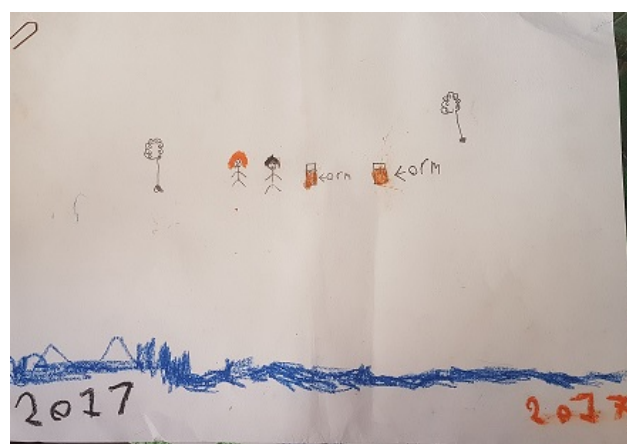
I bild 12 finns ett flygande fågelliknande objekt avbildat i centrum och ett träd, ett svart djur, tre personer, en sol och en himmel avbildat i periferin. Enligt Björkvall (2009) kan objektet som är placerat i mitten tolkas som viktigt, att det är kring detta objekten i periferin kretsar kring eller är beroende av.

Det kan tolkas som att periferiobjekten har en betydelsemässig relation till objektet i centrum och att det är viktigt i det avseendet att den spelar en större roll i texten än periferiobjekten. Då bilden är av stark konceptuell process och inga andra relevanta semiotiska resurser använts i bilden som förstärker betydelsepotentialen kan ingen vidare tolkning göras. Dock kan ett samband göras mellan centrum-periferi dimensionen och sambandsskapande avstånd som kan tolkas som att gruppen människor är mer besläktade och har tätare band med varandra än med objektet i centrum som befinner sig på längre avstånd från medlemmarna i gruppen människor (mer om avgränsning och sambandsskapande kring avstånd på sid. 37).

Ett annat exempel kan ses i den högra delen av bild 1 där en person avbildats i centrum för att uttrycka att denne är viktig och central i situationen och som personerna i bildens nederkant, i periferin, är beroende av. De måste agera på det våld som personen i centrum tänker utsätta dem för, i detta fall väljer en person att kräva flykt.

Bild 1 och 12 är också intressanta i tal om visuell framskjutenhet. Socialsemiotiken menar att storleken på ett objekt säger att ju större ett objekt avbildas ju viktigare är det (Björkvall, 2009). Det blir då tydligt att de semiotiska resurserna om storlek och centrumplacerade objekt korrelerar i bild 1 och 12. Båda objekten är de störst avbildade på respektive bild och båda är också centrumplacerade vilket stärker tolkningen om att objekten är centrala och viktiga i kontexten. De semiotiska resursernas betydelsebärande funktion skänker således detta meningsskapande till läsaren.

Storleken på typsnett är också en del av visuell framskjutenhet. Bilden nedan har ett tydligt markerat och stort typsnett och även det är skrivet i periferin fyller den någon form av betydelsepotential.



*Bild 13*

I bild 13 är “2017” skrivet längst ned i bilden i varsitt hörn. Tolkningen är att det kan finnas en betydelsepotential i användningen av den semiotiska resursen, men det är oklart om “2017” har med berättelsekontexten att göra, att berättelsen utspelar sig år 2017, eller om eleven bara skrivit det årtal

som är det år då bilden producerades. Den semiotiska resursen är därmed inte så pass tydlig att någon kontextuell tolkning av den kan göras.

Visuell framkjutenhet vad gäller färgval för att skapa betydelsepotential för att signalera att något är viktigt har använts i två bilder där det är tydligt att färgvalet fungerar meningsskapande. I bild 7 och 2 är det mycket tydligt. I bild 7 har personen längst till höger, som också särskiljer sig från gruppen människor med hjälp av sambandsskapande avstånd, röd klädsel och mun vilket tydligt sticker ut gentemot andra färger. Det kan betyda att framskjutenheten särskiljer personen från de andra. Detta är ett tydligt exempel på när två semiotiska resurser samspelar. Läsaren får ju också reda på att personen i stark röd färg som står längre ifrån de andra särskiljer sig och inte tillhör gruppen, men på grund av avsaknad av andra semiotiska resurser kan man inte tolka på vilket sätt. I bild 2 är himlen färgad svart vilket skänker betydelsen att det möjligen är natt eller mörka moln och åska.

Fokus, förgrund och överlappning är semiotiska resurser inom visuell framskjutenhet som inte kan spåras i någon av bilderna. Bild 11 skulle kunna tolkas som att fokusering har använts, men min tolkning är att eleven snarare tappat motivation till att slutföra bilden då den blir mer och mer ofokuserad ju fler bildrutor som följer. Den tolkningen stärks av att eleven i sista rutan skrivit "läs i texten" som antyder att eleven vill att man ska läsa skriften istället för att läsa bilden.



*Bild 14*

*Bild 15*

Bild 15 är en förstoring av ett bildelement i bild 14 och visar ett exempel på inramning, en semiotisk resurs som kan användas i syfte att avgränsa eller sambandsskapa (Björkvall, 2009). Personen som är inramad med en rund veckad cirkel är tydlig antagonist i bilden då huvudpersonerna sover i ett tält nere i det högra hörnet. Inramningen är att tolka som att den inramade har ett avstånd till de andra personerna, de saknar samhörighet och är snarare avgränsade varandra. Det är då rimligt att tolka personen som just antagonisten i bilden. Några andra inramningar kan inte hittas i någon annan bild i materialet.

Det fysiska avståndet mellan avbildade personer eller andra objekt kan också avgöra om det råder en avgränsning eller sambandsskapande. För avstånd gäller att ju närmare flera objekt är varandra desto mer besläktade är dem och ju längre avståndet är desto mindre besläktade.

I bild 14, 7 och 2 är detta mycket tydligt. I bild 14 är de sovande personerna i grupp sammanhållna då de sover bredvid varandra i tältet medan antagonisten är i precis motsatt riktning, så långt ifrån gruppen som A3 papperet möjliggör. Detta är att tolka som att de två objekten är starkt obesläktade och tolkar man bilden endast med hänseende av denna semiotiska resurs kan man nog till och med förstå att de snart kommer i konflikt med varandra.

Bild 7 följer samma princip som bild 14. Det är ett tydligt avstånd mellan gruppen människor och den ensamma personen i röd klädsel och kan därmed också tolkas på samma sätt. Bild 2 markerar också ett markant avstånd mellan förövaren och offret, också enligt samma princip som tidigare.

Visuellt rim och kontrast skiljer från tal om färg i visuell framskjutenhet på det sätt att visuellt rim och kontrast handlar om att två eller fler färger kan samspela eller kontrastera varandra för att antingen skapa samband eller markera avstånd. Färg i tal om visuell framskjutenhet tolkar man istället ett objekt bara genom själva färgen ett objekt har. Det finns två exempel som visar på kontraster och flera, möjligen banala exempel, på bildelement som visar på visuellt rim. Färgerna på sovsäckarna i bild 14 visar att tre av dem är svarta och en är brun. Den bruna särskiljer därmed från de svarta och den rimliga tolkningen av det är att personen i den bruna sovsäcken, visserligen på grund av avståndet är nära besläktade med de andra, men ändå markerar en olikhet. Möjligen är personen berättaren själv eller på annat sätt annorlunda än de andra, på vilket sätt framgår inte av bilden. Ett annat exempel på bild 7 som tidigare analyserades med hjälp av färg i visuell framskjutenhet. Förutom att den röda tröjan drar till sig uppmärksamhet av sig själv särskiljer den sig också från de andra personernas klädsel som är helt vita, med undantag för en persons gula hår. I det här fallet samspelar den semiotiska resursen om avstånd med kontrasten och tolkningen blir att de är tydliga motparter. Möjligen kan även bild 12 vara ett exempel på kontrast då de två varelserna i anslutning till bildens centrum är målade i två olika färger som kan signalera att de inte är likadana djur, med detta framgår även av formen på dem.

Jag antydde att de visuella rim som finns i materialet är banala och menar att de inte verkar meningsskapande för berättelsen i någon större utsträckning. De visuella rimmen som ensam semiotisk resurs kan ses i hur träd är avbildade för att visa att ett träd är likadant som andra träd i samma bild. De gröna kronorna och bruna stammarna rimmar på samtliga träd visuellt med varandra för att just visa att de är likadana träd. Detta kan ses i bland annat bild 14. Ett annat visuellt rim, i samma bild, kan ses på färgerna i gräset och vars slutsats inte är fullt så banal. Färgerna ljusgrön, mörkgrön och svart/brun rimmar visuellt med varandra och berättar för läsaren att gräset är av blandad typ. Detta är en väsentlig skillnad från flertalet övriga bilder där mark annars bara är en färg.

## ***7.4 Samspelet mellan semiotiska resurser***

Björkvall (2009) skriver att en semiotisk resurs kan vara betydelsebärande men att samspelet mellan flera olika semiotiska resurser kan stärka bildens meningsskapande ytterligare. Resultatet visar att eleverna har möjlighet att använda semiotiska resurser som var och en besitter betydelsepotential, men med begränsningar. Det är tydligt att en övervägande majoritet av bilderna bara innehåller ett fåtal semiotiska resurser som ensamma har svårt att ge läsaren ett helhetsintryck av vad som händer. Tittar man på bild 14 utan att analysera den med hjälp av visuell grammatik ser man bara en person i ett hörn, ett tält, sovsäckar och träd. Med hjälp av den visuella grammatiken kan man i bild 14 istället förstå att inramningen av personen i vänster hörn, och dess avstånd till de andra, betyder olikhet eller avstånd från andra avbildade personer. Detta är ett exempel på när en semiotisk resurs använts i bildskapande för att sedan tolkas av läsaren med hjälp av visuell grammatik och resultatet blir att bilden ger förstärkt mening och betydelse.

Även om användningen av en resurs är mycket tydlig är det just bristen på samspelade resurser som gör att texterna till viss del är osammanhållna, dock till viss grad förståeliga. De flesta bilderna, främst de konceptuella, avbildar en antagonist å ena sidan och huvudpersonerna å andra sidan eller bara en av dem. Konceptuella bilder är statiska och har svårt att berätta ett skeende eller en process, de avbildar endast ett nedslag i berättelsen där handlingen lämnas åt läsarens fantasi. De narrativa bilderna med vektorer, och i samspel med andra resurser, möjliggör för läsaren att urskilja ett mer dynamiskt berättande. Dessa bilder är också mer besläktade med en berättande genre i svenskämnet där en berättelse har en början, ett problem som får en lösning och ett slut. Några narrativa bilder i materialet visar att någonting händer, är på väg att hända eller att handlingen faktiskt går att följa (bild 11).

Den bild som besitter flest kombinerade semiotiska resurser som tillsammans höjer graden av meningsskapande är bild 1. Den narrativa bilden kombinerar aktionsprocess, reaktionsprocess, symbolisk process, bakifrån och framifrån engagemang, centrum-periferi och visuell framkjudenhet. Bild 1 är också en av bilderna som är avbildad i serietidningsformat enligt given-ny dimensionen, men med endast tre rutor. Samspelet mellan de semiotiska resurserna gör bilden levande, ökar dess meningsskapande och läsaren kan läsa den från vänster till höger vilket underlättar händelseföljden ytterligare. Bild 2 är av narrativ karaktär och kombinerar också ett flertal resurser, men slår bara ned i en specifik händelse.

Socialemiotiken menar att förklaringsvärdet lämnar väldigt lite åt slumpen, att val av semiotiska resurser är medvetna (Björkvall, 2009). Men det i baktanke kan man förstå att elevernas val av resurser är gjorda medvetet för att de vill förmedla en betydelse av någonting, i vissa fall bara berätta vilka personerna i berättelsen är och i vilken miljö de vistas i (konceptuella bilder) och i andra fall med hjälp

av pilar, färger, framskjutenhet och andra resurser för att visa att något händer (narrativa bilder). Det betyder att alla bilderna berättar någonting, vissa mer eller mindre än andra. Med hjälp av den visuella grammatiken visar analysen på hur man kan ta hjälp av de olika metafunktionerna för att förklara elevens uppsåtliga meningsskapande. Det ska dock nämnas att analysen av bilderna bygger på tolkningar och inte någon bestämd sanning. Det leder oss vidare till forskningsfråga 2 där resultat och analys om hur bild och skrift förhåller sig till varandra.

### 7.5 Förhållandet mellan skrift och bild

I detta kapitel presenteras analys och resultat av ett urval av de multimodala texterna. Bilderna tillsammans med skrifterna har analyserats utifrån analysmodell av Van Leeuwens (2005) ramverk som kan berätta om hur modaliteterna förhåller sig varandra i tal om förlängning och förankring. Resultatet visar inget enhetligt samspel där endast en av kategorierna i modellen verkar ensam. Flera av texterna utgörs istället av både förankring och förlängning där dess underkategorier kan förekomma samtidigt. Det mönster som framkommer är att ju mer konceptuell en bild är desto mer behövs skriften för att komplettera bilden, och ju mer narrativ en bild är desto mer förankrar modaliteterna varandra.

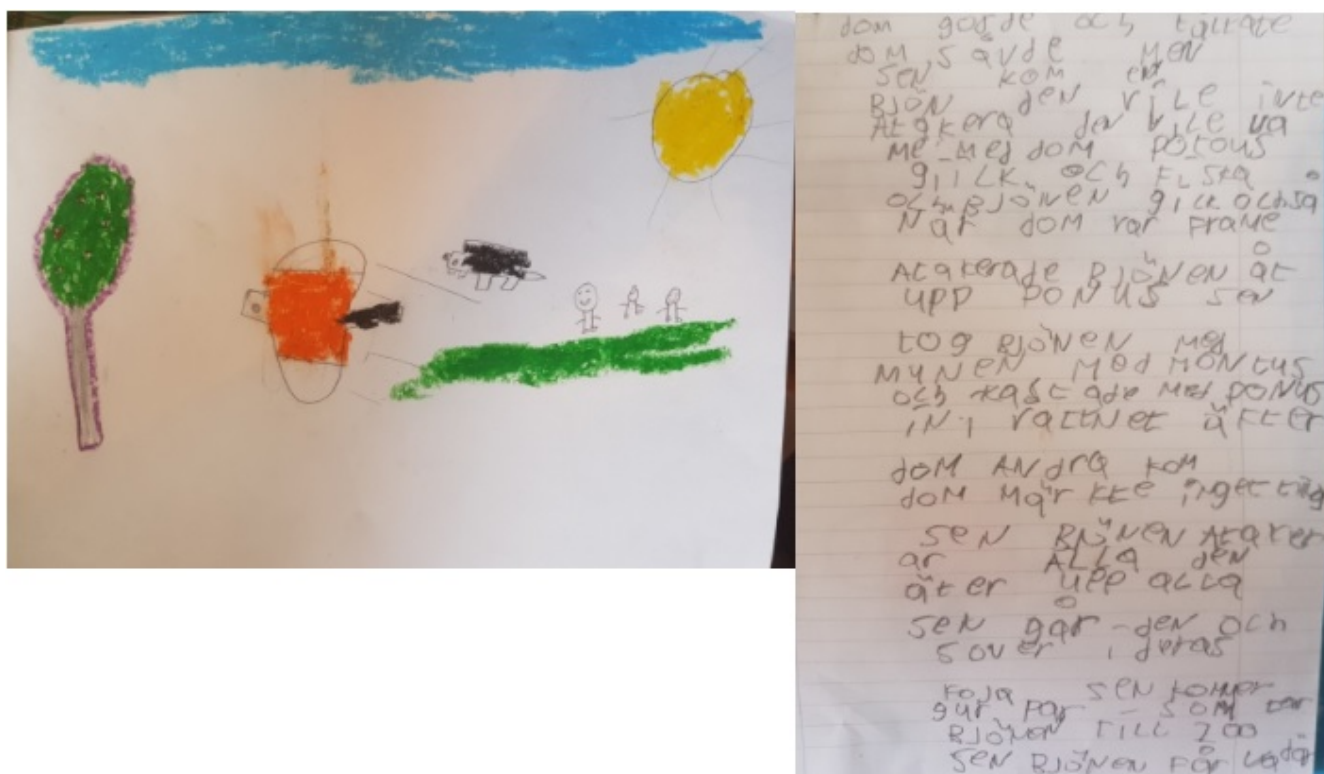


Bild 16

Bild 16 visar en multimodal text i sin helhet. Av skriften kan läsaren förstå följande av handlingen; (1) Personerna slog upp tältet och sov, (2) det kom en björn som var vänlig och inte ville attackera, (3) björnen följde med Pontus och fiskade, (4) björnen äter upp Pontus, (5) björnen tog sedan berättaren i munnen och slängde ner Pontus i vattnet, (6) björnen kom efter de andra personerna som inte märkte något, (7) björnen attackerar dem och äter upp dem, (8) björnen lägger sig för att sova i personernas koja (tält), (9) historien slutar med att det kommer gubbar som tar björnen till ett zoo.

Med hjälp av visuell grammatik kunde man göra ett fåtal tolkningar i bilden. Bland annat att den fågelliknande varelsen i bildens centrum torde vara den som objekten i periferin kretsar kring och visuellt rim säger att detta objekt och det svarta djuret inte är ett likadant djur. Den starkt konceptuella bilden berättar inte mer än vilken miljö berättelsen utspelar sig i och vilka objekt och personer som deltar. Dock förlängs information till läsaren i skriften. Detta innebär att samspelet mellan modaliteterna är av typen extension- complement, det vill säga förlängt komplement. Denna typ av förlängning förekommer i samtliga konceptuella bilder. Det är tydligt att bilderna fungerar som ett komplement till skriften som i sin tur är betydligt mer utvecklad vad gäller handling, men där bildens gestaltningar ger läsaren ett komplement till skriften som i sig inte lyfter några gestaltningar. Det ska dock tilläggas att det inte är långt ifrån drastiskt att möjligen påstå att samspelet skulle vara av typen kontrast då centrumobjektet inte alls förekommer i skriften, att bilden visar ett objekt som inte har med skriften att göra men som enligt informationsvärdet att tolka borde ha en central roll.

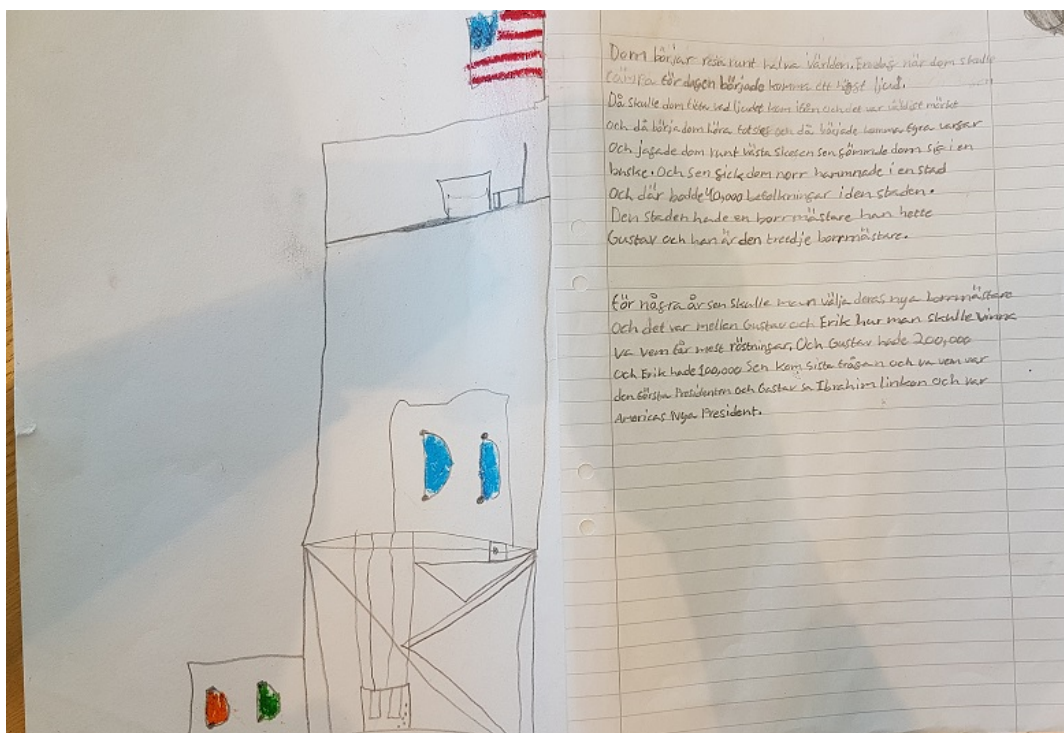


Bild 17



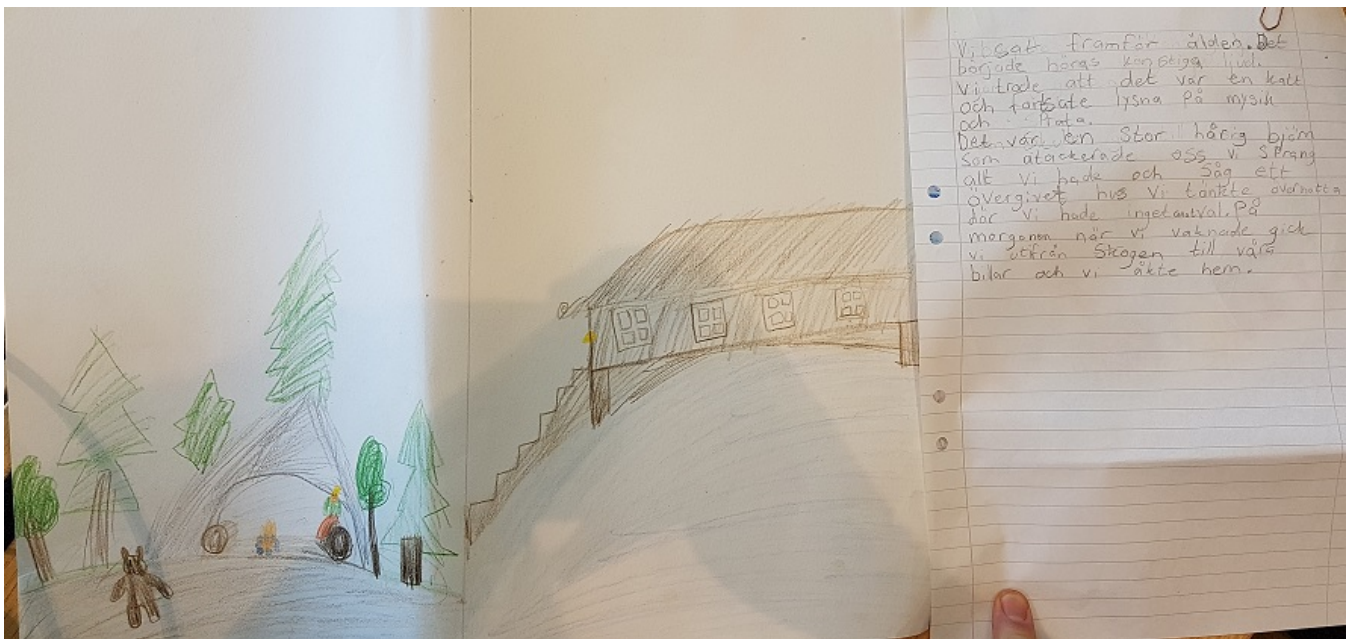


Bild 18

Bild 17 och 18 är exempel på två andra konceptuella processer där skriften förlängt kompletterar bilden med fler och detaljerade händelser. Även här ger bilderna en mer generell bild av skriften som ger läsaren en visuell upplevelse av miljö och karaktärer, gestaltningar som inte berörs i skriften. Att sex av åtta elever gjort konceptuella bilder vars samspel med texten är av typen extension-complement innebär inte något negativt. Det är snarare ett tecken på att det i bilderna finns information som hjälper läsaren att förstå texten på ett djupare sätt än om bara skriften skulle lästs som ensam modalitet. Det finns således information i bilderna som tillsammans med skriften kompletterar och förlänger varandra.

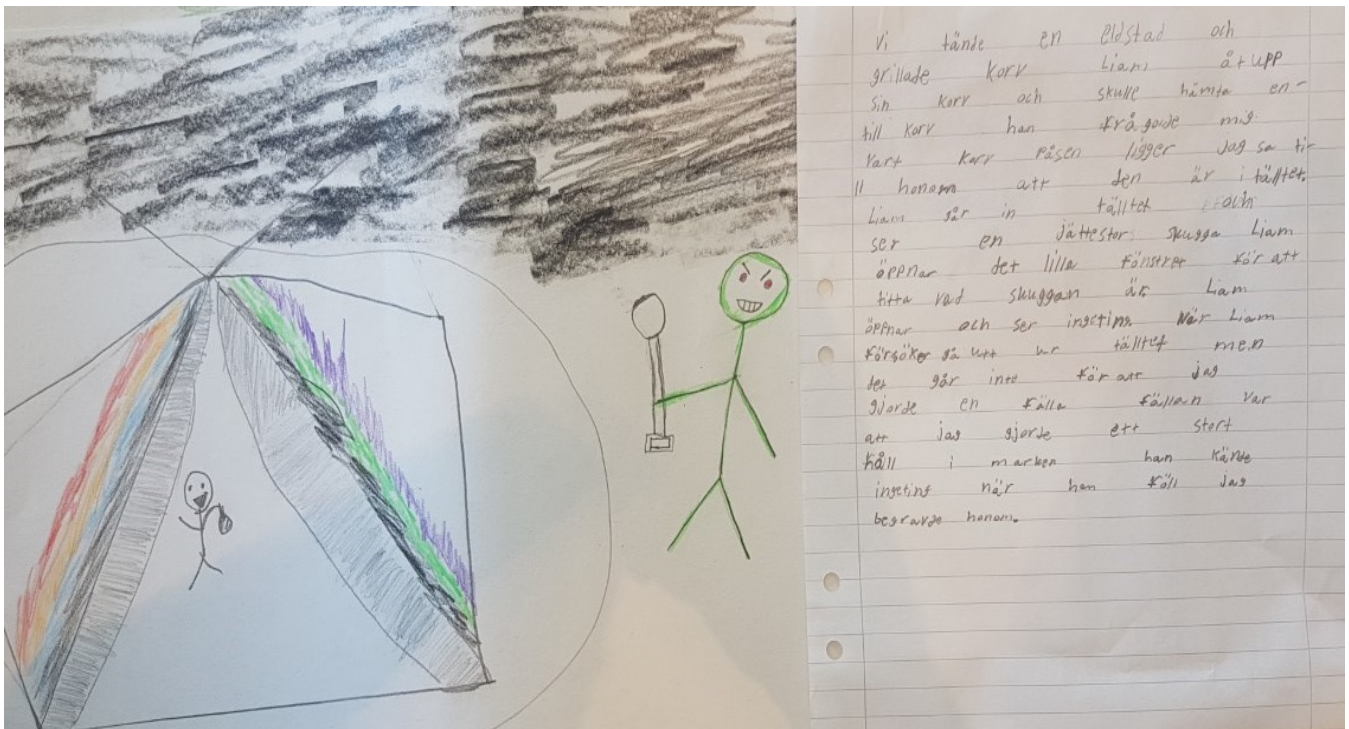


Bild 19

Bild 19 visar prov på förankrad specifikation, ett samspel som utgör en majoritet av de narrativa bilderna, och avser att information klargörs i en modalitet i samspel med en annan. I skriften får läsaren veta att (1) två personer vistas i ett tält, (2) att berättaren ser en skugga, (3) Liam försöker lämna tältet men kan inte för att berättaren gjort ett stort hål, en fälla precis utanför, (4) Liam ramlar ner i fällan, (5) huvudpersonen begraver honom. Texten gör bilden mer specifik (anchorage) i det avseende att vi får reda på att det grönmarkerade objektet är ”skuggan”, att Liam ramlat ner i fällan och därmed inte längre ses i bild och att ringen runt tältet är själva fällan. Dock kan man även finna att information förlängs mellan modaliteterna. Till exempel har skuggan ett vapen, det är natt/mörk himmel, skuggan har en grön färg och berättaren håller någonting i handen. Detta är information i bilden som förlänger information i skriften, det vill säga extension-complement.



## 9. Diskussion

Resultatet i denna studie finner flera semiotiska modaliteter, det vill säga bilder där eleverna använt sig av semiotiska resurser som var och en är betydelsebärande. I majoriteten av bilderna kunde fler än en semiotisk resurs identifieras, och som i samverkan med andra stärker meningsskapandet. Resultatet visar således på samma resultat som Hopperstads (2010) studie. Resultatet visar dock att eleverna har svårt att kombinera fler resurser än två resurser i samma bild. Resultatet visar också att skrift och bild kan förhålla sig genom både förlängning och förankring, vilket ger en fingervisning om att en modalitet besitter information som samspelar med den andra.

Carlsson (2012) menar att barn har ett rikt bildspråk, att de besitter förmågan att kunna växla mellan flera perspektiv. De narrativa bilderna visar på ett rikt bildspråk där eleverna visar att de behäskar växla mellan perspektiv och gör bilden mer händelserik och levande där flera semiotiska resurser samverkar. Det betyder att förmågan att skapa betydelse finns där, precis som Carlsson (2012) hävdar, men med begränsning. I kursplanen för svenska årskurs 4-6 står tydligt att eleverna ska kunna kombinera text med olika estetiska uttryck så de samspelar, det vill säga ett tydligt multimodalt textskapande. Förmågans kvalitet kan de uppnå enligt tre olika nivåer enligt kunskapskraven. Att det står i ett kunskapskrav innebär att det är en förmåga som ska övas och bedömas, och det i sin tur innebär att eleverna bör ha undervisats i hur detta samspel kan göras ”ändamålsenligt och effektivt”. För att undvika att begränsningen hos eleverna i användandet av semiotiska resurser bli just en begränsning hävdar jag att visuell grammatik med dess metafunktioner kan fungera som ett utmärkt verktyg att implementera i undervisningen där multimodala texter produceras. Eleverna kan då ges en stödstruktur för att uttrycka mening och betydelse genom att använda olika semiotiska resurser för att uttrycka relationer mellan karaktärer, vilka de är, vad de gör, vad de säger och tänker och vilken betydelse någonting har. Det är ett sätt för eleverna att uttrycka sig i bild, men också ett verktyg som kan möjliggöra att samspelet mellan skrift och bild förlängs eller förankras med varandra. Denna studie visar som sagt att eleverna har möjlighet att använda en, eller ett fåtal, resurser de troligen är helt omedvetna om att det finns en teori bakom. Det är den de behöver lära sig för att senare kunna göra fler och medvetna val av resurser som förhoppningsvis kan fungera ”ändamålsenligt och effektivt”. Kress & Van Leeuwens (2006) visuella grammatik för detta är en teori som jag starkt förespråkar för syftet då den bygger på de resurser som vi människor har till förfogande då vi vill uttrycka mening i kommunikation visuellt.

Liberg (2007) hävdar att bilder kan ha en annan förmåga att skapa djup och rum, att bilder kan avbilda någonting i detalj som skrift- och talspråk inte kan. Bildmaterialet visar att så är fallet. Det förekommer bara skriftliga person-, miljö- eller känsligestaltning i en av skrifterna. Dock framkommer

dessa gestaltningar i mycket hög grad i bilderna. Varje bild innehåller avbildningar som visuellt gestaltar vilka kläder personerna har, vilka färger någonting har, vilka ansiktsuttryck, vilket väder det är och hur miljöerna och platserna ser ut. Detta visar på hur bilderna förlänger skrifterna på ett sådant sätt att läsaren kan utveckla sin inre föreställningsvärld, som är så viktig i den berättande genren.

Mitt resultat visade också på att skrifterna och bilderna både förlänger och förankrar varandra, och i flera texter både och. I de fall då bilden förlänger skriften är det nödvändigt att båda modaliteterna läses i simultant. Det finns således information i bilderna, gestaltningar och relationer bland annat, som kan stärka betydelsen av den multimodala helheten. En elev som inte har svenska som första språk eller som generellt har svårt att uttrycka sig i skrift bör få möjlighet att få sitt bildskapande uppmärksammat. Det blir tydligt att eleverna besitter tankar och idéer i huvudet som är lättare att kommunicera i bild än i skrift, precis det som Duncans (2013) undersökning visade. De avbildade karaktärerna som är avbildade med ansiktsuttryck eller med vektorer är typiska sådana visuella gestaltningar som inte kommer till uttryck i skrift.

I de fall då bilden och texten förankrar varandra, där bild och skrift antingen liknar varandra eller gör den ena eller andra modaliteten mer specifik, är samtliga bärare av samverkande semiotiska resurser och utgår från narrativa processer. Bilderna berättar en kortare, eller samma, berättelse som texten vilket visar på en förmåga hos eleverna att omsätta skrift till bild. De har möjligheten att i bild berätta en berättelse. Det vore dock drastiskt att påstå att alla narrativa berättelser innehåller en längre, sammanhållen dramaturgi, men i de fall då given-ny dimensionen samspelar med andra resurser är bilderna på god väg att göra så.

Man kan inte hävda att förankrade eller förlängda samspel är bättre eller sämre än den andra. Det handlar helt enkelt om vilken betydelse och mening författaren vill framhäva och tycker är viktigt. Björkvall (2009) uttrycker både förankring och förlängning som modaliteter meningsfullt länkade till varandra, ett meningsfullt förhållande mellan dem. Oavsett vilken kategori modaliteterna samspelar enligt är de fortfarande ett meningsfullt förhållande mellan dem, det är detta samspel som utgör multimodaliteten. Det innebär att skriftliga berättelser i skolan bör skrivas som ensam modalitet och bedömas som ensam modalitet, men om du tänker på text ur ett vidgat textbegreppsperspektiv måste bilden som ensam modalitet också få denna uppmärksamhet inte minst om bilden och skriften samspelar. Bilden kan, som ordspråket säger, säga mer än tusen ord. Jag vill också hävda att en ingång till att göra vackra skriftliga gestaltningar kan utgå från elevproducerade bilder. Att låta eleverna utveckla sina skriftliga gestaltningar med hjälp av samspelande bilder är något jag starkt rekommenderar i undervisningsmoment.

Både Anderssons (2014) och Magnussons (2014) forskning visar att elever saknar ett språk analysera multimodalitet på och att lärare saknar en begreppsapparat i både bedömning och användning

av multimodalitet. Visuell grammatik skulle kunna vara både språket som saknas och fungera som en begreppsapparat. Teorin kan fungera som modell och stödstruktur i arbete med multimodala texter. Visuell grammatik har begreppen och innebörden, sätter ord på hur man kan skapa semiotiska modaliteter med hjälp av semiotiska resurser. Van Leeuwens (2006) ramverk för modaliteters samspel kan fungera på samma sätt. Eleverna kan med hjälp av teorin bestämma och avgöra själva vilken mening och betydelse de vill förmedla och sammankoppla modaliteterna med, och hur.

Magnusson (2014) skriver att läroplanen borde vara skriven ur ett multimodalt perspektiv, och att när den inte är det så överordnas vissa modaliteter andra vilket innebär att tal och skrift får stå överst i undervisningshierarkin. Jag håller inte med. Läroplanen är mycket tydlig med vilka kunskaper och förmågor eleverna ska utveckla i förhållande till samspelande modaliteter (se kapitel 3.3). Jag menar att det är en omöjlighet att få modaliteter att samspela om man inte har kunskap i hur man förmedlar betydelse och mening i en modalitet. Hur ska du få möjlighet att uttrycka full potential i samspelet mellan bild och skrift om du inte har kunskap om hur du uttrycker mening och betydelse i bild som ensam modalitet? Det betyder att bildskapande med teoretisk förankring (läs. visuell grammatik) behöver övas.

Ett annat argument för undervisning av visuell grammatik är att eleverna bör ges rätten att uttrycka och visa sina förmågor på andra sätt än det skrivna och talade ordet. Kan eleverna visuellt uttrycka en förmåga, om vi ser på bilden som en text, bör definitivt bilden få större uppmärksamhet. Det handlar inte om att varje elev ska bli konstnär eller professionell tecknare utan att medvetandegöra den potential som visuell grammatik har för eleverna som de kan använda också i andra situationer och i andra genrer i skolan och vardagslivet.

Min förhoppning är att du som läser detta kan få en stödstruktur hur man kan tolka och förstå en bild och dess bildelement, samtidigt som du kan få stöd i hur skrift och bild kan samspela.

## **10.Fortsatt forskning**

Studien visar att elever kan använda semiotiska resurser, men med begränsning. Studien visar också att skrift och bild samspelar både genom förankring och förlängning. Studien utgörs endast av ett litet antal texter och besitter därför ingen generaliserbarhet. Det vore intressant med en studie som lyfter samma frågeställning som denna studie men med ett urval elever som har undervisats i visuell grammatik. Då skulle man kunna se effekterna av teorin i praktiken. Det vore också intressant att observera en klassrumssituation då undervisning och bedömning av visuell grammatik sker för att svara på frågan om teorin bakom visuell grammatik kan fungera som en begreppsapparat och ge ett språk som multimodalitet kan kommuniceras genom.

Denna studie har avgränsat sig till en berättande genre i svenskämnet. Den visuella grammatik som Kress & Van Leeuwen (2006) och Björkvall (2009) ägnar sina böcker åt lägger fokus på reklam, konst och kartor bland annat. Det vore därför intressant att göra en liknande studie som denna men i andra ämnen där betydelsepotentialer i semiotiska resurser kan tolkas i andra kontexter.

## 10. Källförteckning

- Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder. 2.*, [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber
- Andersson, Märtha. (2014). *Berättandets möjligheter - Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Diss., Luleå tekniska universitet. Tillgänglig:  
<<http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:998888/FULLTEXT01.pdf>> (2017-04-12)
- Barthes, Roland. (1977). *Rhetoric of the image*. London: Fontana. E-bok. Tillgänglig:  
<<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Barthes-Rhetoric-of-the-image-ex.pdf>> (2017-04-13)
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Carlson, Ulla (2012). *Bildspråk: utvecklande bildarbete i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Duncan, Pauline A. (2013). *Drawing as a method for accessing young children's perspectives in research*. Diss., University of Stirling. Tillgänglig:  
<<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=18&uin=uk.bl.ethos.581887>> (2017-05-20)
- Godhe, Anna Lena. (2014). *Creating and assessing multimodal texts*. Diss., Göteborgs universitet. Tillgänglig: <[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35488/1/gupea\\_2077\\_35488\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35488/1/gupea_2077_35488_1.pdf)> (2017-03-30)
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold



- Hernwall, Patrik. Skolverket. (2016). *Vad har bilder med läs- och skrivutveckling att göra?*. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/vad-har-bilder-med-las-och-skrivutveckling-att-gora-1.157523>> (2017-03-27)
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse en introduktion till funktionell grammatik*. Johanneshov: MTM
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*. Tillgänglig: <<http://journals.sagepub.com.till.biblextern.sh.se/doi/pdf/10.1177/1468798410383251>> (2017-04-05)
- Hägström, Margaretha, Georén Sprung, Charlotte & Kareld, Theres (2016). *Änglaspråk och magplask: multimodalt perspektiv på svenska*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Jewitt, Carey. (2005). *Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century*. <[http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/jewitt\\_multimodality.pdf](http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/jewitt_multimodality.pdf)> (2017-04-20)
- Kempe, A. & Selander, S. (red.) (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande – Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Tillgänglig: <<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9412/8174>> (2017-04-08)
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7-22). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: <<http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>> (2017-03-30)
- Partips. (2016). Partips.se. Tillgänglig: <<https://patips.se/2016/08/intervjusituationen-2/>> (2017-04-01)
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Petra Magnusson (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences no 74. Tillgänglig: <<https://dspace.mah.se/handle/2043/17212>> (2017-04-15)

Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt

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

Takiporian, Roza. 2013. Sprakligt.se. Tillgänglig: <<http://sprakligt.se/semiotisk-resurs/>> (2017-04-02)

Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge

Van Leeuwen, Theo & Jewitt, Carey (red.) (2001). *Handbook of visual analysis*. London: SAGE

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tryck: Elanders Gotab Tillgänglig: <[www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)> (2017-04-13)

Wærn, Yvonne, Pettersson, Rune & Svensson, Gary (2004). *Bild och föreställning: om visuell retorik*. Lund: Studentlitteratur

Wedin, Åsa & Hedman, Christina (red.) (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

## **Bilaga 1.**

Transkibering av Creepypodden, Getmannen 2.

Det jag ska berätta om nu hände sommaren 2015, när jag var 19. Varje sommar innan hade jag och en vän till mig alltid åkt upp till Hummelvik. En liten ort som ligger en bit utanför Bjästa i Ångermanland. Den här gången var vi allt som allt en grupp på fem stycken. Det var jag, min vän Lina, som ägde stugan vi skulle bo i, hennes pojkvän Liam och hans kompis Pontus och en till tjej vid namn Hanna. Eftersom vi alla var friluftsmänniskor var vår plan att tillbringa mycket tid i skogen, kanske campa några dagar och utforska vår omgivning mer än vi gjort tidigare. Efter en hel dags bilåkande kom vi fram, trötta och hungriga och vi bestämde oss för att vi bara skulle ta det lugnt den första kvällen. Handla lite mat, packa upp och sen bara sova. Sagt och gjort, det blev en tidig kväll och morgonen därpå kände sig alla piggare. Redan vid frukost bestämde vi oss för att utforska skogen som ligger bara ett par stenkast från stugan. Vi packade ner diverse nödvändigheter och dessutom campingutrustning, mest för ifall vi skulle hitta nåt passande ställe att övernatta på. Efter ungefär fyra timmars vandring i brant uppförsbacke i skogen kom vi fram till en liten glänta där det låg en liten tjärn. På vägen dit hade skogen blivit allt tjockare och dom enda andra personerna vi hade sett var några bärplockare. Vi var alla rätt trötta och bestämde oss för att pausa där. Vi började leta efter nåt bra ställe att slå oss ner på och på andra sidan av tjärnen fanns det en eldstad och några bänkar som vi satte oss vid. Vi gjorde upp en eld, satte på musik och bara umgicks. Tiden rann iväg och helt plötsligt hade det börjat mörkna. Vi valde att tillbringa natten där och slog upp våra tält.

## Bilaga 2.

Färgmaterial som stod till elevernas förfogande i bildskapandet.

