



Självständigt arbete II

“...där är det inte riktigt några gränser, här är det lite mer gränser med bilden”

En empirisk studie om en bilds påverkan på textskapande i årskurs 3.



Författare: Emelie Abrahamsson & Emmy Andersson

Handledare: Anna Salomonsson

Examinator: Martin Hellström

Lärosäte: Linnéuniversitetet

Termin: VT23

Ämne: Svenska

Nivå: Avancerad nivå



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö



Abstrakt

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur elevers berättande texter påverkas av att skriva med bild som inspirationskälla och utan. Elevernas texter genomgår en textanalys där de två texterna analyseras utifrån dess längd, röd tråd och struktur samt formord och innehållsord för att vidare jämföras. Vidare lyfts sex elevers tankar och åsikter gällande de två metoderna genom intervjuer. Utifrån studiens frågeställningar sammanställs texternas analyser och elevernas transkriberade intervjuer för att senare presenteras i resultatet. Studiens teoretiska ram har sin utgångspunkt i intermediala studier som vidare kopplas till det resultat studien presenterar. Det framkommer i resultatet att de texter eleverna skriver utan bilden innehåller fler formord och innehållsord samt att en högre procent av eleverna uppvisar en tydlig struktur och en röd tråd. Vidare visar resultatet att eleverna skriver längre texter med bilden. Två elever hade valt att skriva med en bild som inspirationskälla igen om de fått chansen, detta för att utmana sig, dock ansåg alla intervjuade elever att det var svårare att skriva med en bild som inspiration.



Nyckelord

Inspirationskälla, bilder, berättande texter, lågstadiet, årskurs 3, intermedialitet

Keywords

Source of inspiration, pictures, narrative texts, elementary school, grade 3, intermediality

English title

"... there are not really any limits, here there are a little more limits with the image"

An empirical study on the influence of a picture on text creation in grade 3.

Tack

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Anna Salomonsson som peppat oss genom skrivandets gång på bästa sätt. Vi är även tacksamma över möjligheten att ha haft henne som handledare vid båda våra studier och uppskattar henne och hennes positivitet och förtroende! Vi vill även tacka den verksamma läraren och elevgruppen som gjorde studien möjlig att genomföra.



Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 1.1 | Syfte och frågeställningar..... | 2 |
| 2 | Bakgrund | 2 |
| 2.1 | Begrepp | 3 |
| 2.1.1 | Bilder..... | 3 |
| 2.1.2 | Berättande texter | 3 |
| 2.1.3 | Formord och innehållsord | 3 |
| 2.1.4 | Intermedialitet | 3 |
| 2.2 | Teoretisk ram..... | 4 |
| 2.3 | Tidigare forskning | 6 |
| 2.3.1 | Bilder i undervisningen | 7 |
| 2.3.2 | Berättande texter i undervisningen | 8 |
| 2.3.3 | Skriva texter utifrån en bild | 10 |
| 3 | Metod och material | 10 |
| 3.1 | Urval..... | 11 |
| 3.2 | Datainsamlingsmetod | 11 |
| 3.3 | Genomförande | 12 |
| 3.4 | Analysmetod..... | 14 |
| 4 | Resultat och analys | 15 |
| 4.1 | Elevernas perspektiv på de två metoderna | 15 |
| 4.2 | Skillnader i jämförandet av elevernas texter | 18 |
| 5 | Diskussion | 21 |
| 5.1 | Metodkritik..... | 24 |
| | Referenser | 25 |



Bilagor

Bilaga 1-bild

Bilaga 2-samtyckesblankett

Bilaga 3-intervjufrågor

Bilaga 4-analys av elevtexter



1 Inledning

Elevers syn och tankar är oerhört viktiga att ta i beaktande när såväl lektioner som uppgifter planeras. För att lärande ska ske krävs det att undervisningen är anpassad till dels elevers tidigare kunskaper, dels elevers uppfattningar av ett innehåll. Att elever uppfattar innehållet på ett annat sätt än vad läraren förmodar är viktigt för en lärare att ha i åtanke (Dimenäs & Kihlström 2017, s. 47–48, 58). Därmed behöver elevers perspektiv få utrymme vilket studien ämnar inbringa gällande skapandet av berättande texter såväl med som utan bild som inspirationskälla. Studiens syfte uppkom efter besök på ett flertal skolor där användandet av textskapande utifrån bilder som en inspirationskälla förekom på samtliga skolor. Efter sökningar på internet med sökord som *"skriva till bild lågstadiet"* framkom det flertalet färdiga lektionsmaterial med tillhörande bilder tillgängliga att spara ner från internet. Men vad bidrar materialet till egentligen? Och hur ser eleverna på det?

Att bilder används inom skolan i olika former är något som även bekräftas efter litteratursökning. Däremot att finna passande forskning till studiens specifika syfte var emellertid en utmaning då övervägande delar av forskningen berör elevernas eget bildskapande eller bilder kopplat till läsförståelse. Bilder i undervisningen har ett flertal gånger kommit på tal under vår lärarutbildning som något positivt och stödjande. I det centrala innehållet för årskurs 1–3 i svenska beskrivs det att elever ska skapa texter där bild och ord samspelar (Skolverket 2022, s. 225) vilket vidare går att koppla till de material med tillhörande bilder som finns på internet. Att bilder kan hjälpa elever att skriva mer detaljerat är något som Wilkinson (2016, s. 401) lyfter. Å andra sidan beskrivs hur bilder kan misstolkas och få flera olika betydelser (Jonsson 2006, s. 64–66). Ann-Katrin Swärd & Anders Karlsson (2017, s. 107) menar att bilder enbart bör ges till de elever som behöver det.

Kan bilder stjälpas elever och göra dem låsta till det konkreta som syns på bilden och bidra till att elever inte använder sin fantasi eller hjälper bilder elever att nå sin fantasi? Studien ämnar undersöka detta dels genom intervjuer



med elever dels textanalyser av berättelser som är skrivna utan respektive till en bild. Berättelserna analyseras utifrån dess innehållsord, formord, längd samt struktur och röd tråd likt de kategorier som används vid rättning av nationella proven för berättande texter (Uppsala universitet 2022). Dock kvarstår frågan gällande elevers syn på bildens funktion i relation till textskapande, vilket denna studie ämnar undersöka.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att kartlägga elevers syn på bildens funktion i relation till textskapande. Detta genom två skrivna berättande texter där den första skrivs utan bild och den andra skrivs till en bild som inspirationskälla. Vidare sker även intervjuer med eleverna om deras tankar gällande de två olika metoderna. Studiens syfte är även att kartlägga de skillnader som går att se i elevernas texter utifrån dess innehåll. Avslutningsvis ämnar studien att svara på vilken av de två metoderna att skriva berättelser på som eleverna föredrar samt bildens möjliga funktion vid skapandet av berättande texter.

- Vilka skillnader beskriver elever i jämförandet av sina berättande texter skrivna till bild och utan?
- Vilken av de två metoderna att skapa en berättande text föredrar eleverna och varför?
- Vilka skillnader går att se i jämförandet av elevernas berättande texter gällande dess struktur och röd tråd, längd, formord och innehållsord?

2 Bakgrund

I följande avsnitt redogörs det för återkommande begrepp som används i studien. Dessutom lyfts intermediala studier som är den teoretiska utgångspunkten för denna studie. När intermediala studier presenteras berör det relevanta delar som kopplas till studiens syfte. Avslutningsvis redogörs det för den tidigare forskningen som är indelad i tre underrubriker.



2.1 Begrepp

2.1.1 Bilder

En bild kan vara både tvådimensionell och tredimensionell. Vid läsandet av en bild rör sig läsarens ögon fram och tillbaka över bilden utan att vara bunden till någon specifik ordning. Detta skiljer sig från läsning av en text, där läsaren tar till sig innehållet i en specifik rörelseriktning som skiljer sig beroende på vart i världen läsaren kommer ifrån. När läsaren läser en bild söker den oftast efter saker den känner igen, såsom former eller enkla strukturer som finns i bilden. Bilder innehåller mycket information som läsaren behöver tolka. Tolkningen läsaren gör kan komma att variera beroende på vem läsaren är och hur läsarens ögon ser på bilden och dess innehåll (Pettersson 2010, s. 2). När begreppet bilder används i studien åsyftas såväl fotografier som tecknade och animerade bilder som är tvådimensionella.

2.1.2 Berättande texter

När begreppet berättande texter används syftar denna studie på berättelser/sagor med strukturen inledning, händelseförlopp och avslutning. Den valda strukturen grundar sig i anvisningarna för bedömning av berättande texter i de nationella proven för årskurs 3 där den nämnda strukturen används (Uppsala universitet 2022). Begreppet innefattar även en röd tråd, det vill säga att händelser kommer i en logisk ordning (Lindstedt 2013, s. 45).

2.1.3 Formord och innehållsord

Formord och innehållsord beskrivs i bedömningsanvisningarna för nationella provet delprov F-G. I beskrivningen gällande formord används förklaringen vanliga småord där pronomen, räkneord, prepositioner, bisatsinledare samt adverb ingår. Innehållsord beskrivs vara ord som betyder något i sig, där ordklasserna substantiv, verb, adjektiv och till viss del adverb ingår (Uppsala universitet, 2022). I studien används begreppen enligt förklaringarna ovan.

2.1.4 Intermedialitet

Intermedialitet utgår från att olika medier samspelar med varandra. Ett medium beskriver Skolverket (2016, s. 2) som kommunikationshjälpmedel och kan vara såväl bilder, texter som filmklipp och musik. Vidare går det genom intermediala studier att granska hur innehåll i ett medium tolkas och



görs om när det förflyttas till ett annat medium (Bruhn & Schirmmacher 2022, s. 3). I denna studie behandlas begreppet med ett fokus på de samspel som finns mellan bilder och textproduktion.

2.2 Teoretisk ram

Nedan beskrivs studiens teoretiska ram genom intermediala studier. Hur samspelet mellan olika medier kan ses och förklaras på samt dess påverkan på varandra beskrivs vidare.

Intermediala studier fokuserar på samspelet mellan olika medier. I studien riktas fokuset mot samspelet mellan textproduktion och bilder. För studien är det därmed av intresse att se hur verbala medier kommunicerar med visuella medier. Det intermediala fokuserar på hur innehåll i ett medium tolkas och görs om när det förflyttas till ett annat medium och beskriver samspelet mellan dem. Skolverket (2016, s. 2) beskriver sammanflätningen av två medier som antingen en kombination där de samspelar eller en transformation när innehållet från ett medium överförs till ett annat. Vidare menas att när bilder tolkas och görs om till skriven text kommer en ändring i innehållet och meningsinnehållet att ske (Bruhn & Schirmmacher 2022, s. 3).

Intermedialitet är någonting som de allra flesta människor är i kontakt med och använder, i flertalet fall utan att kunna förklara det eller förstå dess användning. En av anledningarna till att människor inte har några större problem gällande mediernas förflyttning sinsemellan är för att vi är vana vid att de är multimodala, det vill säga att de har flera medel för att skapa mening. Vid ett försök att tolka en bild är det inte enbart det som syns i bilden som påverkar oss utan även färger, form och om bilden är på ett papper du håller i eller är upphängd på en vägg. Vidare kan liknande kopplingar dras till textskapande. Skriver du en text för hand med papper och penna eller skriver du med hjälp av ett tangentbord på en dator finns det flera saker i de olika



tillvägagångssätten som påverkar utförandet. När en text tolkas görs den det både visuellt och textuellt vilket även sker vid tolkning av en bild. Bruhn & Schirmacher (2022, s. 3) menar att det inte går att enbart dela in medium som antingen visuella, textuella eller auditiva utan två eller fler former samspelar alltid. Den sociokulturella teorin beskriver hur människor använder olika redskap för att tolka och förstå vår omvärld. Vidare kan en likhet mellan de språkliga och materiella redskapen som den sociokulturella teorin nämner (Säljö 2017, s. 253–255) ses i förhållande till mediernas multimodala förflyttning som alla är till för att hjälpa oss att förstå vår omvärld. Beroende på människans kulturella erfarenheter påverkas dess tolkning och bidrar till att alla ser och tolkar olika (Säljö 2017, s. 253–255; Pettersson 2010, s. 10).

Ett tillvägagångssätt för att analysera medier beskriver Jørgen Bruhn & Beate Schirmacher (2022, s. 16) kan vara att bryta ner begreppet medier i tre olika men nära sammankopplade grupper. Grupperna delas in i tekniska, grundläggande och kvalificerade medier. Genom uppdelningen kan vi se på dels de fysiska effekterna i ett medium, dels hur de uppfattas samt de tänkande och kognitiva effekterna som ett medium bidrar med. Vidare lyfts hur tekniska medier såsom papper, ett bord, en sten eller något annat fysiskt samspelar med de grundläggande som text och bild för att skapa ett kvalificerat medium (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17). Beroende på hur de olika typerna av medier sammanförs påverkas vår uppfattning av dem och vidare tolkning. En bild kan ses på olika sätt om den är på ett papper eller om den visas tillsammans med musik på en dator. När vi ser ett medium vi inte stött på tidigare försöker vi dra kopplingar till erfarenheter eller likheter vi tidigare sett för att skapa förståelse. Bilder beskrivs vara rumsliga objekt som åskådaren behöver få tid till att känna in och förstå. Bilder och text skiljer sig därmed åt då textens betydelse ändras varefter vi läser orden (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17). Roger Säljö (2017, s. 256–257) beskriver dock vikten av att förstå att bilder kan ha samma funktion som det talade och skrivna språket.

Text och bild är en vanligt förekommande blandning av medier som samspelar med varandra (Säljö 2017, s. 256–257; Atå & Schirmacher 2022, s. 49). Pedro



Atã & Beate Schirrmacher (2022, s. 49) beskriver att text och bilder har mycket gemensamt, bland annat att de ofta finns på papper samt uppfattas som visuella. Vidare kopplas de samman när de skapas för hand, vilket de kan göra vid bland annat berättelser. Bilder kan även verka som en del av en berättelse men även tätt sammanflätad med texten där både text och bild är jämbördiga. Dessutom kan bild och text bli mer betydelsefulla tillsammans och så pass sammanflätade att text blir till bild och vice versa. Beroende på bildens och textens sammanflätning kan olika nivåer av berättande skapas (Arvidson et al. 2022, s. 109–111). Hans Lund (2002, s. 71) beskriver hur bilder kan berätta egna berättelser men att det då krävs flera bilder. Samtidigt lyfter Lena Kåreland (2002, s. 63) hur en bild tillsammans med text kan berätta en berättelse i en bilderbok. Vidare beskriver Lund (2002, s. 72) hur samspelet mellan bilder och text gemensamt kan föra en berättelse framåt och därmed är beroende av varandra.

En text med tillhörande bild kan antingen beskriva bilden eller antyda till den. För att få en djupare förståelse för relationen mellan text och bild kan ett flertal frågor ställas som syftar till att skapa den fördjupade förståelsen. Frågorna kan vara om bilden behövs för att öppna upp för en berättande text eller om den enbart används som stöd för berättelsen (Bruhn & Gutowska et al. 2022, s. 149). För att kunna se bilden som en representation och ett medel för kommunikation i undervisningen krävs det förkunskaper kring hur vi tar till oss bilden och för att kunna sätta ord på bilden behöver vi först bemästra hur vi gör det (Øzerk 1998, s. 81–82). Bildberättande beskrivs som ett sätt att sammanfläta bilder och text på. I bildberättelser är bilder inte enbart något som nämns genom fåtal beskrivningar i texten utan bilden blir en betydande del av berättelsen genom bland annat likheter sinsemellan (Bruhn & Lutas et. al 2022, s. 188).

2.3 Tidigare forskning

Under rubriken tidigare forskning beskrivs den tidigare forskningen som är uppdelad i tre avsnitt. Först behandlas bilder i undervisningen dels som stöd, dels hur de vidare kan användas. Därefter beskriver den tidigare forskningen



berättande texter utifrån dess beståndsdelar och vanligt förekommande strukturer. Avslutningsvis lyfts att skriva texter utifrån en bild, vilket är specifikt för studiens syfte.

2.3.1 Bilder i undervisningen

Flertalet forskare lyfter bildens betydelse för elevers vilja till att lära och verka som en motivering till bland annat skrivande (Jonsson 2006, s. 64: Listyani 2019, s. 193). Bilder beskrivs som ett avbrott från skolarbete och lek samt ett tidigt tillvägagångssätt för berättande (Jonsson 2006, s. 64). Maria Nikolajeva (2000, s. 51) beskriver hur bilder först vid 1700-talet blev en del av berättande texter och att det var vanligast att det enbart fanns en bild som representation för det allra viktigaste i berättelsen. En bild representerar något för oss men kan även hjälpa oss att minnas eller skapa förståelse för något. Det som bilden visar är upp till oss att tolka, bilden i sig kan därmed inte verka som en informationsbärare (Häggström & Örtegren 2017, s. 12–14).

Däremot menar Carin Jonsson (2006, s. 64–66) att elever vid möten med bilder hämmas, då deras fantasi inte behövs på samma sätt. Bilderna hämmar fantasin då bilderna visar hur det som beskrivs i texten ser ut vilket därmed inte kräver en inre skapad bild. Ovan kopplas främst till läsinläringen. Vidare lyfter Jonsson (2006, s. 64–66) hur bilder i böcker kan begränsa elevernas skapande av inre bilder. Utöver detta beskrivs hur bilder är tolkningsbara. En bild kan förväntas beskriva en specifik sak som en nalle men där eleven möjligen uppfattar en björn. Beroende på sammanhang får eleven möjligen inte fram det läraren söker, gällande det rätta svaret eller beskrivningen av en nalle i detta fall. Nämda sätt att använda bilder på i undervisningen kan styra eleverna och därmed påverka elevernas syn på bildernas funktion där de förväntas finna rätt ord eller göra rätt tolkning (Jonsson 2006, s. 70–71). Det kan vara svårt att läsa av bilder som är från andra kulturer eller från andra tidsperioder eftersom vi använder oss av olika koder när vi läser bilder. Det gör att bilder är tolkningsbara och beroende på vilka koder man har med sig tolkas bilden på olika sätt eftersom bilder ger läsaren stor frihet (Pettersson 2010, s. 10).



När det kommer till att använda bilder som stöd till alla elever i undervisningen behöver läraren se över vilka elever som är i behov av det snarare än att ge samma stöd till alla elever. Swärd & Karlsson (2017, s. 107) beskriver hur ett sådant stöd inte bör ges till alla elever om inte ett behov finns. Det beskrivs också hur elever i svårigheter behöver mer tid för att planera sitt skrivande och att detta kan göras i relation till bilder och en skrivmall (Swärd & Karlsson 2017, s. 107–109).

2.3.2 Berättande texter i undervisningen

Berättande texter kan ha olika betydelser och funktioner, gemensamt är dock att de skapar en möjlighet för oss människor att dela erfarenheter med varandra och bearbeta dem. Vare sig om en person varit med om liknande företeelser som berättelsen behandlar eller ej kan nya perspektiv uppstå vilket påverkar personens förståelse och möjliga framtida handlande. Att berättelser lyfter såväl sociala som personliga dilemman kan enligt Anja Thorsten (2018, s. 6) verka helande för personer som får bearbeta dilemmat.

Utöver bearbetning, erfarenheter och en väg till nya perspektiv kan berättelser också ses som underhållning. Berättelser kan beröra oss på olika sätt, skapa nedstämdhet, rädsla, glädje och fler såväl positiva som negativa känslor. Thorsten (2018, s. 6) beskriver hur det finns en form av magi i såväl skapandet som erhållandet av berättelser. Vidare beskriver Thorsten (2018, s. 6) hur berättande texter i skolans värld främst är underhållande, men belyser samtidigt att det är en av de funktioner som berättande texter kan ha och att elever även kan finna andra funktioner i berättelser.

När elever skriver berättande texter krävs det att eleverna redan besitter en förståelse för strukturen som en berättande text har. Förståelsen för vad en berättande text är utvecklas genom undervisningen men också genom samspel med andra (Thorsten 2014, s. 10,14). Barn börjar utveckla förmågan att producera texter redan vid tidig ålder, bland annat genom att titta i



bilderböcker. Genom att en vuxen illustrerar för barnet genom att peka på bilder och prata om dem visar det på ett tidigt stadium hur man läser av bilder. Detta utvecklas och barnet kommer senare bemästra den erfarenheten på egen hand och även ta den vidare till det skrivna språket (Björk & Liberg 1996, s. 33–34). Inger Lindstedt beskriver (2013, s. 45) hur en text bör följa en röd tråd vilket egentligen är ett uttryck för igenkänning. Den röda tråden vägleder läsaren genom texten och ser till att händelser, fakta och annat av betydelse förs fram i en logisk ordning. Den röda tråden kan därmed ses som en del av textens struktur där det åtminstone finns en början och ett slut (Lindstedt 2013, s. 45–46). Det krävs även någon form av planering inför skapandet av berättande texter. Planeringen kan ske innan skrivningen påbörjas eller så sker planeringen under skrivandets gång. För elever i de yngre åldrarna sker oftast planeringen under skrivandets gång. Det kan även vara svårt för yngre elever att hålla fokus på både textens innehåll och den tekniska delen med att skriva, därför kan det utifrån ett undervisningsperspektiv ses som en god idé att under de tidiga åldrarna särskilja de två träningsområdena. Att skilja på dem ger eleverna tid att utveckla förmågorna var för sig innan de krävs att eleverna presterar och fokuserar på förmågorna samtidigt (Thorsten 2014, s. 10).

Vidare beskriver Lev Vygotskij (1995) vikten av fantasi som en betydelsefull del när eleverna ska skapa. Fantasi grundar sig alltid i någonting som finns i verkligheten på olika sätt och därför kan elever inte skapa berättelser som kräver att de upplevt saker som de inte kan relatera till (Lindqvist 1999, s. 98). Förmågan att skapa eller hitta på nya händelser av de erfarenheter och den informationen man besitter krävs för skapande, bland annat berättelser. Vidare kombinerar barn tidigare erfarenheter och med hjälp av sin kreativitet skapar de någonting nytt (Vygotskij 1995, s. 16).

Avslutningsvis är det många delar som spelar in i skapandet av berättande texter. Bland annat krävs det fantasi (Vygotskij 1995) men även en röd tråd (Lindstedt 2013, s. 45) och strukturer (Thorsten 2014, s. 10,14). Utöver delarna som nämnts har den berättande texten en betydande del när det kommer till att bearbeta såväl upplevda händelser som känslor (Thorsten 2014, s. 6).



2.3.3 Skriva texter utifrån en bild

Caryn Wilkinson (2016, s. 401) beskriver hur elever utvecklar sin förmåga att skriva mer detaljerade berättelser när bildserier presenteras i undervisningen. Elever beskrivs kunna se mycket i bilder som de senare kan använda sig av i sina berättande texter. Bilderna låter eleverna se detaljer såsom uttryck, färger, former och miljö vilket hjälper eleverna att skriva mer detaljer i sina egna texter. Bilderna beskrivs som ett verktyg för att visualisera en berättelse och därefter få ner berättelsen med dess detaljer i skrift. Maria Nikolajeva & Carol Scott (2000, s. 226) lyfter hur bilder och ord tillsammans skapar djupare berättelser än om bara ett av mediumerna hade använts. Vidare kan det som ses i bilderna förklara innehållet i en text genom bland annat huvudpersonens utseende om det bara skrivs ut som en pojke i texten (Nikolajeva & Scott 2000, s. 230). Oftast används bildserie likt grafiska berättelser som stöd för elevernas skrivande (Wilkinson 2016, s. 401). Vidare beskriver Lydia Listyani (2019, s. 195) att skrivande till bilder även är ett sätt att utveckla elevers kreativitet på. Att skriva till bilder beskrivs som en bra undervisningsmetod när eleverna ska skriva berättande texter. Vygotskij (1995, s. 55) lyfter att en anledning till att barns textskapande är bristfällig kan vara för att de inte har något att skriva om. Att ge elever uppgifter som de inte har verktyg och fantasi för, beskrivs påverka eleverna negativt. Att däremot ge eleverna uppgifter som motiverar och intresserar dem samt som eleverna kan relatera till är gynnsamt. Dessutom kan läraren påverka elevernas texter genom att ge dem rätt förutsättningar för att lyckas (Vygotskij 1995, s. 55). Att skapa en vilja till att skriva kan göras genom att förse eleverna med information/händelser som de har ett behov att skriva om. Därefter kan eleverna få hjälp i hur de bör skriva (Vygotskij 1995, s. 55).

3 Metod och material

I nedanstående avsnitt redogörs det för studiens urval gällande deltagare samt vilken datainsamlingsmetod som studien använder sig av. Den empiriska studien använde sig av dels kvalitativa intervjuer med elever samt kvantitativa analyser av elevers berättande texter. Vidare beskrivs hur studiens material har



samlats in under rubriken genomförande. Avslutningsvis framställs hur studiens material har analyserats och bearbetats för att få fram ett resultat.

3.1 Urval

Den medverkande klassen valdes ut genom ett strategiskt urval som även kan kallas för ett bekvämlighetsurval. Vi valde att kontakta lärare på en skola vi sedan tidigare kände till. I ett bekvämlighetsurval är det relativt typiskt att använda sig av personer som tidigare är kända för forskaren (Alvehus 2019, s. 72; Stensmo 2002, s. 30). Vidare valde vi att kontakta specifika lärare då vi önskade att få en årskurs 3 att delta i studien. Valet av årskurs togs på grund av att eleverna i årskurs 3 redan var bekanta med att skriva berättande texter och hade en grund för hur det kan genomföras. Klassen där texterna skrevs i är en årskurs 3 där 15 elever deltog i studien. De berättande texterna genomfördes av alla de deltagande eleverna för att skapa underlag till en kvantitativ analys.

Urvalet när det gäller de genomförda intervjuerna skedde slumpmässigt. Det slumpmässiga urvalet till intervjuerna utgår från ett stratifierat urval där tre flickor och tre pojkar valdes för att få ett representativt urval från klassen (Stensmo 2002, s. 28). Att urvalet är utformat som beskrivet beror på att studien är småskalig och därför kunde inte hela klassen intervjuas. Småskaliga studier är typiskt för kvalitativ forskning (Denscombe 2018, s. 23). Vidare skedde urvalet även på grund av tidsaspekten som studien förhöll sig till vilket inte möjliggjorde intervjutillfällen med alla de medverkande eleverna.

3.2 Datainsamlingsmetod

I studien användes både kvalitativa och kvantitativa metoder för att samla in data. I studien användes kvantitativa metoder för att analysera elevernas texter utifrån förutbestämda kategorier som vidare lades in i en tabell. Tabellen användes för att få fram ett tydligt jämförande mellan de två olika berättelserna som eleverna skapade. Vid insamlingen av de berättande texterna fick eleverna först skriva en berättelse utan bild och därefter med en bild som inspirationskälla. Eleverna fick 35 minuter på sig att skriva varje berättelse. Efter de 35 minuterna samlades berättelserna in direkt. Bilden eleverna fick



till sig var skapat av oss genom ett datorprogram för att säkerställa att ingen elev tidigare sett bilden.

Kvalitativa metoder användes när sex elever intervjuades, detta genom strukturerade men öppna frågor som berörde de två metoderna. Öppna frågor beskriver Sonja Kihlström (2007, s. 47–49) som strukturerade men som tillåter obestämda följdfrågor. De förutbestämda frågorna ställdes till samtliga sex elever som deltog, vilket är typiskt för semistrukturerade intervjuer. Eftersom intervjuerna innehåller förutbestämda frågor men inte förutbestämda svar kan frågorna ses som ett mellanting av strukturerade och ostrukturerade (Alvehus 2019, s. 85–88; Denscombe 2018, s. 269). Med de förutbestämda frågorna hölls tiden nere och intervjuerna kan därmed klassas som tematiskt inriktade och korta intervjuer (Alvehus 2019, s. 85–88). Intervjuerna utformades med elevperspektiv i fokus. Med elevperspektiv syftar vi på elevers egna framförda tankar gällande vad studien ämnar undersöka. Som tidigare nämnts beskrivs elevers tankar och åsikter som betydelsefulla när lärare ska utforma elevanpassad undervisning (Dimenäs och Kihlström 2017, s. 47–48,58). Därmed är elevernas egna tankar och åsikter i fokus under intervjuerna.

3.3 Genomförande

Skapandet av de berättande texterna genomfördes i helklass där 15 av klassens elever gav samtycke att delta i studien. Studenterna besökte eleverna vid tre tillfällen där två tillfällen var avsedda för skrivande av de två olika berättande texterna. Vid första tillfället fick eleverna skriva en berättande text utan en bild som inspirationskälla medan de vid det andra tillfället tilldelades en bild som inspirationskälla (se bilaga 1). Vid första tillfället fick eleverna enbart en tid att förhålla sig till, utöver det fick eleverna inga hjälpmedel så som en miljö eller huvudperson förutom en kort repetition gällande strukturen i en berättelse. Vid det andra tillfället gavs samma repetition som vid det första tillfället, detta för att ge eleverna samma förutsättningar vid de två berättelserna. Repetitionen innefattade en kort genomgång av strukturer i en berättelse där inledning, händelseförlopp och avslutning samt andra typiska sagoingredienser, såsom att det som skrivs inte behöver vara sant, lyftes.



Repetitionen tog ungefär 3–5 minuter och frågorna delades ut till eleverna genom handuppräkningsmetod och repeterades därefter av oss studenter. De berättande texterna analyserades sedan utifrån förutbestämde kategorier som är nära kopplade till studiens syfte.

Det tredje tillfället var avsatt för intervjuerna med sex slumpmässigt utvalda elever som fick svara på förutbestämde frågor angående deras syn gällande de två metoderna som studien syftar till att undersöka. De förutbestämde frågorna användes dels för att intervjuerna skulle relatera till syftet dels för att tiden för de sex intervjuerna skulle bli likvärdig. Vidare transkriberades intervjuerna för att kunna analyseras. Under alla moment av genomförandet var båda studenterna närvarande för att underlätta vidare diskussion och analys.

Studien har genomförts i förhållande till Vetenskapsrådets individskyddskrav. Eftersom studien behandlar insamling och analyserande av material som eleverna har skapat samt genomförda intervjuer med elever så har studien tagit samtliga grundläggande krav i beaktande: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2011, s. 5). Information där studiens syfte framkommer och vad elevernas uppgift i studien är har skickats ut till elevernas vårdnadshavare i form av en samtyckesblankett vilket vidare är en del av informationskravet. Samtyckesblanketten innefattar information om deras rättighet att avbryta deltagandet under studien utan att behöva uppge en anledning (se bilaga 2). Eftersom de elever som medverkat i studien är under 16 år gamla har vårdnadshavare behövt godkänna elevernas medverkan som vidare är samtyckeskravet. I studien presenteras inte heller namn på skolan och de deltagande eleverna tilldelas fiktiva namn och all data som samlades in används enbart till den aktuella studien. Att inte uppge skolan samt elevernas namn är en del av konfidentialitetskravet. Datan som samlades in och analyserades var enbart tillgänglig för de som genomförde studien samt elevernas klasslärare och uppfyller därmed nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2011, s. 7–14; Stensmo 2002, s. 26–27).



3.4 Analysmetod

Intervjuerna genomfördes med varje elev enskilt och kan därför betecknas som personliga intervjuer (Denscombe 2018, s. 270). Varje intervju spelades in för att sedan grovtranskriberas där pauser samt små ljud inte togs med i transkriberingen. Vidare kodades intervjuerna i olika färger efter de olika kategorierna som tas upp i följande stycke. Efter kategoriseringen av de transkriberade intervjuerna jämfördes elevernas svar för att hitta likheter och skillnader. Denscombe (2018, s. 395) beskriver hur jämförelserna mellan intervjuer blir detaljerade när de genomförs på detta sätt.

Kategorierna för textanalysen i studien innefattade fasta frågor där svaren kunde vara siffror eller ja/nej för att mäta hur ofta delarna i kategorierna förekom. Att använda sig av fasta frågor beskriver Martyn Denscombe (2018, s. 257) som en fördel i den kvantitativa forskningen då svaren är enkla att jämföra. Vidare ger frågorna svar på hur ofta valda delar finns med i elevernas texter vilket Denscombe (2018, s. 347) beskriver som nominaldata vilket även kallas för kategoridata. I denna studie är det vi studenter som fyllde i svaren i respektive kategori för att vidare kunna analysera. Analysen är tematisk och sammanfogas i en tabell som visar elevernas resultat på frågorna. Analysen delas in i kategorierna *formord*, *innehållsord*, *längd*, *röd tråd* och *struktur*. Kategorierna röd tråd och struktur, formord samt innehållsord ingår i de nationella provens bedömning av berättande texter och är en av anledningarna till att dessa kategorier valts ut (Uppsala universitet 2022). Strukturen som bedöms under det nationella provet är inledning, handling och avslut. I studien har vi valt att slå ihop struktur och röd tråd till en kategori, detta för att Lindstedt (2013, s. 45) beskriver hur den röda tråden behöver följa en logisk ordning vilket den nämnda strukturen tillför. Den röda tråden beskrivs i bedömningen gälla för svenska som andraspråk men har i studien varit en del i bedömningen av alla elevers berättelse, liksom struktur. Vidare tillkom kategorin längd för att resultaten på tidigare beskrivna kategorier skulle gå att jämföra när de kom till de två metoderna att skriva en berättande text på som ligger till grund för resultatet. Kategorierna räknas ut procentuellt genom att



antalet innehållsord och formord i en text divideras var för sig med antalet ord hela texten hade. Antal innehållsord och formord markerades enbart en gång i varje text, även om eleven hade använt samma ord flera gånger i sin text räknades ordet enbart en gång. Kategorierna användes för att skapa en tydlig sammanställning. Att undersöka de kategorier som används i nationella proven men utan krav på rättstavning valdes då studien inte gav utrymme för fler skrivtillfällen eller längre tid för skrivande vilket därmed inte gav eleverna utrymme till fokus på stavning. Vidare blev eleverna inte informerade om vilka specifika delar i deras berättande texter som analyserades men vi var tydliga med att fokus inte föll på stavning men att stor bokstav och punkt är viktigt. Valet gjordes för att minska pressen på eleverna och uppmuntra alla till att skriva.

Vidare kan studien utifrån de resultat som tagits fram komma till en slutsats om vilket sätt eleverna föredrog att skriva berättelse på. Att komma fram till en enighet eller vad som fungerar bäst beskriver Denscombe (2018, s. 212) som typiskt för den tematiska analysen vilket görs genom att organisera fynden. Studien organiserar fynden genom kategorierna och frågorna vilket även kan ses som teman för att vidare identifiera ett mönster.

4 Resultat och analys

I nedanstående avsnitt kommer resultatet att presenteras och analyseras i förhållande till den teoretiska ramen och den tidigare forskningen. Resultatet är indelat i två avsnitt där varje avsnitt har en direkt koppling till studiens frågeställningar. Det första avsnittet tar upp elevernas perspektiv på de två metoderna. Det andra avsnittet presenterar de resultat som konkret går att se gällande skillnader i alla elevernas skrivna texter.

4.1 Elevernas perspektiv på de två metoderna

Eleverna beskriver främst hur handlingen i de två texterna skiljer sig åt. Nils beskriver också handlingen i texten som är skriven med bild som mer verklighetstrogen än texten som är skriven utan bild. Fyra av de intervjuade eleverna beskriver också att de ser en skillnad på textlängden mellan de två



texterna. Eleverna som beskriver detta säger alla att den text som är skriven utan bild har mer text.

Alla elever beskriver under intervjuerna att skapandet av texten med bild som inspirationskälla var det svåraste och att den även blev den kortaste producerade texten. När vi ber eleverna fundera över varför de kan ha upplevt den texten som svårast och även varför längden kan ha påverkats ger de flesta elever ett liknande svar. Det handlar i de flesta fall om att eleverna kände att de behövde anpassa sig till bilden och inte kunde fantisera helt fritt. Det eleverna gör vid användandet av bilden i relation till textskapandet är en förflyttning mellan medier (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 3) där eleverna beskriver en svårighet i momentet. Detta stämmer överens med Jonssons (2006, s. 64–66) beskrivning gällande hur bilder kan hindra eleverna från att använda sin fantasi eftersom bilderna bidrar till att eleverna inte behöver använda sin fantasi på samma sätt som utan en bild.

När vi frågar eleven Nils om varför texten kan ha blivit längre vid skrivandet utan bild svarar Nils “...där är det inte riktigt några gränser, här är det lite mer gränser med bilden”. Även vid frågan om vilken metod Nils skulle välja motiveras anledningen till valet att skriva utan bild på att det finns gränser när skrivandet sker till en bild. Nils beskriver också hur “man fick lite mer fantasi” vid skapandet av texten utan bild. Detta är någonting som även Luna beskriver “för att det var enklare för då kan man använda mer fantasi”. Denna aspekt blir intressant eftersom vi i skapandet av bilden valde att lägga in flertalet detaljer för eleverna att spinna vidare på och fantisera runt. Trots utformandet av en bild med ett flertal ingångar för skrivande visar resultatet på det Jonsson beskriver gällande hur eleverna inte behöver sin fantasi lika mycket vid skapandet av texten till en bild (Jonsson 2006, s. 64–66). Med det resultat studien fått fram kan vi se hur eleverna upplever sig låsta till det bilden visar och därmed inte använder sin fantasi på ett lika utförligt sätt som texten skapad utan bild.



Nellie gav ett liknande svar om varför texten kan ha blivit längre i den som skrevs utan bild “för att jag fantiserar mer i denna och inte utgår från en bild så jag får tänka liksom själv.”. Därefter beskriver Nellie att det var roligare att skriva utan bild och motiveringen till detta beskriver eleven som “för då får man fantisera själv och då får man liksom inte instruktioner vad man ska skriva om så man får liksom fantisera själv”. Detta beskriver även Nora i intervjun “jag tänker att den här var enklast att skriva asså det bara kom in i mitt huvud”.

Leo motiverar också varför det var svårare att skriva till en bild “för att då hade man någonting att anpassa sig till och de tycker jag de blir svårt att de blir någonting en skog för där finns eller vad man ska säga, i en stad där kan man skriva jättemycket så”. Därefter frågar vi Leo om det hade varit någon skillnad om bilden hade föreställt något annat än skogen vilket Leo besvarar med ett nej eftersom det är svårare att skriva till bild med motiveringen “för då har man eh liksom någonting att anpassa sig för och den (pekar på texten utan bild) får man ju skriva vad man vill”. Leo beskriver hur bilder påverkar och hur det kan vara lättare att göra kopplingar till en bild som föreställer en stad istället för en skog men menar därefter att alla bilder är lika svåra att skriva till. Ett sätt att se på det Leo beskriver gällande att det är lättare att skriva om en stad, vilket han säger att han kan skriva jättemycket om, är att Leo har fler tankar och tidigare erfarenheter om städer vilket gör det enklare då egna erfarenheter kopplas till textproduktion (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17).

Det som går att se utifrån svaren från intervjuerna är att eleverna anser att användandet av deras fantasi blir lidande vid skapandet av texten med bild som inspirationskälla. Eleverna beskriver det som både enklare och roligare att skriva utan bild och motiveringen hos vissa kopplas till att de får använda sin fantasi helt fritt. Dessutom beskriver vissa elever hur de ser bilden som något de behöver anpassa sig efter snarare än något som hjälper dem att komma på idéer. Vidare kan vi se i elevernas beskrivning att de ser på bilden och texten som två olika medier som är svåra att få ihop till ett. Bilder och text för sig ses som grundläggande medier och eleverna beskriver svårigheter i att göra dem kvalificerade (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17).



När frågan om vilken av metoderna eleverna hade valt om de själva fick välja svarade fyra elever att de skulle välja att skriva en berättelse utan bild medan två elever svarade att det skulle välja att skriva med bild. De elever som beskriver att de hade valt att skriva utan bild igen beskriver att anledningen främst är för att det var enklare och att i denna metod finns inga begränsningar som stoppar deras fantasi. Vissa elever beskriver hur bilden ses som en anpassning och skulle därför föredra att skriva helt utifrån sina egna tankar.

för de är ju lättare för då får man typ skriva vad man vill men om man typ kollar där (pekar på texten med bild) man får ju fortfarande skriva vad man vill fast det handlar om nåt om till den här bilden (Nora)

det känns lite svårare att skriva där, liksom de är gränser när man har en bild (Nils)

De två eleverna som beskriver att de hade valt att skriva med bild som inspirationskälla igen beskriver att anledningen är att de ville ha en utmaning då de ansåg att skriva med bild var svårare. De beskriver också hur de känner sig säkra på att skriva fritt utan en bild och hade därför valt att skriva till en bild för att utmana sig själva.

jag vet inte, denna kanske för att man ska liksom öva mer på att skriva med bild och inte bara så att man fantiserar själv (Nellie)

då blir det lite roligare för då får man tänka efter och så vad man ska skriva om (Leo)

4.2 Skillnader i jämförandet av elevernas texter

Efter att ha analyserat alla elevtexter (se bilaga 4) sammanställde vi resultatet för att få en tydlig konkret bild där resultatet är enkelt att läsa av. Det vi kan se utifrån sammanställningen är att de flesta elever producerade en längre text när de skrev med en bild. Vi kan även se att en låg procent skrev exakt lika många ord i båda de skrivna texterna. Att majoriteten av de intervjuade



eleverna beskriver att deras text med bild är kortare än texten utan bild stämmer inte överens med vad tabellen av sammanställningen visar, enligt tabellen är majoriteten av texterna längre när de skrivs med bild. Att eleverna behöver något att skriva om beskriver Vygotskij (1995, s. 55) som en viktig del för textskapande vilket möjligen kan stämma in på resultatet genom att de flesta eleverna skapade längre texter tillsammans med en bild. Däremot beskriver alla eleverna i intervjuerna att det var svårare att skriva till bilden.

När det kommer till innehållet i elevernas producerade texter ser vi att det förekommer fler formord och innehållsord i texterna eleverna skrivit utan en bild. Att elever kan se detaljer i bilder som sedan leder till att eleverna producerar mer detaljerade texter är någonting som Wilkinson (2016, s. 401) beskriver. Resultatet i studien visar på motsatsen, alltså att de texter eleverna producerade utan bild innehåller fler formord samt innehållsord.

Det resultat där procentskillnaden är som störst gäller strukturen och den röda tråden i berättelserna. Resultatet visar att bara 60% av eleverna har en röd tråd och struktur i texterna som är skrivna med en bild medan i texterna eleverna skrev utan bild är procenten uppe på 86,7% som har en röd tråd och struktur i sina texter. Den röda tråden som Lindstedt (2013, s. 45) lyfter som ett begrepp för igenkänning var svår att se tillsammans med bilden som inspiration för texten. I de fall där texten inte följde en struktur och röd tråd fanns det ingen logisk ordning (Lindstedt 2013, s. 45). I de berättelser som inte hade en röd tråd och struktur kunde vi se enstaka kopplingar till bilden men där berättelserna sedan bytte miljö och ordning och därmed tappade den röda tråden samt strukturen. Vidare kunde inte en sammanflätning av berättelsen och bilden ses och ett osammanhängande berättande skapades (Arvidson et al. 2022, s. 109–111). Eleverna uppvisade en svårighet i förflyttningen mellan de grundläggande medierna text och bild och lyckades inte skapa ett gemensamt medie där bild och text samspelar (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17; Bruhn & Lutas et. al 2022, s. 188). Samtidigt visade eleverna som följde en röd tråd och struktur, vilket är majoriteten av eleverna, en tät sammanflätning mellan sina berättelser och bilden där bilden var en betydelsefull del i berättelsen (Kåreland 2002, s. 63). Vidare visade de därmed att de inte hade en svårighet



i förflyttningen av de grundläggande medierna och skapade ett kvalificerat medie där bild och text samspelade (Bruhn & Schirmacher 2022, s. 17: Bruhn & Lutas et al. 2022, s. 188).

Att bilder enbart ska ges som stöd till de elever som behöver det och inte till hela klassen (Swärd & Karlsson 2017, s. 107) är något som resultaten i studien inte visar tydligt på förutom när det kommer till struktur och röd tråd där bilden möjligen påverkat eleverna negativt.

| | Med bild | Samma | Utan bild |
|---|----------|-------|-----------|
| Texten är längre (antal ord) | 53,3% | 6,7% | 40% |
| Formord procentuellt (pronomen, räkneord, prepositioner, bisatsinledare, adverb) | 40% | - | 60% |
| Innehållsord procentuellt (substantiv, verb, adjektiv, och till viss del adverb) | 46,7% | - | 53,3% |
| Struktur och röd tråd (Inledning, handling, avslut och logisk ordning på innehållet) | 60% | - | 86,7% |

Det eleverna presenterade och diskuterade i de genomförda intervjuerna stämmer till viss del överens med det som syns i sammanställningen. Att alla de intervjuade eleverna tyckte det var svårare att producera en berättande text till en bild går att koppla till det som visas i tabellen i form av att procenten på de elever som lyckades skapa en struktur samt röd tråd i texten med bild är lägre. Å andra sidan beskriver två av de intervjuade eleverna att det hade valt att skriva till bild igen eftersom det behöver träna på detta vilket också kan vara en anledning till det resultat som presenteras i tabellen.



5 Diskussion

I resultatet framkom det att de elevtexter som skapades med bilden som inspirationskälla är överlag längre än de som skapades utan en bild. Samtidigt visar resultatet på att elevernas texter som skapades utifrån en bild innehåller färre formord, innehållsord samt röd tråd och struktur. Det är svårt att säga vad som rent konkret har påverkat detta men en möjlig aspekt är att utgå från elevernas intervjusvar där eleverna beskriver att det var svårare att skriva texten med bilden. Svårigheterna eleverna beskriver kan kopplas till överföringen mellan bilden och texten (Bruhn & Schirmmacher 2022, s. 3) vilket möjligen kan bero på att eleverna inte är vana vid metoden. Samtidigt är samhället vi lever i multimodalt (Bruhn & Schirmmacher 2022, s. 3) och eleverna är vana vid förflyttningen mellan medier i deras mobiler och spel vilket är en intressant aspekt i förhållande till resultatet. Att eleverna uttrycker att det var svårare kan ha påverkat textens struktur som vidare visar sig i att färre elever uppnår en röd tråd i texten. Att eleverna använde färre formord och innehållsord i texterna med bild som inspirationskälla visar på att dessa texter var mindre detaljerade än texterna skapade utan en bild. Wilkinson (2016, s. 401) beskriver hur bilder kan hjälpa elever att skriva mer detaljerade texter då bilden förser elever med verktyg för att visualisera texterna. Eleverna beskriver det som tvärtom, hur det är enklare att skriva helt fritt och att bilden istället gör det svårare att skapa en berättelse. De elever som inte uppnådde en röd tråd och struktur hoppade mellan olika miljöer och uppnådde ingen ordning som gick att följa vilket Lindstedt (2013, s. 45–46) beskriver är avgörande delar för den röda tråden. Funderingar gällande ordningen på metoderna uppstår då elevernas resultat möjligen blivit annorlunda om de först fick skriva till en bild och därefter helt fritt. Samtidigt visade flertalet elever på en röd tråd och struktur som Lindstedt (2013, s. 45–46) beskriver när de skrev fritt men som de inte kunde uppvisa när de skrev utifrån en bild. Att eleverna fick skriva utan bild först och därefter till bild bestämdes då vi inte ville att eleverna skulle ha bilden i minnet när de fick skriva fritt. De berättande texterna vi fick in, som var skrivna utan bild, var alla mycket olika vilket de



möjligen inte blivit om eleverna hade skrivit till en bild först och då tagit inspiration från bilden i sitt fria skrivande.

Ytterligare en intressant aspekt i studien är två av de intervjuade elevernas svar där de framgick att de hade valt att skriva till bild igen om det fick chansen. Eleverna uttryckte ett behov av att utmana sig och att inte ta den lätta vägen vilket i detta fall var att skriva fritt. En möjlig tolkning av elevernas val av metod är att klassen som studien genomfördes i inte har använt de två metoderna lika mycket. I en av intervjuerna framkom det att eleverna inte har använt metoden att skriva till en bild som inspirationskälla mycket vilket kan ha påverkat varför eleverna föredrar att skriva utan bild. Hade studien genomförts i en klass där metoden att skriva till en bild använts mer regelbundet hade resultatet kanske blivit något annat. Anledningen till att aspekten är intressant är elevernas svar gällande svårigheterna med att skriva till bild, men att de ändå hade valt att skriva med bild. Elevernas svar kan tolkas på flera sätt. Valde eleverna att svara som ovan för att de trodde att det var det vi ville höra? Är eleverna så långt komna i berättelse skrivandet att det känns för enkelt att skriva fritt och att de därav vill ha en utmaning? Vidare lyfte Nils att han var mer van vid att först skriva sin berättelse och därefter lägga till en egenmålad bild. Trots att ingen av de andra eleverna lyfte denna aspekt hade det varit intressant att möjligen genomföra studien med ovan som en tredje metod som undersöktes. Det hade även varit intressant att se hur de andra eleverna hade ställt sig till den metod som Nils beskrev. Utifrån dessa aspekter hade det varit intressant med vidare forskning på andra klasser och elevgrupper. Hur resultatet hade påverkats om studien genomförts i en årskurs 1 eller 2 samt hur resultatet hade påverkats i andra elevgrupper i årskurs 3. Hade studien varit under en längre tidsperiod hade det även tillåtits att ha med flera olika elevgrupper från olika skolor för att jämföra resultaten däremellan.

Resultatet visar att eleverna överlag föredrog att skriva utan en bild som inspirationskälla med motivering att det upplevs friare. Det är svårt att säga hur generaliserbart resultatet är eftersom det finns en möjlighet att resultatet hade visat andra aspekter om det hade varit en annan elevgrupp eller om



eleverna hade fått en annan bild som inspirationskälla. Vidare återstår ett möjligt undersökningsområde gällande om hur resultatet hade påverkats om fokuset för studien istället faller på hög- och lågpresterande elever och om de påverkas på olika sätt av metoderna. I studien gjordes inget urval gällande hög- och lågpresterande elever vilket hade varit intressant att se utifrån resultatet samt det Swärd & Karlsson (2017, s. 107) beskriver gällande att bilder som stöd enbart ska ges till de elever som behöver det. Vidare hade det därav varit av intresse att i en vidare studie undersöka vilka elever som presterade sämre med bild och vidare se vilka elever som gynnas av det. Hur elever tolkar bilder beror på elevens kulturella erfarenhet vilket i sin tur bidrar till att elever ser och tolkar bilder olika (Säljö 2017, s. 253–255). Att utöka antalet medverkande elever samt ge dem tillgång till ett större utbud av bilder hade därmed varit av intresse i den vidare forskningen, förutsatt att det är läraren som ger eleverna bilderna och att eleverna inte själva får välja.

Beskrivningar om hur bilder bidrar till att eleverna inte behöver sin fantasi på samma sätt och därmed påverkar dem negativt (Jonsson 2006, 64–66) stämmer med de resultat studien presenterar. I intervjuerna är detta något som eleverna tydligt förklarar samtidigt som sammanställningen kan visa på att eleverna påverkas negativt av bilden i förhållande till den röda tråden och textens struktur. Resultatet går också att koppla till det Jonsson (2006, s. 64–66) beskriver om hur bilder i böcker bidrar till att elever inte kan skapa sina inre bilder helt fritt utan blir begränsade av de bilder som redan existerar. Även om det Jonsson beskriver är kopplat till böcker och läsning går kopplingen också att dra till studiens resultat, hur eleverna beskriver att texterna utan bild bidrar till att de använder sin fantasi helt fritt medan de texter skrivna med bild som inspirationskälla beskrivs som svårare då det finns en bild att förhålla sig till.

Avslutningsvis kan vi se flera forskningsluckor som hade varit intressanta att vidare undersöka där vi kan se flera möjliga aspekter som därefter kan jämföras med denna studies resultat. Studiens resultat belyser vikten av att lärare granskar sina val av de metoder som används i klassrummet utifrån sin specifika elevgrupp. Även om resultatet i denna studie är svår att göra



generaliserbar visar den på vikten av att låta elevernas perspektiv ta plats i undervisningen och planeringen av undervisningen. För att ge eleverna rätt förutsättningar för att lyckas i skolan behöver vi granska den undervisning vi ger eleverna för att den ska ge eleverna det de behöver. Det är viktigt att elevernas syn och tankar blir en del av undervisningens planering och att metoder som i denna studie granskas. Metoderna behöver granskas utifrån didaktiska aspekter men även utifrån elevers tankar för att undervisningen ska vara anpassad till elevgruppen (Dimenäs & Kihlström 2017, s. 47–48,58).

5.1 Metodkritik

De elever som blev intervjuade valdes ut slumpmässigt utan någon hänsyn till kunskapsnivå vilket kan betyda att eleverna har kommit olika långt i sin förmåga att sätta ord på sina tankar. Beroende på detta kan elevernas svar skilja sig åt. Skillnaden kan urskiljas i hur eleverna uttrycker sig samt hur de formulerar sina svar vilket i sin tur innebär en risk för att eleverna inte får fram exakt hur de tänker. Dessutom kan det leda till att analysen av intervjuerna blir missvisande eftersom det eleverna tänker kanske inte stämmer överens med det de säger. Validiteten i elevernas svar vid intervjuerna har i studien analyserats utifrån det svar som eleverna givit. Denscombe (2018, s. 293) belyser intervjuernas validitet som svår då det inte med all säkerhet går att fastställa att det den intervjuade framför är det den tycker. En annan kritisk aspekt är att de intervjuade eleverna kan ha påverkats av oss som intervjuar. Å ena sidan behövde vi inte förklara frågorna för eleverna och därmed leda dem. Å andra sidan hade eleverna inte tidigare mött oss och kan ha påverkats av det. Vidare genomförs analyserna utifrån kategorier som grundar sig i de nationella provens bedömningskategorier för berättande texter i årskurs 3 (Uppsala universitetet 2022). Liknande bedömningar har enbart gjorts av studenterna vid enstaka tillfällen vilket kan komma att påverka analysen. Å andra sidan analyseras materialet av båda studenterna vilket bidrar till mer likvärdig analys. Avslutningsvis kan ordningen på metoderna ha påverkat resultatet genom att även de fritt skrivna texterna hade kunnat påverkats av bilden om eleverna fick skriva till en bild som inspirationskälla först. Vidare hade ovan



möjligan påverkat innehållsorden, formorden och den röda tråden som i studien utgjorde den största skillnaden.

Referenser

Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*.
Upplaga 2 Stockholm: Liber

Arvidson Mats, Askander Mikael , Wierød Borc Ak Lea, Kjær Jensen Signe
och Mousavi Nafiseh (2022) *Intermedial combinations*. I Bruhn Jørgen och
Beate Schirmmacher (2022) *Intermedial Studies: An Introduction to Meaning
Across Media*. London: Routledge. (Hämtad 24/4-23)

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616190/FULLTEXT01.pdf>

Atã Pedro och Schirmmacher Beate (2022) *Media and modalities*. I Bruhn
Jørgen och Beate Schirmmacher (2022) *Intermedial Studies: An Introduction
to Meaning Across Media*. London: Routledge. (Hämtad 24/4-23)

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616190/FULLTEXT01.pdf>

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans
och på egen hand*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Bruhn Jørgen och Schirmmacher Beate (2022) *Intermedial studies*. I Bruhn
Jørgen och Beate Schirmmacher (2022) *Intermedial Studies: An Introduction
to Meaning Across Media*. London: Routledge. (Hämtad 24/4-23)

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616190/FULLTEXT01.pdf>

Bruhn Jørgen, Gutowska Anna, Tornborg Emma och Knust Martin(2022)
Transmediation. I Bruhn Jørgen och Beate Schirmmacher (2022) *Intermedial*



Studies: An Introduction to Meaning Across Media. London: Routledge.

(Hämtad 24/4-23)

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616190/FULLTEXT01.pdf>

Bruhn Jørgen, Lutas Liviu, Salmose Niklas och Schirmmacher Beate(2022) *Media representation Film, music and painting in literature*. I.

Bruhn Jørgen och Beate Schirmmacher (2022) *Intermedial Studies: An Introduction to Meaning Across Media*. London: Routledge. (Hämtad 24/4-23)

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616190/FULLTEXT01.pdf>

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

Dimenäs, Jörgen (2007) *Intervju som ett sätt att utveckla kunskap kring elevuppfattningar*. I. Björkdahl Ordell, Susanne, Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Häggström, Margaretha & Örtengren, Hans (red.) (2017). *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. Upplaga 1:1 Lund: Studentlitteratur

Jonsson, Carin (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. (Hämtad 6/4-23)

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:144775/FULLTEXT01.pdf>

Kihlström, Sonja (2007) *Att genomföra en intervju*. I. Björkdahl Ordell, Susanne, Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta (2007). *Lära till lärare: att*



utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik.

1. uppl. Stockholm: Liber

Kåreland, Lena (2002) *Bilderboken*. I .Lund, Hans (red.) (2002). *Intermedialitet: ord, bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur

Lindstedt, Inger (2013). *Textens hantverk om retorik och skrivande*. Johanneshov: MTM

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur

Listyani, Lydia (2019) *The Use of a Visual Image to Promote Narrative Writing Ability and Creativity*. Ani Publishing Ltd. (Hämtad 6/4-23) <https://eric.ed.gov/?q=writing+to+image&id=EJ1211623>

Lund, Hans (2002) Bildberättelser och teckande serier. I . Lund, Hans (red.) (2002). *Intermedialitet: ord, bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur

Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur

Nikolajeva, Maria & Scott, Carol (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in education*. 2000(31):4, s. 225-239. (Hämtad 6/4-23) <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026426902123>

Pettersson, Rune (2010). *Bilder i läromedel* [Elektronisk resurs]. 3. uppl. Tullinge: Institutet för infologi.

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Upplaga 1. Stockholm.

Skolverket (2016) *Intermedialitet och litteraturanalys*.(Hämtad 28/4)



https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M11_gym_04A_01_intermedialitet.docx

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

Swärd, Ann-Katrin & Karlsson, Anders (2017). *Ett skrivutvecklande arbetssätt: att skriva med lust och glädje*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2017) *Den lärande människan- teoretiska traditioner*. I. Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur

Thorsten, Anja (2018) *Berättelseskrivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande*. Utbildningsvetenskap, Linköping (Hämtad 6/4-23) <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1235493/FULLTEXT01.pdf>

Thorsten, Anja (2014) *Perspektiv och problemlösning i berättelseskrivande: Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. Högskolan i Jönköping (Hämtad 6/4-23) <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1235468/FULLTEXT01.pdf>

Uppsala universitet (2022) *Delprov F och G: skriva, berättelse – beskrivning av delproven samt bedömningsanvisningar*. (Hämtad 14/4-23) <https://www.natprov.nordiska.uu.se/ak3/exempel/>

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. (Hämtad 6/4-23) https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf



Vygotskij, Lev. (1950/ 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Wilkinson, Caryn (2016) *Graphic Novels: A Scaffolding Strategy for Young Writers*.

Wiley-Blackwell. (Hämtad 6/4-23)

<https://ila-onlinelibrary-wiley-com.proxy.lnu.se/doi/full/10.1002/trtr.1433>

Z. Øzerk Kamil (1998) *Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnensinläringen*. I. Bråten, Ivar (red.) Vygotskij och pedagogiken. Lund: Studentlitteratur



Bilaga 1 - bild



Bilaga 2 - samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Hej!

Vi är två lärarstudenter som heter Emmy och Emelie och vi studerar på Linnéuniversitetet i Växjö. Vi ska nu genomföra vårt sista självständiga arbete. Syftet med vår studie är att kartlägga elevers syn på textskapande såväl med som utan bildstöd. Detta innefattar att eleverna får skriva två olika berättelser, den ena utifrån en bild och den andra helt fritt. Utöver texterna kommer vi genomföra intervjuer med slumpmässigt utvalda elever om deras tankar kring de två olika sätten att skapa en text på. Texterna och intervjuerna kommer anonymiseras. Studien kommer att publiceras på internet och är en del av ett arbete som genomförs på Linnéuniversitetet i Växjö. All information som samlas in är konfidentiell, såväl skolan som texterna och intervjuerna.

Vi vill med detta fråga om godkännande att ert barn deltar i studien. Ni har rätt att när som helst avbryta ert barns medverkan i studien utan någon motivering.

Om ni har några frågor tveka inte på att höra av er till oss:

- Emelie
- Emmy

Lämna lappen till ditt barns klasslärare senast 14/4-23.

Tack på förhand!

/Emelie och Emmy

Härmed samtycker jag till att mitt barn deltar i ett självständigt arbete som innefattar skapandet av två berättande texter samt en intervju. Jag samtycker även till att det anonymiserade materialet publiceras på internet.

Underskrift

Datum

Barnets namn



Bilaga 3 - intervjufrågor

Hur kändes det att skriva den här texten utan bild?

Hur kändes det att skriva den här texten med bild?

Om du tittar på båda texterna, vad kan du se för skillnader i dem?
Varför tror du att det är så?

Vilken berättelse var enklast/svårast att skriva?
Varför?

Vilken berättelse var roligast att skriva?
Varför?

Vilket sätt skulle du välja om du fick skriva en text till?
Varför?

Finns det något annat du vill lägga till?

Bilaga 4 – analys av elevtexter

| Elev | Antal ord med bild | Antal ord utan bild | Formord med bild | Formord utan bild | Innehållsord med bild | Innehållsord utan bild | Struktur med bild | Struktur utan bild |
|---------|--------------------|---------------------|------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|--------------------|
| Pelle | 181 | 165 | 33 18,2% | 27 16,4% | 52 28,7% | 45 27,3% | ja | ja |
| Juni | 148 | 77 | 23 15,5% | 18 23,4% | 31 20,9% | 15 19,5% | nej | nej |
| William | 28 | 57 | 7 25% | 18 31,6% | 10 35,7% | 17 29,8% | nej | ja |
| Oskar | 115 | 134 | 25 21,7% | 24 17,9% | 18 15,6% | 28 20,9% | nej | ja |
| Alex | 98 | 80 | 22 22,4% | 19 23,7% | 31 31,6% | 30 37,5% | ja | ja |
| Hugo | 159 | 121 | 39 24,5% | 26 21,5% | 28 17,6% | 31 25,6% | ja | ja |
| Walter | 101 | 143 | 17 16,8% | 29 20,3% | 35 34,6% | 41 28,7% | nej | ja |
| Leo | 192 | 119 | 28 14,6% | 27 22,7% | 44 22,8% | 38 31,9% | ja | ja |
| Luna | 179 | 225 | 35 19,5% | 34 15,1% | 41 22,9% | 49 21,8% | ja | ja |
| Sam | 99 | 111 | 20 20,2% | 30 27% | 32 32,3% | 30 27% | nej | ja |
| Nils | 74 | 74 | 15 20,3% | 22 29,7% | 23 31,1% | 21 28,4% | ja | ja |
| Frans | 189 | 173 | 24 12,7% | 27 15,6% | 30 15,9% | 36 20,8% | ja | ja |
| Nora | 147 | 180 | 23 15,6% | 27 15% | 26 17,7% | 36 20% | nej | ja |
| Nellie | 283 | 271 | 46 16,2% | 40 14,8% | 71 25,1% | 73 26,9% | ja | ja |
| Sofia | 213 | 166 | 28 13,1% | 25 15,1% | 47 22,1% | 42 25,3 | nej | nej |