

”Det kan vara svårt att förklara på rader”

Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3

I denna doktorsavhandling undersöks en lärares språk- och kunskapsutvecklande textarbete med 9–10-åriga elever i en mångkulturell skolkontext. Intresset riktas främst mot vilka uttrycksätt och semiotiska resurser eleverna och deras lärare ser som betydelsefulla för meningsskapande i en uppgift som också ska bedömas.

Avhandlingen har en sociokulturell ansats och såväl elevers multimodala textproduktioner som deras och lärarens uppfattningar analyseras med utgångspunkt i sociosemiotisk multimodal teoribildning. Resultaten, som är publicerade i tre delstudier, visar att eleverna väljer bild och färg före skrift för sitt meningsskapande. Vidare visar resultaten att läraren, trots intentionerna att tolka elevernas texter som multimodala, har svårigheter att tolka de olika delar elevtexterna består av och bedöma texterna som helheter.

I avhandlingen redovisas resultat av textanalyser och lärarens uppgiftsformulering, samt intervjuer med läraren och de elever som bidragit med texter. Resultaten diskuteras sedan utifrån den bedömningsdiskurs som påverkar skolans verksamhet – även i yngre åldrar. Samtal föreslås, elever och lärare emellan, om vad eleverna vill uttrycka med sina texter och varför de väljer de uttrycksformer som de gör.

Avhandlingen kan läsas av alla med intresse för multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete, inte minst i samband med bedömning. Den kan utgöra ett stöd för forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och lärarstudenter.



Eva Borgfeldt har många års erfarenhet av läraryrket, både som lärare i grundskola och vid universitetet. För närvarande är hon verksam inom lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Hennes forskningsintresse rör frågor i svensk-ämnets didaktik, tidig läs- och skrivutveckling, språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete samt lärares bedömningspraktik ur ett flerspråkigt perspektiv.

ISBN 978-91-7346-937-1 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-938-8 (pdf)

ISSN 0436-1121

Eva Borgfeldt

”DET KAN VARA SVÅRT ATT FÖRKLARA PÅ RADER”

”Det kan vara svårt att förklara på rader”

Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3

Eva Borgfeldt



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

”Det kan vara svårt att förklara på rader”

”Det kan vara svårt att förklara på rader”

Perspektiv på analys och bedömning av
multimodal textproduktion i årskurs 3

Eva Borgfeldt



© EVA BORGFELDT, 2017

ISBN 978-91-7346-937-1 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-938-8 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Ämnesdidaktik med inriktningar, vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/53675>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

acta@ub.gu.se

Omslag: Filip Hällefors

Foto: Dan Wirdefalk

Print: BrandFactory AB, Källered, 2017

Abstract

Title: “It Can Be Difficult to Explain on the Lines”:
Perspectives on the Analysis and Assessment of Multimodal
Text Production in a Third Grade Classroom
Author: Eva Borgfeldt
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-937-1 (print)
ISBN: 978-91-7346-938-8 (pdf)
ISSN: 0436-1121

Keywords: multimodality, semiotic resources, meaning making,
literacy, assessment, multilingualism

Drawing and coloring have been part of young students text making as long as the writing system has been used, but with the increased use of digital tools and an enlarged focus on accountability of today there is a reinforced educational interest to understand what constitutes multimodal student texts in the context of classroom practice. This thesis project overall aim is to highlight and discuss the opportunities and difficulties in the assessment of language and knowledge-developing multimodal text work in a multilingual educational context.

Conceptually the study is grounded in sociocultural theories, in sociosemiotic theory and in multiliteracies research. The methods used consist of qualitative multimodal text analysis and semi-structured interviews with students and their teacher.

The three empirical studies were carried out, each having a different perspective. The first study looks at the text production of students in an integrated work of drawing, coloring and writing. The second study focuses how students reason when they choose to draw, write or both draw and write when they report to their teacher what they have learned. The third study discusses what the teacher highlights when assessing her students’ multimodal text productions.

Overall, the results show that the semiotic resources, images and color, dominate students’ text productions and that the teacher attaches great importance to the illustrations, but that she, despite the best intentions, has trouble using multimodal criteria when assessing the students’ different ways of expressions and semiotic resources into a whole. It seems to be problematic for the teacher to allow students to freely interpret and independently design the task while she at the same time intends to make an overall assessment of how the content is presented. The results also indicate

that it is difficult for the students to verbalize their thoughts on the assessment and in practice; the teacher more often is focused on assessing abilities relating to how thoroughly the students carry out the process of documenting rather than encouraging the students to develop and express their knowledge. Finally, the thesis concludes with discussing the content of an ongoing need for research, especially regarding the consequences it may have for younger students, whatever language background they have.

“Drawing is not just for children who can’t yet write fluently, and creating pictures is not just a part of rehearsal for real writing. Images at any age are part of the serious business of making meaning – partners with words for communicating our inner designs.”

Ruth Hubbard, 1989, s. 157

Innehåll

FÖRORD

1. INLEDNING	17
Övergripande syfte och forskningsfrågor.....	20
Avhandlingens disposition.....	21
2. MULTIMODALITET OCH UNDERVISNING – EN BAKGRUND.....	23
Multimodala textmöten – ett demokrati- och medborgarperspektiv.....	23
Multimodalitet och digital utveckling – en förändrad syn på undervisning.....	25
Sammansatta texter	26
Multimodal textkompetens	26
Stödjande klassrumsmiljöer, lärares förhållningssätt och samtalets betydelse.....	28
Multimodalitet och bedömning.....	32
Bedömning av yngre barns prestationer	34
Bedömning av multimodala texter – metaspråkets betydelse.....	34
Att formulera bedömningskriterier.....	36
Bedömning av multimodal textproduktion – läroplanens anvisningar.....	37
Multimodalitet och bedömning i en flerspråkig undervisningskontext.....	38
Flerspråkighet och lärande	38
Språkundervisning som stöd för lärande	39
Bedömning av flerspråkiga elevers multimodala textproduktion	40
3. TEORETISK INRAMNING	43
Ett sociokulturellt perspektiv	43
Begreppet literacy	44
Avhandlingens sociokulturella ansats.....	46
Social languages	47
Flerstämmiga klassrum – stödstrukturer för elevers lärande.....	48
Sociosemiotisk multimodal teoribildning.....	49
Multimodalt meningsskapande.....	50
Sociosemiotiska multimodala begrepp.....	51
En modell för analys av språkutveckling och lärande	54
Studiens centrala analysbegrepp.....	55

Semiotiska resurser i studiens elevtexter.....	56
Multimodalitet och meningsskapande i studiens elevtexter och intervjuer.....	57
4. MATERIAL, METOD OCH ANALYS	61
Material	61
Val av lärare och elever.....	62
Undersökningens genomförande.....	64
Metod.....	66
Textproduktioner – första delstudien.....	67
Intervjuer – andra och tredje delstudien.....	68
Analys och tolkning	73
Analys av multimodala textproduktioner.....	74
Analys av kvalitativa intervjuer av elever och lärare.....	77
Studiens trovärdighet.....	79
Representativitet och generaliserbarhet	79
Forskningsetiska överväganden	81
5. RESULTAT AV TRE DELSTUDIER – SAMMANFATTNING.....	85
Delstudie I. Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3	86
Delstudie II. ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3.....	87
Delstudie III. Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning.....	89
Sammanfattning av resultaten.....	91
6. DISKUSSION.....	93
Multimodala elevframställningar.....	94
Bild och färg – funktionell tyngd	95
Multimodalt meningsskapande – lärarens uppgiftsformulering.....	96
Språk- och kunskapsutvecklande textarbete – rita, skriva eller både rita och skriva?.....	96
Lärares förhållningssätt	97
Elevernas val av uttryckssätt.....	99
Att bedöma multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete	100
Möjligheter och hinder vid bedömning	102

Formulering av stenåldersuppgiften	104
Läroplanens anvisningar i relation till multimodal textproduktion och bedömning.....	105
Bedömning i en flerspråkig kontext	109
Sammanfattande reflektioner och framtida forskning.....	114
Som man ropar i skogen får man svar	119
”Det kan vara svårt att förklara på rader”	120
SUMMARY	123
Introduction	123
Research aims	123
Previous research	123
Theory.....	126
Methods.....	128
Summaries of the studies	130
Conclusions and discussion.....	133
REFERENSER	137

BILAGA 1-5

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Material, metod och analys.....	67
Tabell 2. Elever, modersmål och val av uttrycksätt	75
Figur 1. Kontextens betydelse och graden av kognitivt engagemang i språkuppgifter och aktiviteter	54
Figur 2. Modell för textsamtal.....	108
Figur 3. Elevernas uttalanden i relation till <i>svarjakt</i> och <i>tekstskapning</i> respektive <i>agency</i> och <i>conceptualization</i>	111

Avhandlingens texter

Delstudie I

Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2014). Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 131-153). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/12/m_n_gfaldens_m_jligheter_20141123_pdf_57141.pdf

Delstudie II

Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2017). ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande* 2017: 1 vol. 5, s. 64-88.
http://www.forskul.se/tidskrift/nummer18/jag_ritade_forst_sen_skrev_jag_elevperspektiv_pa_multimodal_textproduktion_i_arskurs_3

Delstudie III

Borgfeldt, E. (2017). Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning. *Educare: 2017: 1*, s. 118-151. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
<https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Educare%2017.1%20muep.pdf>

Tillåtelse att publicera originaltexterna i denna avhandling har givits av förlag och medförfattare.

Förord

Doktorandtiden liknas ofta vid att göra en lång resa. Föga anade jag vad som väntade när jag tog tåget till Göteborg, flyttade in i lilla studentlyan på Vädursgatan och påbörjade mina doktorandstudier. Jag kan nu konstatera att studietiden varit utmanande, lärorik, spännande och full av inspirerande möten. Det är många jag vill tacka för att avhandlingen slutligen är färdig.

Först och främst vill jag uppmärksamma och tacka alla elever och deras lärare som bjöd in mig i sitt klassrum. Ni får mig att tro på framtiden. Utan er hade det här arbetet inte blivit till.

Ett varmt och innerligt tack till min huvudhandledare, Anna Lyngfelt, som med ett aldrig sinande tålamod läst, kommenterat och på ett fantastiskt sätt utmanat mig i att våga tro på det jag gör. Tack för att du så generöst delat med dig av all din kunskap och dina erfarenheter. Jag ser fram emot fortsatta samtal.

Ett stort och varmt tack till Lisa Asp-Onsjö, som har varit min biträdande handledare under senare delen av avhandlingsarbetet. Din kunskap och dina synpunkter har varit värdefulla för utformningen av avhandlingsarbetet som helhet och i synnerhet de avsnitt där bedömning ur olika aspekter belyses och diskuteras. Jag vill även tacka min biträdande handledare under den första delen av avhandlingsarbetet, Silwa Claesson, för skarp läsning och kloka råd. Tack också till Carina Hermansson, Sylvana Sofkova Hashemi och Kristina Danielsson för noggranna läsningar och konstruktiva synpunkter vid planerings-, mitt- respektive slutseminariet.

Kerstin Bergöö har med kloka kommentarer och diskussioner bidragit till den slutliga utformningen av kappan. Kära Kerstin, mitt allra varmaste tack för att du så generöst delat med dig av din tid, kunskap och dina erfarenheter.

Stort tack till alla kolleger på IDPP som på olika sätt har bidragit till att jag känt mig välkommen och trivts under doktorandtiden. Några doktorandkolleger har betytt det där lilla extra – Marlene, Marie, Miranda, Katharina och Susanne. Tack till alla i svenskämnesgruppen för att jag haft möjlighet att lägga fram text och delta i era diskussioner. Tack Anita, för all support, du har stöttat på ett fantastiskt sätt, likaså alla administratörer.

Inom forskarskolan CUL har möten med textseminariegruppen *Lärande, text och språk* varit betydelsefulla och lärorika. Stort tack till er alla, och särskilt Katrin Lilja Waltå, för att du så omsorgsfullt granskat mina texter under arbetets gång.

Det känns fint att återvända till och återuppta arbetet vid Högskolan Kristianstad. Ni, mina kolleger i förskolläraryrket och grundläroverutbildningen, har visat omsorg genom många uppmuntrande ord.

Ett stort och varmt tack till mina kunniga kolleger, kritiska språkgranskare och tillika goda vänner, Christina Lindh och Petra Magnusson, för att ni hela tiden funnits där, lyssnat, ställt kloka frågor och fått mig att inta olika perspektiv.

Varmt tack till släkt och alla goda vänner som har fått mig att koppla av och sätta guldkant på doktorandtillvaron. Tack, Filip, för det fina omslaget.

Min allra finaste syster Agneta med familj, tack för alla uppmuntrande tillrop, vänliga ord och goda middagar i vårt underbara Åhus! Våra fina barn, Henrik, med flickvän Emilia, Anna och bonusdotter Caroline med familj – det är ni som fått mig att stå med båda fötterna på jorden och uppskatta det som är allra viktigast i livet, att ha varandra. Tack för er villkorlösa kärlek!

Sist men inte minst, min fantastiska man och allra bästa vän, utan dig hade det här arbetet aldrig blivit av. Tack, Christer, för att du så kärleksfullt uppmuntrat, stöttat och, när det behövts, fått mig att tänka positivt och se möjligheter. Det är en ynnest att få dela livet med dig. Jag älskar dig och ser med glädje fram emot att fortsätta vår resa mot nya mål...

Hammar, Kristianstad i september 2017

1. Inledning

Elever har i alla tider ägnat sig åt att skapa mening och utveckla kunskap genom att använda olika (multimodala) uttryckssätt även om skriften av tradition har varit den dominerande resursen för kunskapsredovisning i skolan. Före millennieskiftet var intresset för multimodalitet och visuella representationer huvudsakligen förknippat med konst och konsthistoria men inom klassrumsforskningen håller nu ett nytt forskningsfält och kunskapsområde på att växa fram (jfr Bearne, 2009; Jewitt, 2014b; Marsh, 2011; Pahl & Rowsell, 2012). Enligt Carey Jewitt (2008b) bör bilder, filmer, illustrationer och digitala texter av olika slag ses som likvärdiga med andra semiotiska resurser i klassrumsarbetet. Den här utvecklingen kommer sannolikt att påverka morgondagens syn på lärares undervisning och elevers kunskapsutveckling och också synen på den betydelse multimodaliteten kan komma att utgöra i elevers textproduktion.

Carey Jewitt och Gunther Kress (2003) menar att det i ett allt mer multimodalt samhälle fordras nya sätt att tänka – och nya teorier – för att förstå hur elever skapar mening och kommunicerar med skilda uttryckssätt och olika semiotiska resurser. Det krävs också kunskap om vilka effekter det multimodala textarbetet på sikt kommer att få för elevers kunskapsutveckling, inte minst i samband med bedömning. Genom att tillvarata de resurser elever tillägnat sig på fritiden kan såväl elevers som lärares engagemang i arbetet med multimodala texter uppmuntras (Jewitt, 2008b). Sylvana Sofkova Hashemi och Katarina Cederlund (2016) framhåller att ett teoretiskt och pedagogiskt fokus på den variation det multimodala landskapet erbjuder medför en ny syn på hur språk- och kunskapsutvecklande arbete kan – eller bör – utformas.

Mitt avhandlingsarbete är svensksdidaktiskt textorienterat men textproduktionen sker i en praktik, en literacypraktik, där såväl produkt som process hålls levande. I studien möter vi 9–10-åriga elever i ett mångkulturellt och flerspråkigt klassrum. Under läsåret 2012/2013 samlades större delen av elevernas (multimodala) textproduktioner in och den samlade textproduktionen utgör tillsammans med elev- respektive lärarintervjuer underlag för ett analysarbete ur tre olika perspektiv.

En av textproduktionerna bildar utgångspunkt för en fördjupad analys av en specifik uppgift. Eleverna redovisar vad de lärt sig om stenåldern som avslutning på ett flera veckor långt ämnesintegrerat arbete, främst i samhällsorienterade ämnen (so), svenska och bild. Eleverna sitter i u-form och var och en har vita A4-ark, blyertspenna, radergummi och färgpennor på sin bänk. De får välja om de vill rita, skriva eller både rita och skriva. Alla ritar. De flesta färglägger. Några skriver. Andra använder pratbubblor, andra symboler och rutor¹. Inte någon av eleverna väljer att enbart skriva.

Det här språk- och kunskapsutvecklande textarbetet om stenåldern utgör exempel på hur lärare och elever tillsammans kan arbeta multimodalt². Uppgiftsformuleringen är specifik för just det här klassrumsarbetet men det är troligt att många lärare är bekanta med liknande uppgifter. Läraren uppmuntrar eleverna att uttrycka sig genom att både rita och skriva när de redovisar en uppgift. Att uttrycka vad de lärt sig verkar komma i första hand och eleverna tycks också medvetna om *vad* för slags text som ska produceras och *hur* och *varför* en text ska produceras. Eleverna ges med andra ord möjlighet att själva aktivt medverka i en process där de kan pröva skilda sätt att uttrycka sig på och kombinera olika semiotiska resurser för att redovisa sina kunskaper. Frågan är om uppgiftsformuleringen är så ”fri” som den vid en första anblick verkar vara.

Yngre elevers lust och glädje att kunna uttrycka sig på olika sätt när de redovisar vad de lärt sig är ofta stor (Fast, 2007; Jönsson, 2007; Liberg, 2007) och att arbeta multimodalt i skolan är ju i sig inte något nytt. Elevers skrivna texter har ofta kompletterats med ritade och färglagda bilder, men det är först i samband med den digitala utvecklingen som frågor om multimodalitet och innebörden i illustrationerna har aktualiserats. Den digitala utvecklingen har fört med sig att elevers möjlighet att välja olika uttrycksätt och skilda

¹ I delstudie II respektive III förekommer benämningen (serie-) rutor (Kress & van Leeuwen, 2006) men jag har kommit fram till att det är rutor och rutsystem av annan karaktär som avses i min avhandling.

² Lärares förhållningssätt, attityder och val av arbetssätt har en avgörande betydelse för elevers språk- och kunskapsutveckling. Forskning visar att kommunikativ, flerstämmig undervisning där man fokuserar på språkets roll i alla ämnen är gynnsam för alla elever och högst nödvändig för flerspråkiga elever (Skolverket, 2012). Med språk- och kunskapsutvecklande textarbete avses i det här avhandlingsarbetet de förutsättningar som lärare skapar för elevers lärande, genom val av arbetssätt och erbjudna arbetsuppgifter.

semiotiska resurser i sina textframställningar i högre grad uppmärksammas i skolan. Det är här mitt forskningsintresse tar sin början.

En aspekt som påverkar det språk- och kunskapsutvecklande arbetet just bland yngre barn är övergången mellan årskurs 3 och 4 då elever i högre utsträckning än tidigare förväntas kunna läsa, skriva och utveckla förståelse på egen hand (Liberg, 2007, 2008, 2010). Samtidigt ökar skolämnenas antal och ämnesinnehållet växer i omfattning. De multimodala läromedelstexterna blir längre, illustrationerna mer avancerade och andra meningsskapande resurser, till exempel diagram, blir mer komplicerade.

Ytterligare en aspekt av det språk- och kunskapsutvecklande arbetet rör det faktum att ungefär 20 procent av eleverna i svenska klassrum har ett annat modersmål än svenska, och för att deras flerspråkiga erfarenheter ska uppfattas som en tillgång fordras en delvis förändrad syn på undervisningen³.

Välkänt är även att lärares arbetsuppgifter i alla tider har innefattat bedömning. Det som är nytt är att även yngre elevers texter har kommit att bedömas under allt mer betygslänkande former. Sammantaget innebär det här att multimodalitet kan anses få en annan och delvis ny betydelse i undervisningen, vilket motiverar mitt val att uppmärksamma (multimodala) elevframställningar i relation till flerspråkighet och bedömning i årskurs 3.

Avhandlingsarbetet tar alltså sin utgångspunkt i en specifik undervisningssituation och uppmärksammar en lärares språk- och kunskapsutvecklande arbete med 9–10-åriga elever i en mångkulturell skolkontext. Intresset riktas främst mot de uttryckssätt och semiotiska resurser som elever och lärare finner betydelsefulla för meningsskapande i relation till vad som ska bedömas. Vidare intresserar jag mig för hur ett multimodalt textarbete kan utgöra ett stöd i textproduktionen, särskilt för de flerspråkiga eleverna.

Mitt forskningsämne är ämnesdidaktik med inriktning mot svenska och avhandlingsarbetet ansluter till en modersmålsdidaktisk forskningstradition. Arbetet har en sociokulturell ansats och som verktyg i analys- och tolkningsarbetet används begrepp hämtade från sociosemiotisk multimodal teori- bildning och multiliteracies-forskning. Förhoppningen är att resultaten ska komma att ligga till grund för vidare forskning och också utgöra ett stöd för

³ Med modersmål och förstaspråk menar man vanligtvis det eller de första språk, som barnet lär sig i tidig ålder i en miljö, där språket talas och kännetecknas av att vara huvudspråk, när man kommunicerar. Hämtad 2017-09-15 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/modersmal>

verksamma lärare, lärarutbildare, lärarstudenter och andra med intresse för lärares och elevers språk- och kunskapsutvecklande textarbete.

Övergripande syfte och forskningsfrågor

Avhandlingen övergripande syfte är att *belysa och diskutera möjligheter och svårigheter i samband med bedömning av språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete i en flerspråkig undervisningskontext*. Undersökningen är kvalitativt inriktad och genomförs i årskurs 3 där multimodala elevtexter utgör ett gemensamt underlag för de tre delstudierna. I den första delstudien görs en multimodal analys av elevtexter och i den andra delstudien analyseras intervjuer med elever där de ges möjlighet att berätta om egenproducerade texter. I den tredje delstudien analyseras intervjuer med elevernas lärare som både initierat det multimodala arbetet och ska bedöma elevernas texter. På så vis belyses materialet ur såväl text-, elev- som lärarperspektiv. Följande frågor har varit vägledande för analyserna och för diskussionen i avhandlingsarbetet:

- Vilka skilda uttryck för multimodal textproduktion återfinns i elevernas texter?
- Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser framhåller eleverna som betydelsefulla för sitt meningsskapande?
- Hur förhåller sig läraren till elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser? Vad framhåller läraren som betydelsefullt vid bedömning av elevernas arbeten?

Slutligen förs en diskussion kring undersökningens resultat. Dels diskuteras möjligheter respektive svårigheter i undervisning med multimodala texter med krav på bedömning. Dels diskuteras på vilka sätt multimodal textproduktion kan sägas utgöra ett stöd för språk- och kunskapsutveckling, särskilt för de flerspråkiga eleverna.

Inom ämnesdidaktiken är det vanligt att utgå från lärar- eller elevperspektiv på undervisning eller att undersöka hur undervisning är organiserad (Bronäs & Runebou, 2010). Föreliggande studie förväntas bidra med kunskap om och diskussioner kring möjligheter för lärare att utifrån anvisningar i läroplanens kursplaneskrivningar planera och genomföra multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete och då också bedöma elevers arbete med hänsyn till deras tidigare erfarenheter och literacyförmågor.

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av tre delstudier i form av vetenskapligt granskade och publicerade artiklar samt en kapp där resultaten i delstudierna analyseras och diskuteras på ett övergripande plan.

Avhandlingens disposition

Här i inledningskapitlet har jag beskrivit hur mitt forskningsintresse vuxit fram. Avhandlingsarbetet har också ramats in genom att utgångspunkter, syfte och övergripande forskningsfrågor presenterats. I kapitel två kommer tidigare forskning med relevans för mitt arbete att redovisas och i det tredje kapitlet behandlas avhandlingens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Avhandlingens empiriska material, metod och analys redovisas i kapitel fyra och i det femte kapitlet sammanfattar jag resultaten i de tre delstudierna⁴. I det sjätte och avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat och didaktiska implikationer för språk- och kunskapsutvecklande arbete i relation till bedömning av multimodal textproduktion i en flerspråkig kontext.

⁴ De tre delstudierna finns återgivna i sin helhet i slutet av avhandlingen.

2. Multimodalitet och undervisning – en bakgrund

Det här arbetet har blivit till inom ramen för universitetsämnet och forskningsfältet utbildningsvetenskap i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. Fältet är förhållandevis nytt och vid andra lärosäten, till exempel i Malmö, benämns forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning. De första avhandlingarna inom fältet svenska med didaktisk inriktning kom 2002 och bar titlarna *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (Nilsson, 2002) respektive *Likt och olik: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (Ullström, 2002). Här breddades ett äldre språk- och litteraturämne till att även omfatta samtal, lärares undervisning, läromedel samt elevers textproduktion och studiet av dessa områden. Nytt var också den betydelse andra uttrycksformer än skrift tillmättes.

Textbegreppet breddades således och innefattar idag multimodala texter av skilda slag och studier i svenska med didaktisk inriktning innefattar även flerspråkighetsfrågor. En förskjutning i uppfattningen av svenskämnet (modersmålsämnets) karaktär sätter successivt spår även i läroplanen och kursplaner.

Mitt avhandlingsarbete är en analys av multimodal textproduktion och innefattar även frågor om bedömning och flerspråkighet. I det här kapitlet redogör jag för och problematiserar forskning som i tur och ordning refererar till multimodalitet i undervisningen, multimodal textproduktion ur bedömningsperspektiv samt flerspråkiga elevers meningsskapande i relation till bedömning. Forskningsgenomgången utgör på så vis en bakgrund och utgångspunkt för min diskussion av resultaten av studien i sin helhet.

Multimodala textmöten – ett demokrati- och medborgarperspektiv

Att kunna läsa, skriva och tolka multimodala framställningar i alla dess olika former, både i och utanför skolan, ses numera som en förutsättning för att kunna bli en aktiv deltagare i samhället (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg &

Säljö, 2013; Danielsson & Selander, 2014). Elever bär med sig sina tidigare erfarenheter av olika slags texter in i undervisningen, där nya textmöten konstitueras och egna texter produceras. Den digitala utvecklingen och den repertoar av multimodala framställningar och teknologier, som elever möter, har fått en allt större plats i undervisningen (New London Group, 1996). Enligt läroplanen är textarbetet ett led inte bara i att stärka elevernas språkutveckling och lärande utan också, och inte minst, i att utbilda eleverna så att de som demokratiska medborgare kan vara med och påverka samhällsutvecklingen (Skolverket, 2011a)⁵. Att utveckla multimodala kompetenser och multiliteracies-förmågor utgör tillsammans med ett kritiskt förhållningssätt också förutsättningar för det som flera forskare benämner *critical literacy* (jfr Bergöö & Jönsson, 2012; Janks, 2010; Jönsson, 2016; Lundgren & Damber, 2015; Lyngfelt, 2006; Schmidt, 2013; Vasquez & Felderman, 2012).

Det bör påpekas att nya medier inte har någon framträdande roll i mitt avhandlingsarbete. Den multimodala uppgift om stenåldern som utgör fokus i min studie rör emellertid frågan hur lärare kan uppmuntra och stödja elever att välja olika uttryckssätt och väga samman bild, färg och skrift med andra semiotiska resurser till en helhet. Den multimodala uppgiften om stenåldern rör också frågan om hur multimodala textproduktioner kan bedömas. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2010, 2011) framhåller att det fordras ökad multimodal kompetens hos lärare både för att skapa arbetsuppgifter där elever erbjuds att välja olika uttryckssätt och för att bedöma deras framställningar.

Frågor som rör elever, lärare och undervisning ur ett multimodalt språk- och kunskapsperspektiv bildar alltså bakgrund till min studie. Nedan följer en genomgång av forskning inom området under rubrikerna: ”Multimodalitet och digital utveckling – en förändrad syn på undervisning”, ”Multimodalitet och bedömning” och ”Multimodalitet och bedömning i en flerspråkig undervisningskontext”.

⁵ Den här studien har genomförts med utgångspunkt i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Under arbetets gång har läroplanen reviderats vid tre tillfällen. Den andra upplagan kompletterades med kursplan och kunskapskrav för moderna språk medan den tredje upplagan bland annat kompletterades med kunskapskrav för läsning i årskurs 1 i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Den fjärde upplagan har reviderats för att förtydliga skolans uppdrag att stärka elevernas digitala kompetens (Skolverket, 2017).

Multimodalitet och digital utveckling – en förändrad syn på undervisning

Att uttrycka sig multimodalt är inte någon ny företeelse men i takt med samhällsutvecklingen har begreppet fått en delvis förändrad innebörd och digital teknik har kommit att spela en central roll i textarbetet i skolan. Multimodala texter i form av tidningsartiklar, reklamannonser, bilderböcker, läroböcker, sociala medier et cetera, där olika uttryckssätt möts och samspekar, har ökat både till antal och i omfattning (jfr Cope & Kalantzis, 2009; Jewitt, 2008a, 2014a; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; New London Group, 1996).

Den digitala utvecklingen har också medfört att begreppet multimodalitet har kommit att få allt större uppmärksamhet (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 2006). Dagens visuella representationer har förändrat vårt sätt att kommunicera och andra sätt att läsa, analysera och tolka bilder behöver utvecklas. Ur ett undervisningsperspektiv leder den här utvecklingen till nya krav på undervisningen där en mångfald av texter kan ges utrymme samtidigt som kravet på bedömning utifrån gemensamma och jämförbara kriterier blir problematiskt att hantera. Lärare behöver ha kunskap om hur de ska bemöta elevers texter, föra samtal om hur de kan utveckla dessa texter och därmed utgöra ett stöd för elevers meningsskapande (Jewitt, 2008b). Lärare kan till exempel, utöver mer traditionella läromedel, erbjuda eleverna textmöten och textproduktion där de digitala verktygen spelar en allt större och viktigare roll.

Även om min undersökning uppmärksammar mer traditionella uttryckssätt vill jag i det här sammanhanget nämna resultaten av några nu aktuella studier vilka belyser för- och nackdelar med en digitaliserad undervisning där elever försetts med egna datorer eller läsplattor, så kallade en-till-en-projekt. Resultaten visar att det inte är de digitala redskapen i sig som är avgörande utan lärares förhållningssätt och förmåga att undervisa eleverna i att hantera de multimodala verktygen (Player-Koro, 2012; Tallvid, 2015). En egen dator fördjupar alltså inte i sig elevernas kunskaper. Om eleverna inte ges tid att reflektera riskerar deras kunskaper att bli ytliga (Fleischer, 2013).

Eva Jacquet (2016) analyserar vad som händer med högstadieungdomars datorpraktik och literacypraktiker efter att man implementerat ”en-till-en” i deras skolor. Variationerna är stora i hur digital litteracitet framträder hos eleverna och är beroende av erfarenheter i hemmet, boendemiljö, plats och

skolerfarenheter. Jacquet konstaterar att den digitala (o)jämligheten ökat efter satsningen; det räcker med andra ord inte att satsa på en-till-en-projekt. Enligt Jacquet behöver skolan utveckla didaktik som kompenserar för elevers olika förutsättningar (ibid.).

Slutsatsen är att det snarare är lärares förhållningssätt än en-till-en-satsningar som har betydelse för det multimodala språk- och kunskapsutvecklande klassrumsarbetet. I min avslutande diskussion (kapitel 6) återkommer jag till de nyss refererade resultaten.

Sammansatta texter

I såväl svensk som norsk skol- och utbildningstradition har verbalspråket dominerat undervisningen och skriften står sig enligt Elise Seip Tønnessen fortfarande förhållandevis stark (2010b). I båda ländernas läroplaner framhålls vikten av att stödja elevers läs- och skrivutvecklande färdigheter och förmågor. I den norska läroplanen (Kunnskapsdepartementet, 2008) har dock multimodala texter eller *sammensatte tekster* hittills haft en mer framträdande roll än i den svenska (Skolverket, 2011a). Begreppet multimodalitet nämns inte över huvud taget och det i den förra läroplanen vedertagna *vidgade textbegreppet* är borttaget. Enligt den norska läroplanen däremot ska eleverna inte bara kunna läsa multimodala texter utan också kunna uttrycka sig multimodalt med hjälp av digitala verktyg. Enligt Tønnessen (2010b) innebär detta att läs- och skrivundervisningen möter nya krav och att skolan måste se den skrivna texten i förhållande till andra modaliteter och olika sätt att uttrycka mening på. Digital kompetens, vilken innebär att alla elever får kompetens att kunna delta i verksamhet som integrerar användandet av digital teknik, ligger nu till grund för förslaget om en ny nationell IT-strategi även för Sveriges vidkommande (Skolverket, 2016a).

Multimodal textkompetens

Skolans olika arbetsuppgifter inleds eller avslutas ofta med att elever får skriva en text och i de yngre åldrarna är det vanligt att skriften kombineras med bilder, både i tryckta läromedel och i elevernas egna texter (Tønnessen, 2010a). Elever skriver både för att sammanfatta, systematisera, presentera och synliggöra sitt meningsskapande med papper och penna eller på dator. Tønnessen menar att bilder spelar en allt mer underordnad roll i skolan ju

äldre eleverna blir, även om det förväntas att de fortsättningsvis, och på egen hand, ska kunna läsa diagram, tabeller, kartor, noter och matematiska formler. Här spelar den digitala tekniken en viktig roll på så vis att den gör text och bilder lättillgängliga, både när elever läser och skriver. Tønnessen påpekar att det fordras kunskap hos såväl lärare som elever, både om hur de digitala resurserna kan förstås och hur de kan användas i produktionen av egna multimodala texter (ibid.).

Ett multimodalt inriktat norskt forskningsprojekt har haft som mål att systematiskt samla in kunskap om hur elevers tidiga läs- och skrivutveckling fungerar i en multimodal textvärld⁶. Syftet med projektet var att förstå hur ett medvetet literacy-arbete med såväl skrift som andra modaliteter kan utveckla *tekstkompetanse*⁷. Lärare i projektet erbjuder elever en mångfald av uttryckssätt och semiotiska resurser. Dessa kommer till uttryck genom de konkreta *teksthendinger*⁸ som stärker elevernas textkompetens, vilka i sin tur leder till en djupare förståelse av kunskapsinnehåll (Tønnessen, 2010b).

Målet för undervisningen måste, enligt Tønnessen, vara att elever ska kunna använda och producera *sammensatte tekster* av varierade slag i olika skolämnen, inhämta information för både skolarbete och fritidsintressen, kommunicera med andra samt tillägna sig film, litteratur och konst. Elever

⁶ Forskningsprojektet *Multimodalitet, leseopplering og læremidler* (MULL), finansierades av Norges forskningsråd 2007–2010. Den första delen av projektet koncentrerar sig på övergången från hem och förskola till skolstarten. Den andra delen undersöker övergången till ”mellomtrinnet fra 5. trinn” vilket motsvaras av den svenska övergången mellan årskurs 3 och 4. Det är då ämnena blir flera, texterna längre, bilderna och diagrammen mer komplicerade. I Norge talar man om ”den andre lese- og skriveoppleringen” vilket innebär att elever som lärt sig att läsa ska utveckla förmåga att läsa och skriva alla slags texter – *sammensatte tekster* – för olika ändamål (Tønnessen & Bjorvand, 2012).

⁷ I Norge används begreppet *tekstkompetanse*. I Sverige har begreppet *textrörlighet* vuxit fram för att fånga vad det innebär både att vara deltagare och medskapare i texter (Liberg, 2007; Liberg, af Geijerstam, Folkeryd, Bremholm, Halleson & Holtz, 2012). Ur ett texttolkningsperspektiv finns likheter då begreppet inrymmer ”sätten att röra sig i texter på ytan, på djupet, mellan raderna eller bortanför och även sätten att tala om texter, deras form och funktion” (Liberg, et al., 2012, s. 66).

⁸ Det norska begreppet *teksthendinger* motsvaras av engelskans *literacy events* (Barton & Hamilton, 2012). I svensk kontext används begreppen *skrift-* och *texthändelser* men även *text* och *textproduktion* i samband med analys av olika literacypraktiker där skriften, ofta men inte alltid, ensam utgör en av de valda resurserna (jfr Danielsson & Selander, 2014). I kapitel 3, på s. 55 ger jag en utförligare förklaring.

behöver stöd i att utveckla strategier, både för att läsa, analysera, tolka och kritiskt förhålla sig till information och för att kunna producera egna multimodala texter efter det att de utvecklat sin grundläggande läs- och skrivförmåga (Tønnessen, 2010b, 2015).

Flera andra forskare i den norska traditionen presenterar studier på temat *sammensatte tekster*. Anne Løvland (2006) visar i sin studie att lärares uppmuntrende och stödjande roll är en viktig faktor i elevers arbete med att utveckla multimodala texter där text och bild kan utgöra en helhet. Elever behöver både vägledning och övning i att utveckla strategier för att producera sådana texter – något som förutsätter att läraren väljer och formulerar utvecklande uppgifter (Vollan, 2010). Kibsgaard Sjøhelle (2013) framhåller vikten av lärares medvetna didaktiska arbete kring läromedelstexter när elever på egen hand producerar multimodala texter.

Vidare konstaterar Eva Maagerø (2013) att de multimodala framställningar som fyller väggarna på förskolan skulle kunna utgöra stor potential i det pedagogiska arbetet men att dessa sällan varken integreras i barnens spontana lek eller används av personalen i pedagogiska aktiviteter. Vägcollagen fungerar som en form av dekoration istället för dokumentation av genomförda aktiviteter, enligt Maagerø.

Stödjande klassrumsmiljöer, lärares förhållningssätt och samtalets betydelse

Det man kan utläsa av de ovan refererade studierna är bland annat att multimodala textmöten kan ge elever möjlighet att utveckla varierade läs- och skrivförmågor förutsatt att deras egna erfarenheter och kompetenser tillvaratas. I textmöten där elever i samspel med varandra görs delaktiga och medaktiva kring angelägna innehåll med hjälp av multimodala redskap kan samtalet spela en avgörande roll för att färdigheter och förståelse ska kunna utvecklas (Bergöö, 2005). Olga Dysthe (1996, 2003) menar att en viktig uppgift för lärare är att bygga stödstrukturer för lärprocesser som bidrar till att utveckla elevers förmåga att byta perspektiv på innehållet i texter. I flerstämmiga och dialogiska klassrum lär elever av varandra och lärarens röst utgör bara *en* av alla röster.

Flera forskare framhåller att perspektiverande och dialogiska textmöten av det här slaget kännetecknas av ett genuint engagemang och högt ställda förväntningar från lärarens sida tillsammans med ett aktivt elevdeltagande (jfr Smidt, 2010; Smidt, Solheim & Aasen, 2011a; Smidt, Tønnessen &

Aamotsbakken, 2011b). Detta kräver klassrumsmiljöer där multimodala möten mellan elevens värld och olika textframställningar äger rum. I det här sammanhanget kan Christina Olin-Schellers (2006) studie som behandlar undervisning om fiktionstexter utifrån ett multimodalt textbegrepp i gymnasiekontext lyftas fram. Studien visar att lärarna inte ges förutsättningar att tillvarata elevernas multimodala erfarenheter och att dessa därmed riskerar att förbli outnyttjade i klassrummet. Enligt Olin-Scheller behöver elever ges stöd både i att problematisera, utveckla och förhålla sig kritiska till olika typer av texter. Ett sätt att utveckla elevers literacykompetens kan vara att genom strukturerade samtal och utmanande skrivuppgifter ställa frågor för att stötta elevernas meningsskapande (Mossberg-Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011).

Petra Magnusson (2014) framhåller i sin studie, även den i gymnasiekontext, att en sociokulturell och multimodal syn på meningsskapande kan leda till en ökad förståelse för hur elever kan komma att utveckla kunskap. ”Genom att anta en multimodal blick kan verbalspråkets dominans för meningsskapande ifrågasättas och öppna möjligheter när undervisningen kan diskuteras ur ett vidare perspektiv” (2014, s. 248). Med utgångspunkt i multimodal teoribildning talar Magnusson om en utvecklande miljö för meningsskapande där de svensksdidaktiska och multimodala forskningsfälten samverkar. I det följande kommer nu ytterligare studier som ur olika aspekter belyser multimodala textmöten och multimodal textproduktion att presenteras.

Vid en genomgång av tidig literacyforskning fann Colin Lankshear och Michele Knobel (2003) att flertalet studier var inriktade på verbalspråk med skriften som den dominerande resursen. Få var inriktade mot multimodal text. Detta kan tyckas anmärkningsvärt, eftersom senare studier (New Literacy Studies) av yngre barns läs- och skrivaktiviteter tyder på att barn bär med sig en mångfald av literacy-erfarenheter till skolan. Att så också var fallet före de moderna mediernas genombrott är inte något nytt men det finns ett fortsatt behov av, att utöver skolans mer traditionella uttryckssätt, uppmärksamma och utveckla fler än *en* literacypraktik (se till exempel Bearne, 2009; Dyson, 2008; Fast, 2007; Flewitt, 2010; Pahl, 2007; Pahl & Rowsell, 2006, 2012).

Att lärares förhållningssätt och förmåga att stödja har betydelse för textarbetet visar resultaten i en studie där elever producerar egna multimodala texter (Pantaleo, 2012). Slutsatsen som dras är att frågor som rör lärares val av kunskapsstoff, genomförande av undervisning, vilka läs- och skrivstrategier eleverna erbjuds samt hur textarbetet kan utvärderas behöver diskuteras ur ett

multimodalt perspektiv (ibid.). I en annan studie förvånas lärare över att deras elever kan uttrycka komplicerade förståelser genom sina illustrationer och Maureen Kendrick och Roberta McKay (2004) konstaterar att elever som ges möjlighet att berätta och samtala om det de ritar och skriver utvecklar sin förmåga att skapa mening kring ett innehåll.

Även om traditionell undervisning med skriften i centrum fortfarande dominerar (jfr Tønnessen 2010b) utvecklar elever egna multimodala texter förutsatt att lärare erbjuder olika strategier och stödjer deras arbete (Bearne, 2009). Eve Bearne menar att lärares arbete med att uppmuntra produktion av multimodala texter också måste genomsyra formerna för test, prov och utvärderingar.

Ytterligare en studie som stöder de här resultaten visar att lärares förmåga att uppmuntra både verbal- och bildspråk i samband med textproduktion bidrar till att eleverna producerar meningsfulla texter som är mer komplexa än texter där de enbart erbjuds att uttrycka sig i skrift (Mackenzie & Veresov, 2013). Elevers illustrationer är undervärderade som bärare av information (Anning, 2003) och för att få en djupare förståelse av elevers literacy-aktiviteter förefaller det därför vara viktigt att lärare och forskare tar illustrationer på allvar. Kendrick och McKay (2009) menar att det fordras en fördjupad kunskap om hur lärare kan analysera och värdera elevers framställningar ur ett multimodalt perspektiv. Illustrationer är visserligen relativt enkla att samla in men arbetet fordrar även att lärare, förutom att studera framställningarna, samtalar med eleverna i samband med utvärdering av meningsskapandet (ibid.).

En viktig uppgift för lärare tycks alltså vara att bygga stödstrukturer för lärande genom dialogiska samtal (Dysthe, 1996, 2003). Marit Holm Hopperstad (2008) framhåller att också lek och samtal kamrater emellan är exempel på multimodalt meningsskapande som bör uppmärksammas i det fortsatta skolarbetet. Lärare kan uppmuntra elever att välja och kombinera olika semiotiska resurser samt stödja och främja deras läs- och skrivutveckling genom att läsa och samtala om elevernas texter (Hopperstad, 2010; Semundseth & Hopperstad, 2013).

Kibsgaard Sjøhelle (2011, 2013) betonar i olika studier samtalets betydelse under själva läs- och skrivprocessen. En av slutsatserna är att elever måste få möjlighet att reflektera över och utveckla en medvetenhet om sin egen förmåga att producera multimodala texter, bland annat genom att lärare ger respons på och också har förmåga att värdera meningsskapandet i elevers

illustrationer. Om lärare gör det möjligt för elever att gå i dialog med sina egna texter blir de vana vid att röra sig i texter eller, som det heter på norska, *bevege seg i tekster* (Smidt, 2010; Smidt et al., 2011a).

Ur ett svenskdidaktiskt perspektiv presenteras nu studier som på liknande sätt stöder de resultat och slutsatser som redovisats ovan. Marianne Skoog (2012) undersöker vad, hur och för vilka syften elever och lärare i en förskoleklass läser, skriver och samtalar samt i vilka sammanhang de språkliga aktiviteterna är inbäddade. Resultaten visar att huvuddelen av de skriftspråkliga aktiviteterna är riktade mot ett formellt avkodningslärande och att en mindre del av undervisningen handlar om ett funktionellt läsande och skrivande, det vill säga om att aktivt använda språket i olika meningsskapande sammanhang. Ingen eller liten hänsyn tas heller till hur elevers sociala och kulturella erfarenheter utgör en produktiv resurs i klassrummet. För att erbjuda elever möjligheter att agera som meningsskapande och kritiska textanvändare efterlyser Skoog fortsatt forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbete där språkets funktion i första hand uppmärksammas (ibid.).

I en annan studie visas att elever som fått tillgång till var sin dator med internetuppkoppling uppvisar kompetens i att uttrycka sig med olika semiotiska resurser när de skapar text. Anders Björkqvall och Charlotte Engblom (2010) betonar emellertid att det inte är digitala redskap i sig utan lärarens förmåga att tillvarata elevers multimodala kompetenser i det språk- och kunskapsutvecklande klassrumsarbetet som är avgörande (jfr Fleischer, 2014; Jacquet, 2016; Player-Koro, 2012; Tallvid, 2013).

Ett multimodalt arbetssätt där bilden kommunicerar berättelsens handling i förskolebarns produktioner kan bilda broar eller användas för att iscensätta processer som bryter gränser och förenar praktiker. Mer kunskap efterfrågas om barns bildskapande med hjälp av datorn för att skapa förståelse för vad barn intresserar sig för men också för att förstå vad de vill kommunicera genom sina berättelser (Klerfelt, 2007).

Vidare undersöker Carina Hermansson (2013) vad som händer i relationen mellan elever i förskoleklass och det innehåll och de redskap (oftast datorn) som erbjuds, och hur detta i sin tur påverkar elevernas förmåga att i skrivuppgifter bli *becomings of writing and writers*, det vill säga deltagande och skrivande personer. I skrivuppgifterna prövar eleverna tillsammans omväxlande såväl språkliga och sociala som multimodala förmågor när de skapar mening i sina texter (ibid.).

Omnämnas bör också en studie där elevers skriftlärande i årskurs 3–5 uppmärksammas (Schmidt, 2013). Här pekar resultaten dels på betydelsen av ett aktivt textarbete i skolan och dels på vikten av att göra eleverna delaktiga i bearbetningen av sin egen textproduktion. Grammatik och stavning får ofta stor uppmärksamhet i undervisningen och arbetet med avkodning och ett funktionellt läsande och skrivande i meningsskapande sammanhang stöder inte alltid varandra (ibid.). Schmidt framhåller att det är viktigt att det sker en avvägning mellan innehåll och form i elevernas textarbete, att elevernas förmåga att skapa ett innehåll i sina framställningar uppmärksammas. Särskilt viktigt är att uppmärksamma de flerspråkiga elevernas resurser vilket kan jämföras med resultaten i min undersökning.

Sammantaget visar den här genomgången att dagens elever kommer till förskola och skola med andra literacy-erfarenheter än tidigare och i flera av studierna ges exempel på hur elever erbjuds att använda sig av multimodala erfarenheter och kompetenser och betydelsen av detta. Elevers språk- och kunskapsutveckling sker med andra ord i allt större utsträckning i mötet med multimodala texter i form av bilder, symboler, film, dataspel, internetsajter et cetera vilket ställer stora krav på lärares yrkeskunnande (jfr Björkvall & Engblom, 2010; Fast, 2007; Michelsen, 2016; Sofkova Hashemi & Cederlund, 2016; Öman, 2015).

De studier som tagits upp ovan belyser olika perspektiv på multimodalitet och undervisning i språk- och kunskapsutvecklande textarbete. Med utgångspunkt i avhandlingsarbetets syfte och frågeställningar kommer nu tidigare forskning och anvisningar i läroplanen i relation till multimodal textproduktion och bedömning av multimodala texter att presenteras.

Multimodalitet och bedömning

Bedömning av olika slag har under senare tid kommit att ta en allt större plats i svensk skola. Avsikten här är inte att göra någon allmän översikt över skolans bedömningspraktiker och därför kommer inte någon heltäckande beskrivning av fältet att göras. Syftet med översikten är att ge läsaren en bakgrund avseende rådande bedömningspraktik och på så vis möjliggöra en förståelse för den problematik som kan uppstå i samband med bedömning av multimodal textproduktion.

I Sverige finns en tradition där lärare ägnar sig åt olika former av klassrumsbedömningar genom att observera elevers prestationer över en längre tidsperiod (Klapp Lekholm, 2010). Lärare kan då göra en kontinuerlig bedömning som grundar sig på flera bedömningstillfällen. Även om bedömning av elevers kunskapsutveckling inte är något nytt har betyg och bedömningsfrågor fått ökad aktualitet också för lärare som undervisar yngre elever (Skolverket, 2011a).

Betyg, nationella prov och skriftliga omdömen är numera vanliga bedömningsformer. Hur bedömningen utformas är avgörande för elevernas lärande. En stor del av dagens bedömningsdiskussion har kommit att handla om hur *summativa* och *formativa* bedömningar kan komplettera varandra och därmed utgöra ett stöd för elevernas lärande (Lundahl, 2014). I korthet syftar formativa bedömningar till att stödja elever i att utveckla kunskaper medan summativa bedömningar främst har till uppgift att sammanfatta elevers kunnande i förhållande till specifika uppgiftskriterier eller betygsskalor (Erickson & Gustafsson, 2014; Lundahl, 2014).

Externa faktorer som politiska beslut, föräldrainflytande och synen på medbestämmande i skolan tillsammans med interna faktorer som lärares övergripande förhållningssätt skapar ett specifikt klassrumsklimat vilket i sin tur formar såväl en viss undervisnings- som bedömningspraktik i klassrummet (Klapp Lekholm, 2010). De senaste årens omfattande skolreformer har inneburit stora förändringar vilka i sin tur påverkar lärares förhållningssätt vid bedömning:

Om vi å ena sidan fått läroplaner med en kunskapssyn som eftersträvat en avdramatisering i bedömningsfrågor, exempelvis genom övergången från relativa till mål- och kriterierelaterade betyg, har å andra sidan ökade krav på utvärdering och uppföljning bidragit till att skolans bedömningar får långt vidare konsekvenser än tidigare. (Lundahl, 2014, s. 15)

Skolreformer och ökade krav har lett till att det blivit viktigt för lärare att uppvisa goda resultat och Lundahls resonemang påminner om skolans dubbla bedömningsuppdrag, dels att stödja elevers kunskapsutveckling och dels att säkra kvalitet och främja likvärdighet i skolan (Erickson & Gustafsson, 2014). Å ena sidan handlar det om att bedöma rätt saker (på flera olika sätt) vid rätt tidpunkt. Å andra sidan handlar det om att bedömningen görs på ett konsekvent och likartat sätt för alla elever oavsett exempelvis vilken skola de

går i. Ett grundläggande problem med bedömningar är just svårigheterna med att nå jämförbarhet (Klapp Lekholm, 2010).

Bedömning av yngre barns prestationer

Prov får ofta en kontrollfunktion och för att öka likvärdigheten i skolan har såväl internationella tester som nationella prov införts i flera ämnen, samtidigt som man i läroplanen formulerat kriterier och kunskapskrav (Skolverket, 2011a, 2011b). Den senaste PISA-undersökningen tyder på en viss förbättring av resultaten för de svenska 15-åringarna (Skolverket, 2016d). Läsförståelse och matematik har förbättrats och inom naturvetenskap syns tecken på positiv utveckling även om denna förbättring är tämligen marginell. Samtidigt visas att familjebakgrunden fått ökad betydelse för elevernas resultat; likvärdigheten har med andra ord försämrats (SOU 2017:35).

Undervisningen har således under senare år blivit allt mer styrd av täta mätningar, prov och betyg, både för äldre och yngre barn. Svenska elevers prestationer förefaller inte på en generell nivå ha gagnats av denna utveckling. Tvärtom har skolresultaten generellt sjunkit samtidigt som klyftan mellan högpresterande och svagpresterande elever ökat (SOU 2017:35).

Åsikterna om vilken betydelse bedömnings- och betygsarbete har för elevers lärande skiljer sig med andra ord åt. Samtidigt som betydelsen av omfattande bedömningsarbete framhålls höjs också kritiska röster. Lisa Asp-Onsjö (2015) menar exempelvis att en alltför ensidig betyg- och bedömningskultur riskerar att leda till brist på kreativitet och förmåga till kritiskt tänkande. Undervisning som är präglad av att lära för prov riskerar att gynna en instrumentell inställning till skola och lärande (Asp-Onsjö, 2015; Carlgren, 2015; Liedman, 2012).

Bedömning av multimodala texter – metaspråkets betydelse

I min studie undersöks elevernas samlade textproduktion under läsåret 2012/2013. En fördjupad analys görs av en av textproduktionerna där läraren formulerar en multimodal uppgift som också ska bedömas. Utifrån resultaten belyses och diskuteras både möjligheter och svårigheter i samband med bedömningen av de multimodala elevtexterna. Detta är ett arbete som ställer krav på skolans undervisning:

På motsvarande sätt som det behövs en fördjupad kunskap om den multimodala textens betydelse för hur elever kan läsa och förstå texter,

behövs en fördjupad kunskap om *multimodala skrivpraktiker* och hur elever kan stöttas i att utveckla sitt skrivande i relation till multimodalitet. (Danielsson & Selander, 2014, s. 76)

När elever ges möjlighet att uttrycka sig multimodalt, till exempel genom att välja om de vill rita, färglägga, skriva eller använda digitala resurser, synliggörs också behovet av ett gemensamt undervisningsspråk, ett så kallat metaspråk.

För att förstå hur elever använder sig av multimodala resurser behöver lärare och elever, förutom en gemensam vokabulär, såväl redskap som kunskap om hur dessa kan användas i ett multimodalt perspektiv (jfr Burke & Hammett, 2009; Cloonan, 2011; Kendrick & McKay, 2009; Kibsgaard Sjøhelle, 2011; Risko & Walker-Dalhouse, 2010; Tønnessen, 2010a). Detta är ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som även bör omfatta kunskap om bedömning:

... if educators are to assist students in becoming multiliterate learners, specifically across multimodal and visual texts, then clear, rigorous, and equitable assessment must be part of the process. (Callow, 2008, s. 624)

Jon Callow menar att lärare fortgående måste utveckla multimodalt textarbete genom en variation av olika sätt att utvärdera och bedöma elevers arbeten:

The continuing work, then, is to apply and test a variety of assessment techniques in order to ascertain what concepts and metalanguage students already bring to visual images and, based on the findings, to plan for meaningful learning experiences to support their development as viewers, makers, and critics of visual and multimodal texts. (Callow, 2008, s. 624)

Ian Brown, Lori Lockyer och Peter Caputi (2010) hävdar att den digitala utvecklingen har lett till att många lärare inte enbart kämpar med att implementera nya medier i undervisningen utan också måste utveckla nya former för bedömning. Deras studie visar att även om undervisning präglas av ämnesövergripande och multimodalt (sam)lärande tenderar bedömning att bli allt mer komplex:

While the argument for the inclusion of multiliteracies in learning today is becoming increasingly stronger, the argument must also be made for reliable and supportive assessment practices which complement and support this unique style of learning. (Brown, Lockyer & Caputi, 2010, s. 203)

Att formulera bedömningskriterier

Kibsgaard Sjøhelle (2010) diskuterar de utmaningar bedömning av multimodala eller *sammensatte* texter kan innebära. Bedömningskriterier behöver formuleras i relation till varje enskild uppgift och elever bör göras delaktiga i arbetsprocessen och vara medvetna om kriterierna för bedömning vid uppgiftens genomförande, i synnerhet om bedömningen avser multimodala texter, menar hon. Genom att samtala med eleverna om den färdiga framställningen kan läraren ta del av hur eleverna tänkt under arbetets gång. Det kräver dock kompetens i att handleda och bedöma multimodalt textarbete. Lärare behöver utveckla sin förmåga att utifrån specifika uppgiftskriterier göra en helhetsbedömning av såväl elevers ämneskunskaper som deras multimodala kompetenser i den slutliga textproduktionen (ibid.).

Liknande resultat redovisas i en studie av gymnasieelevers multimodala textproduktion. Anna-Lena Godhe (2014) visar att eleverna uppskattar att producera multimodala texter, men om det inte är tydligt hur de ska bedömas ifrågasätter eleverna varför de ska göra denna typ av uppgift. Godhe konstaterar att eleverna uppmuntras att använda olika uttryckssätt, men när det kommer till bedömning är det i huvudsak talad och skriven text som bedöms. I likhet med Kibsgaard Sjøhelle anser Godhe att det är först när lärare väger samman elevers olika sätt att uttrycka sig, och tar hänsyn till hur eleverna kombinerar olika uttryckssätt och semiotiska resurser, som en multimodal uppgift också kan bedömas ur ett multimodalt perspektiv. Den senaste läroplanens kursplaneskrivningar (Skolverket, 2011a, 2011b) ger inget uttalat stöd för multimodalt textskapande och Godhe frågar sig varför textbegreppet snävas in samtidigt som allt fler elever får tillgång till digitala verktyg. På så vis sänder kursplaneskrivningarna dubbla budskap till både lärare och elever⁹.

⁹ Intentionen med kursplanerna är att ge lärare stöd för planering, genomförande och bedömning (Skolverket, 2011a, 2011b). Enligt Gunnar Hyltegren (2014) är tydliga riktlinjer förvisso viktiga men det finns inte något samband mellan lärares förmåga att å ena sidan formulera uppgiftskriterier och å andra sidan genomföra en rättvis bedömning. Hyltegren menar att det finns en övertro på enskilda formuleringar i kursplanerna och att kriterier i sig inte utgör någon garanti för att en rättvis bedömning utförs.

Bedömning av multimodal textproduktion – läroplanens anvisningar

Med utgångspunkt i avhandlingsarbetets syfte och frågeställningar blir det relevant att relatera till styrdokumentens innehåll. Begreppet multimodalitet förekommer varken i läroplanen eller i kursplanerna i svenska eller svenska som andra språk i årskurs 1–3 (Skolverket, 2011a). I syftesbeskrivningen används istället formuleringar som ”olika slags texter” och ”skilda medier” (Skolverket, 2011a, s. 222 och 240) och i det centrala innehållet betonas ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” (ibid.) och ”strategier för att skriva olika typer av texter” (Skolverket, 2011a, s. 223 och 240), såsom berättande, beskrivande, förklarande och instruerande texter. Elever förväntas med andra ord utveckla kunskap om olika typer av texter. Som tidigare nämnts används inte längre termen *det vidgade textbegreppet* i styrdokumentet.

Enligt kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk ska elever uppmuntras att skapa ”texter där ord och bild samspekar” (Skolverket, 2011a, s. 224 och 240) och av kunskapskraven för godtagbara kunskaper i årskurs 3 framgår att elever, ”genom att kombinera sina texter med bilder kan förtydliga och förstärka sina budskap” (Skolverket, 2011a, s. 227 och 245). Här stöds kursplaneskrivningarna av resultat från undersökningar som visar att multimodal bedömning med hänsyn tagen till såväl bild som skrift och övriga resurser innebär att elevers meningsskapande fördjupas jämfört med bedömning av framställningar där enbart skriften använts (jfr Christianakis, 2011; Hopperstad, 2010; O’Byrne, 2009; Tønnessen, 2010a).

Här kan kommentarmaterialen (Skolverket, 2016b, 2016c) komma att utgöra ett stöd för lärare och elever i multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete, men det är rimligt att anta att dessa inte påverkar det dagliga arbetet i samma utsträckning som kursplanerna. I kommentarmaterialen förklaras till exempel mer konkret vad det innebär att multimodalt skapa och bearbeta olika slags texter genom att använda skilda estetiska uttrycksformer som film, teater, digitala presentationsprogram eller digitalt bildskapande. Däremot sägs ingenting om hur detta arbete ska bedömas.

I det här avsnittet har forskning som belyser möjligheter och svårigheter när ett multimodalt textarbete ska bedömas samt anvisningar i läroplanens kursplaneskrivningar presenterats. I det följande uppmärksammas forskning

om huruvida multimodal textproduktion kan utgöra ett stöd för elevers språk- och kunskapsutveckling, och då i synnerhet för flerspråkiga elever.

Multimodalitet och bedömning i en flerspråkig undervisningskontext

Flerspråkighet är ett begrepp som behöver förtydligas. Tove Skutnabb-Kangas (1981) menar att det finns lika många definitioner av flerspråkighet som det finns forskare, men i en rapport från Vetenskapsrådet definieras flerspråkighet som förmågan att obehindrat kunna använda fler än ett språk i tal, skrift och bild (Hyltenstam & Milani, 2012). Enligt den definitionen är varje person som kan kommunicera med hjälp av mer än ett språk flerspråkig. Andra forskare använder andra definitioner. En individ som kan använda fler än ett, det vill säga två eller flera verbalspråk utifrån sina egna önskemål, betraktas som en flerspråkig person (Otterup, 2005). Med flerspråkiga avses i min studie elever som i sin vardag använder två eller flera verbalspråk. Definitionen härrör sig ur det faktum att flera av de elever som ingår i studien använder ett annat verbalspråk än svenska i sin hemmiljö vilket kan komma att påverka deras val av uttrycks sätt i de multimodala textproduktionerna.

I bakgrundsgenomgångens tredje och avslutande avsnitt redovisas först forskning som mer generellt belyser (multimodalt) språk- och kunskapsutvecklande textarbete i en flerspråkig kontext och därefter belyses detta ur perspektivet bedömning.

Flerspråkighet och lärande

Enligt Statistiska centralbyrån (2009) fördubblades den utlandsfödda delen av Sveriges befolkning mellan 1970 och 2007 vilket väcker frågor om hur en sådan språklig mångfald kan förstås och hanteras i olika vardagssituationer. Det finns närmare 200 minoritets- och invandrarspråk i Sverige och ungefär 20 procent av eleverna i svenska klassrum är flerspråkiga¹⁰. De flerspråkiga eleverna utgör emellertid en heterogen grupp både vad gäller ursprung och vistelsetid i Sverige, enligt Monica Axelsson och Ulrika Magnusson (2012).

¹⁰ Den officiella beteckningen är *barn och ungdomar med utländsk bakgrund* och till denna grupp räknas barn som är födda utomlands samt de som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar.

Skolans demokratiuppsdrag och alla elevers rätt till språkutveckling kan sägas motivera varför det är viktigt att såväl yngre som äldre elever får möjlighet att uttrycka sig på så många olika sätt som möjligt (Skolverket, 2011a).

Språkundervisning som stöd för lärande

Att språk och lärande hänger nära samman är flera forskare eniga om (Axelsson, 1999; Cummins, 2000; Hyltenstam & Lindberg, 2013; Thomas & Collier, 1997). Likaså att det tar lång tid att utveckla ett väl fungerande språk som kan stödja lärande i skolan¹¹. Elever behöver båda (eller flera) verbalspråk för att de ska nå skolframgång – ju mer underbyggd deras kunskapsutveckling är på förstaspråket, desto bättre kommer de att klara sin ämnesutveckling på andraspråket¹² i slutet av sin skolgång (Axelsson, 2013; Bagga-Gupta et al., 2013; Wedin & Hedman, 2013). Oavsett vilken bakgrund eleverna har pekats verbalspråket ut som det viktigaste verktyget för lärandet (Hajer & Meestringa, 2010; Nygård Larsson, 2011, 2013).

Jim Cummins (2000) beskriver hur kompetenser relaterade till elevers läs- och skrivförmåga kan överföras från förstaspråket till andraspråket. Lärare kan ta fasta på hur språket kan stödja elevernas kunskapsutveckling genom att exempelvis uppmärksamma dem på innehållet. Allra viktigast, menar Cummins, är interaktionen mellan läraren och elever samt lärarens förmåga att skapa undervisningssammanhang där andraspråkselever kan bli aktiva deltagare i meningsskapande läs- och skrivprocesser. Ett sådant förhållnings-sätt i språkundervisningen gynnar elever i allmänhet och andraspråkselever i synnerhet (ibid.).

Den svenska forskningen om lärande och undervisning på andraspråket har, enligt Axelsson och Magnusson (2012), huvudsakligen belysts utifrån internationella exempel. Det finns kunskap om hur skolor kan hantera språklig och kulturell mångfald och bli en skola som möter alla elevers behov, men det finns fortfarande mycket kvar att göra i didaktisk forskning om flerspråkiga klassrum, inte minst vad gäller undervisningen av nyanlända (Axelsson, 2013; Nilsson Folke, 2017). Skolan och samhället måste på allvar utveckla sin beredskap för att möta den heterogenitet som råder i svenska klassrum.

¹¹ Till exempel tar det 2–5 år för en elev att tillägna sig ett skolspråk om ankomst-åldern är 8–11 år (Collier, 1987).

¹² Jag har behållit beteckningen *andraspråksforskning* om forskarna själva använder det begreppet. I övrigt använder jag begreppet *flerspråkighetsforskning*.

Axelsson menar att flerspråkigheten måste ges en större och mer vidgad betydelse och ses som en tillgång i ett språk- och kunskapsutvecklande klassrumsarbete som inkluderar alla elever.

Bedömning av flerspråkiga elevers multimodala textproduktion

I det följande presenteras forskning som belyser multimodal textproduktion och – i den mån det finns – forskning om bedömning ur ett flerspråkighetsperspektiv. Flera av de studier som presenteras rör klassrumsinteraktion där språk(ande) spelar en avgörande roll för meningsskapandet. Även om det inte är klassrumsinteraktion i sig som explicit undersöks i min studie menar jag att resultatet kan komma att få betydelse för den sociala praktiken (jfr Gee, 2007).

Exempelvis visar resultaten i ett läsprojekt (Alleklev & Lindvall, 2000; Axelsson, 2001) att elever som ”badas” i illustrerade barnböcker, och bearbetar innehållet genom att skriva och samtala, tillägnar sig andraspråket snabbare än jämnåriga som har undervisats med traditionella språkundervisningsmetoder. En av de framgångsfaktorer som lärare bör erbjuda elever är rikliga tillfällen till egen textproduktion i meningsfulla sammanhang (Axelsson, 2000).

I en liknande studie visas att ett strukturerat arbete med böcker och sagoläsning med utgångspunkt i flerspråkiga barns kulturella och språkliga erfarenheter stöder deras andraspråksutveckling (Obondo & Benckert, 2000). I studien framhålls särskilt modersmålläraren som resurs och vikten av muntlig interaktion.

Vidare analyserar Anna Lyngfelt (2013) flerspråkiga elevers (årskurs 3) läsning och skriftliga produktion. Eleverna får ge skriftlig respons på två skönlitterära texter – en skriven på modersmålet och en på svenska. En av forskningsfrågorna rör huruvida elever i högre utsträckning kan bearbeta texter på svenska, efter att ha läst texterna på sitt modersmål. Resultaten innebär att eleverna uppvisar högre grad av textrörlighet i form av självständiga och utvecklande resonemang när de läst en text på modersmålet, och får redovisa innehållet på svenska, än när de behandlar en text som de enbart läst på svenska. Om det är så att eleverna i Lyngfelts studie – liksom många andra elever med svenska som andraspråk – uppvisar stor skillnad mellan den språkliga förmåga som kommer till uttryck i klassrummet och den kunskap de besitter genom sin förförståelse behöver de stöd i att upptäcka detta samband (ibid.).

Även studier från äldre elevgrupper är relevanta. Pia Nygård Larsson (2013) anser att språket är elevernas viktigaste verktyg för lärande och kommunikation. Att ha strategier för att ta till sig lärobokstexter på ett självständigt och förståelseinriktat sätt är av stor vikt. Särskilt de flerspråkiga eleverna är i behov av rikliga tillfällen till språklig bearbetning där ämnets innehåll bearbetas i form av ett allt mer utvecklat läsande och skrivande. Nygård Larsson framhåller också betydelsen av de multimodala inslagen, och då särskilt bildens betydelse i lärobokstexten. Lärares sätt att utnyttja bilder för att åskådliggöra ett visst läromedelsavsnitts övergripande uppbyggnad kan utgöra viktiga stödstrukturer för eleverna i mötet med lärobok och undervisning (ibid.).

Multimodal textproduktion kan med andra ord vara en lämplig utgångspunkt för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Den lärandepotential som flerspråkiga elever bär med sig genom erfarenheter av texter på andra språk än svenska, riskerar att förbli outnyttjad i de fall där skolan domineras av en enspråkig norm (Björkvall & Engblom, 2010). Flerspråkiga elevers förkunskaper tillvaratas inte i tillräcklig utsträckning i skolan och en monomodal textkultur kan då med rätta ses som en begränsande faktor (Damber, 2010; Lyngfelt, 2013).

Inom flerspråkighetsforskningen framhålls å ena sidan språkets betydelse för elever när de ska skapa mening kring ett innehåll. Genom att utgå från elevers tidigare (multimodala) literacy-erfarenheter och erbjuda dem att uttrycka sig med de resurser de för tillfället bäst behärskar kan lärare uppmuntra och stödja ett läs- och skrivlärande som fokuserar såväl innehållsliga som språkliga aspekter. Detta gäller särskilt i relation till bedömning (Erickson & Gustafsson, 2014). Å andra sidan tyder min genomgång av forskning inom området på att det i samband med bedömning oftare är språkets struktur och form som uppmärksammas i elevers texter (se till exempel Abrahamsson & Bergman, 2005; Flyman Mattsson & Håkansson, 2010; Olofsson & Sjöqvist, 2013), och mer sällan texternas innehåll och funktion (Axelsson, 2013; Skoog, 2012). Detta kan tyckas anmärkningsvärt, eftersom det ses som betydelsefullt att beakta *både* innehåll *och* form vid bedömning av språk- och kunskapsutvecklande textarbete, i synnerhet när det gäller flerspråkiga elever (jfr Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010; Lyngfelt, Sofkova Hashemi & Andersson, 2017; Unsworth & Bush, 2010).

Lärares engagemang, förväntningar och tillit till elevers förmåga att uttrycka sig verkar vara avgörande för elevernas skolframgång. I Ulla Dambers

studie (2010) visas till exempel hur ett inkluderande läs- och skrivlärande i mångkulturella F–3-klasser, med syfte att eleverna ska se sig själva som läsande och skrivande personer, kan genomföras. Eleverna uppmuntras att uttrycka sig multimodalt och i bedömningen tillvaratas de språkliga erfarenheter och förmågor eleverna för tillfället har tillgång till. Slutsatsen är att lärares erfarenhet och förmåga att skapa ett gynnsamt klassrumsklimat är av avgörande betydelse, liksom det faktum att varje elev får ett riktat och anpassat stöd för sitt språk- och kunskapsutvecklande textarbete.

En annan studie (Schultz & Coleman-King, 2012) visar att textarbete med multimodalt berättande och olika sätt att utvärdera arbetet får elever att känna ett ökat engagemang vilket i sin tur kan leda till fördjupat lärande. Men när trycket på användandet av prov och tester av olika slag samt bedömning ökar ges elever inte i samma utsträckning möjlighet att berätta om sina egna liv och upplevelser. De båda forskarna konstaterar att detta är något som tycks missgynna särskilt de nyanlända och flerspråkiga elevernas textarbete (ibid.). Likartade erfarenheter uppvisar också studier genomförda i svenska förhållanden (jfr Lindholm & Lyngfelt, 2015).

Sammantaget pekar de i det här kapitlet redovisade forskningsresultaten på betydelsen av multimodalitet i språk- och kunskapsutvecklande textarbete. I de studier jag har presenterat analyseras elevers multimodala kompetenser i samband med bedömning och didaktiska implikationer för språk- och kunskapsutvecklande klassrumsarbete diskuteras. Genomgången visar att endast ett fåtal av studierna belyser elevers och lärares egna uppfattningar i samband med multimodal textproduktion, särskilt inte i förhållande till flerspråkighet och bedömning. Det är mot bakgrund av ovanstående som jag valt teoretisk ram och metod för min studie.

3. Teoretisk inramning

I det här tredje kapitlet redogör jag för de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som jag använt för att besvara avhandlingsarbetets frågeställningar. Inledningsvis definieras literacybegreppet som i ett teoretiskt sammanhang återfinns inom sociokulturell teoribildning. Begreppet literacy och sociokulturell teoribildning är av betydelse för analysarbetet, framför allt för att besvara den tredje forskningsfrågan: ”Hur förhåller sig läraren till elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser? Vad framhåller läraren som betydelsefullt vid bedömning av elevernas arbeten?” Därefter redogör jag för sociosemiotisk multimodal teoribildning och begrepp som är centrala för att besvara de två första forskningsfrågorna: ”Vilka skilda uttryck för multimodal textproduktion återfinns i elevernas texter?” och ”Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser framhåller eleverna som betydelsefulla för sitt meningsskapande?” Kapitlet avslutas med en presentation av en språkutvecklingsmodell som hämtats från flerspråkighetsforskningen och en definition av de begrepp som är centrala för avhandlingen.

Ett sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande är ett perspektiv som innebär att alla människor lär sig genom olika sociala sammanhang (Vygotskij, 2001). Språket¹³ i alla dess olika uttrycksformer är det viktigaste kulturella redskapet – ett redskap som människor använder för att kommunicera, beskriva, förklara, förstå och tänka kring omvärlden. Att kunna använda sig av olika språkliga redskap, olika *literacies*, får betydelse för meningsskapandet både för den enskilde individen och i mötet med andra människor (Säljö, 2014). Jag inleder därför det här avsnittet med en presentation av begreppet *literacy* som kommit att bli centralt i mitt arbete.

¹³ Enligt Nationalencyklopedins definition är språk det huvudsakliga medlet för kommunikation; språket ses som ett verktyg för tänkandet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/språk>

Begreppet literacy

Engelskans *literacy* är ett begrepp som inte särskilt lätt låter sig översättas till våra svenska förhållanden (Fast, 2007; Säljö, 2005). Literacy har använts som ett överordnat begrepp för verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande men enligt David Barton (2007) sker meningsskapandet genom en rad olika språkliga uttrycksformer. Att vara läs- och skrivkunnig i dagens samhälle innebär att kunna ta till sig och använda språk i olika kontexter och Barton framhåller att samhällsliga förändringar och den digitala utvecklingen har påverkat människans sätt att uttrycka sig och kommunicera med andra. Barton menar att olika literacy- eller literaciespraktiker utvecklas när människan skapar mening och sammanhang utifrån sitt vardagliga liv och händelser: ”To be literate is to be confident in the literacy practices one participates in” (2007, s. 185). På så vis utgör literacy en del av en människas sociala liv, språk, lärande och aktiviteter.

I UNESCO:s rapport presenteras fyra sätt att förstå och diskutera literacy: ”literacy as an automomous set of skills”, ”literacy as applied, practised and situated”, ”literacy as a learning process” och ”literacy as text” (2006, s. 148)¹⁴. I rapporten återfinns även formuleringen *functional literacy*:

Functional literacy is the ability to use reading, writing and numeracy skills for effective functioning and development of the individual and the community. Literacy is according to the UNESCO definition (‘A person is literate who can, with understanding, both read and write a short statement on his or her everyday life.’). (UNESCO, 2006, s. 158)

De ovan citerade definitionerna har med tiden kommit att utvidgas och de omfattar numera såväl förmågan att använda och tolka olika uttryckssätt och semiotiska resurser som förmågan att behärska olika medier, därav begreppet *multiliteracies* (New London Group, 1996)¹⁵.

¹⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hämtad 2017-09-15 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

¹⁵ *Multiliteracies* är ett begrepp som enligt New London Group ses som svar på två viktiga förändringar i globaliserade miljöer: spridningen av olika kommunikationssätt genom ny kommunikationsteknik som internet, multimedia och digitala medier och förekomsten av växande språklig och kulturell mångfald. Multiliteracies belyser två viktiga aspekter av läs- och skrivförmåga (literacy), nämligen språklig mångfald och multimodala former av språkliga uttryck och representationer.

Literacy är alltså ett begrepp som å ena sidan knyts till något statiskt, den färdiga produkten, och å andra sidan betecknar den praktiska tillämpningen – själva processen, i en språklig praktik. Den här praktiken påverkas av såväl sociala och kulturella som ekonomiska sammanhang (Street, 2001), och refererar alltså till specifika sociokulturella sammanhang. Man kan alltså inte tala om literacy som enbart läsning och skrivande (Lankshear & Knobel, 2003). Carina Fast (2007) menar att analyser av barns literacy-utveckling bör utgå från historiska och kulturella sammanhang och att dessa kan aldrig isoleras: ”Literacy ingår alltid i ett socialt sammanhang på en viss plats och vid en speciell tid” (2007, s. 37). Roger Säljö framhåller att tekniska färdigheter och förmågan att avkoda ord aldrig är tillräcklig:

Uttryck som att läsa och skriva är vaga och kan stå för många olika färdigheter. Skriftspråkliga aktiviteter – det som på engelska kallas literacy – är synnerligen komplexa och varierade. Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk och så vidare. (Säljö, 2005, s. 208)

Säljö talar här om olika (skrift-) språkliga aktiviteter och beskriver de literacy-kompetenser han ser som nödvändiga. Maagerø och Tønnessen (2014) översätter literacybegreppet med *tekstkompetanse* och framhåller i likhet med Säljö att helhetsförståelsen av texter är viktig liksom förmågan att använda egna erfarenheter, gå utanför texten, dra slutsatser och förhålla sig kritisk. Maagerø och Tønnessen menar att kompetensbegreppet, så som det används i de skandinaviska språken, är mer öppet och flexibelt än den tolkning som till exempel Kress gör av begreppet. Det fordras, menar de, en rad skilda kompetenser för att med hjälp av olika modaliteter skapa mening i multimodala texter. Med begreppet *tekstkompetanse* breddas literacybegreppet ytterligare:

Det dreier seg om en kompetanse i å foreta valg mellom modaliteter og medieringsformer. Det dreier seg både om å kjenne innarbeidete mønstre og om selv å kunne bidra til å skape nye. Det dreier seg om en kompetanse som kan brukes for å oppnå egne mål, men som også kan brukes til å stille kritiske spørsmål om hvordan tekster brukes til å utøve makt i samfunnet. (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16–19)

Det är framför allt Barton, Säljö samt Maagerø och Tønnessens sätt att förstå och diskutera begreppet literacy som ligger till grund för min egen tolkning av begreppet.

Med literacy avses alltså i min studie såväl de multimodala förmågor och kompetenser eleverna redan har som de resurser de ges möjlighet att använda sig av och utveckla då de producerar sina texter. Multimodala förmågor och kompetenser kommer även till uttryck i intervjuerna då både eleverna och läraren beskriver och förklarar vilka resurser de tar fasta på i en specifik språk- och kunskapsutvecklande uppgift, en uppgift som även utgör underlag för lärarens bedömning av vad eleverna tillgodogjort sig i undervisningen.

Uppgiften som läraren i den här studien ger eleverna återfinns alltså i en bedömningskontext, en social praktik. När läraren i det här fallet gör det som förväntas av henne, nämligen formulerar en multimodal uppgift som också ska bedömas, kan detta arbete ses som en literacypraktik. Bedömningskontexten ses därmed som situerad i en social praktik och den är avhängig den syn på literacy som dominerar den verksamhet som bedömningen ingår i.

Literacy-utvecklingen sker alltså inte först och främst genom formellt lärande utan genom successivt införlivande av egna literacy-erfarenheter (jfr Barton, 2007). Literacy äger rum i samspel med andra – det är i vardagslivet och de dagliga aktiviteterna utveckling sker – vilket motiverar den här studiens sociokulturella perspektiv på literacy.

Avhandlingens sociokulturella ansats

Avhandlingsarbetet tar alltså sin utgångspunkt i en sociokulturell tradition där elever ses som kulturella deltagare i en viss social gemenskap vid en och samma tidpunkt i historien (Säljö, 2005, 2014; Vygotskij, 2001; Wertsch, 1991). Kommunikation och lärande ses som sociala aktiviteter och begreppet medierande redskap eller verktyg används för att beskriva de artefakter som för tillfället är avgörande för interaktionen i kommunikativa processer. Språket, såväl i tal som i skrift, är centralt för människans tänkande och lärande och kan inte skiljas från sitt sociala sammanhang; språket bör uppfattas som en kollektiv resurs i ständig förändring och pågående utveckling (Vygotskij, 2001). Begreppet språk kan, precis som begreppet literacy, innebära olika multimodala möjligheter, inte enbart tal och skrift.

Social languages

James Paul Gee (2007) vidgar diskussionen kring begrepp som språk och literacy. Det finns, hävdar han, inte något enhetligt språk. I allt meningskapande är språket sammansatt av olika delspråk, det vill säga av olika *social languages*¹⁶:

Social languages stem from the fact that any time we act or speak, we must accomplish two things: (1) we must take clear *who* we are, and (2) we must make clear *what* we are doing. [...] This sounds simple, but it is not. First, we are all, despite our common illusions about the matter, not a single *who* but a great many different *whos* in different contexts. Second, one and the same speaking or acting can count as different things in different contexts. We accomplish different *whos* and *whats* through using different social languages. (Gee, 2007, s. 90)

Gee framhåller att en kombination av flera språk i en aktuell kontext – den sociala och kulturella tillhörigheten – har betydelse och påverkar vilka vi är och vad vi gör. Meningskapandet är centralt för identitetsarbetet och det innebär att vi antingen exkluderar eller inkluderar tidigare erfarenheter och upplevelser med de nya förutsättningar som vi konfronteras med (ibid.). Gee förklarar hur mening skapas utifrån de tre principerna *the exclusion principle*, *the guessing principle* och *the context principle*¹⁷. När elever – som i min undersökning – löser en uppgift och skapar mening tolkar jag det som att de framför allt ägnar sig åt *the guessing principle* då de gissar sig till vad det är läraren vill att de ska redovisa. Man kan också anta att undervisningskontexten i sig (*the context principle*) har betydelse för lärarens utformning av uppgiften, vilket i sin tur påverkar både elevernas uppgiftslösning och lärarens bedömning. *The exclusion principle* handlar om vad eleverna väljer att skriva om. Det har att göra med hur de tolkar uppgiften och hur väl förtrogna de är med skolkontexten, det vill säga för det första vad som förväntas av dem och för det andra vilka resurser de har tillgång till, språkligt och kognitivt.

¹⁶ Gee väljer begreppet *social languages* medan andra forskare använder sig av de närliggande begreppen *literacy*, *literacies* eller *multiliteracies*.

¹⁷ *The exclusion principle* innebär att deltagarna exkluderar ord och begrepp utifrån tidigare språkliga erfarenheter och upplevelser när de skapar mening medan *the guessing principle* präglas av att deltagarna gissar sig till vad som ska exkluderas och/eller inkluderas. *The context principle* innebär att deltagarna är beroende av kontexten och dess förutsättningar vilka är i ständig förändring.

Flerstämmiga klassrum – stödstrukturer för elevers lärande

Den sociokulturella traditionen och språkets betydelse för lärandet är central även för Dysthe (1996) som framhåller dialogens betydelse, främst i form av samtal, i vad hon kallar ett flerstämmigt klassrum. Dysthe tar sin utgångspunkt i Mikhaïl Bakhtins teorier om hur vi genom kommunikation med andra får kunskap om oss själva¹⁸. Centralt i Bakhtins dialogbegrepp är att många röster existerar samtidigt och tillsammans skapar mening i kommunikationen mellan exempelvis elever i ett klassrum. Dysthe förordar en socialt interaktiv undervisning där tyngdpunkten läggs på skapandet av en dialog mellan elever samt mellan elever och det innehåll som avhandlas. Med ett sådant synsätt kan det samspel som förekommer när eleverna i min undersökning ska producera texter beskrivas som en form av *lyst* dialog vilken kan forma elevernas val av uttrycks sätt och av semiotiska resurser. Detta kan i sin tur påverka meningsskapandet i elevernas framställningar¹⁹.

I min avhandling bjuder läraren in eleverna att kommunicera sitt innehåll och utforma sina textproduktioner genom val av skilda uttrycks sätt och användandet av olika semiotiska resurser. Min analys av elevernas arbete med att rita, skriva eller både rita och skriva, liksom analysen av deras och lärarens yttranden om vad de tar fasta på i sina framställningar, grundar sig i tanken på att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och historiskt perspektiv (jfr Säljö, 2014). Skolan, och i det här specifika fallet undervisningskontexten, ses som en plats där lärandet situeras och där elevers meningsskapande äger rum (jfr Lave & Wenger, 1991). Elever kommer till skolan med en mängd olika erfarenheter och kompetenser som de under lång tid förvärvat i interaktion med andra människor, vilket påverkar deras kunskapsutveckling. Deras tidigare erfarenheter är tillsammans med de resurser som ställs till deras förfogande och lärarens didaktiska val viktiga för kunskapsutvecklingen samtidigt som lärandet måste betraktas i ett större och mer övergripande perspektiv, med hänsyn tagen till den kulturella och historiska tid de lever i (jfr Säljö, 2014).

Mitt intresse är alltså riktat mot hur eleverna skapar mening genom att kombinera olika literacyförmågor - *social languages* - i sina multimodala fram-

¹⁸ Se Bakhtin (1981).

¹⁹ Eleverna i min undersökning uppmuntras visserligen inte till muntlig interaktion men de är placerade intill varandra och kan ta del av och låta sig inspireras av varandra under arbetet med de multimodala textproduktionerna.

ställningar²⁰. Med utgångspunkt i Gee med fleras sociokulturella perspektiv på språk och meningsskapande använder jag även Gunther Kress och Theo van Leeuwens sociosemiotiska begreppsapparat för analys och tolkning av de medierande redskap, i form av olika uttryckssätt och semiotiska resurser, vilka framträder i såväl elevernas textproduktioner i den första delstudien som i elev- och lärarsvaren i den andra respektive tredje delstudien.

Sociosemiotisk multimodal teoribildning

Den sociosemiotiska multimodala teoribildningen har utvecklats ur lingvistiska och sociosemiotiska teorier (Kress & van Leeuwen, 2006). I studier med fokus på språk och kommunikativa funktioner visade skådespelare, konstnärer, fotografer och filmare med start under 1930-talet hur verbalspråket tillsammans med andra uttryckssätt bidrog till meningsskapande inom konst, film och teater (ibid.). Förändringarna i de förutsättningar som omgav literacy kom dock att påverka synen på språk och lärande och de teorier vi haft under de senaste femtio åren behövde omprövas. För att möta de nya utmaningarna och utveckla nya teorier bildade därför flera forskare The New London Group (1996).

Några av gruppens framträdande forskare, Jewitt (2008a, 2008b, 2014a, 2014b, 2014c) och Kress (2003, 2006, 2009, 2010) samt van Leeuwen (2005, 2006) har utvecklat teorier, begrepp och analysredskap inom ramen för sociosemiotisk multimodal teoribildning. För att beskriva hur mening kommuniceras menar de tre forskarna att det finns behov av en teori om semiotik och multimodalitet som förutom verbalspråket även innefattar bilder, symboler, ikoner, rörelser, gester och musik.

Jewitt, Kress och van Leeuwens begreppsapparat är tillsammans med Tønnessens (2010a, 2010b, 2011, 2015) och Løvlands (2006, 2007, 2010, 2011) användning av sociosemiotiska begrepp grundläggande för analyserna i mitt avhandlingsarbete. Viktiga för analysarbetet är även Bill Cope och Mary Kalantzis (2000, 2009, 2010) studier med fokus på multiliteracies.

²⁰ Även om min undersökning inte är en klassrumsstudie kan resultaten vara relevanta för och ha inverkan på andra undervisningskontexter.

Multimodalt meningsskapande

*Multimodalitet*²¹ kan i vid bemärkelse förstås som *meningsskapande*²² genom en kombination av två eller flera olika *teckenvärldar*²³. *Multi* betyder på latin ”på många sätt” medan *modalitet* kommer av *modus* som betyder ”läge”. Att uttrycka sig multimodalt innebär att olika modaliteter kombineras för att skapa mening: ”It applies to writing and speech no less than to image” (Kress, 2003, s. 44) vilket innebär att inte något uttryckssätt ses som viktigare än det andra. Kress beskriver vad sociosemiotisk multimodal teori gör anspråk på att omfatta:

The theory demands that we assume that all aspects of a sign represent their maker’s interest in representing that which they regarded as most salient, at this moment, about the object or phenomenon to be represented. [...] In a multimodal approach to writing this is essential. In social semiotics this is the key to unlocking meaning. (Kress, 2003, s. 44)

Så här beskriver Selander och Kress multimodalitet:

Multimodalitet tar sin utgångspunkt i de *resurser* av olika slag som finns till hands för att tolka världen och skapa mening. En meningsfull värld skapas genom de sätt på vilket vi tilldelar något en mening. Föremål, gester, ord och symboler betyder inte något i sig. De får sin betydelse av det sociala sammanhang där de har skapats och där de används. [...] Dessa tecken handlar inte om avbildning, utan utgör representationer av hur något framstår som just meningsfullt. (Selander & Kress, 2010, s. 26)

Multimodalt meningsskapande kan med andra ord betraktas som historiskt, kulturellt och socialt situerat, vilket innebär att resurser från flera olika semiotiska system kan uppträda gemensamt²⁴. Olika uttryckssätt kombineras på så vis med varandra i en och samma text i en viss tid, i en viss kulturell och social kontext och för ett särskilt syfte, till exempel skrift, bilder, symboler,

²¹ Engelskans *multimodality* (Kress, 2003).

²² Engelskans *meaning making* (Kress, 2003).

²³ Engelskans *modes* (Kress, 2003). I föreliggande arbete används i fortsättningen begreppet *uttryckssätt* omväxlande med *modaliteter* för att definiera de många olika sätt eleverna erbjuds att använda sig av i sina multimodala textproduktioner.

²⁴ I A Dictionary of Media and Communication. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199568758.001.0001/acref-9780199568758>

musik, rörelse, form och film (jfr Jewitt, 2008b, 2014a; Kress, 2003; Maagerø & Tønnessen, 2014; Selander & Kress, 2010).

Multimodalitet har ofta ställts i motsats till *monomodalitet*, även om Maagerø och Tønnessen (2014) ifrågasätter om det finns meningsskapande texter som inbegriper en enda resurs. Inom multimodal forskning ses språket som *ett* av flera uttryckssätt när människan, genom att kombinera de semiotiska resurser som för tillfället står till buds i en viss kontext, och i ett visst sammanhang, skapar mening. I skolans värld har kommunikation i och för sig ofta involverat ett teckensystem i taget, företrädesvis skriften (ibid.).

En syn på meningsskapande som multimodalt innebär att ny kompetens i utbildning och på arbetsmarknad behövs och att den sociosemiotiska multimodala teoribildningens ursprungliga begrepp behöver vidareutvecklas så att de blir didaktiskt relevanta (Cope & Kalantzis, 2009, 2010). Även om framställningar av multimodal karaktär, där olika discipliner möts och samspelar, alltid har förekommit i texter som tidningsartiklar, reklamannonser, bilderböcker, läroböcker, och nu även i digitala texter, hävdar flera forskare att elever inte i tillräcklig utsträckning undervisats vare sig i att tolka och analysera multimodala texter eller skapa egna produktioner (jfr Bagga-Gupta et al., 2013; Danielsson & Selander, 2014; Jewitt, 2014a; Liberg, 2007; Løvland, 2006). Att min undersökning genomförs i en flerspråkig kontext där eleverna erbjuds att uttrycka sig multimodalt grundar sig i ett intresse för hur lärare och elever kan få stöd i en tid när utbildning och kunskap blir allt viktigare för den enskilde medborgaren.

Sociosemiotiska multimodala begrepp

Kärnan i den sociosemiotiska multimodala teoribildningen utgörs av begreppet *tecken*²⁵, som avser olika *semiotiska resurser* vilka tillsammans kan användas för att skapa mening (Kress, 2003). *Representation* är då ett uttryck för hur en person eller flera människor uppfattar världen vid en viss tid och de semiotiska resurser människor för tillfället har tillgång till utgör de meningsskapande byggstenar, de modaliteter eller uttryckssätt, som används för kommunikationen (Selander & Kress, 2010).

När olika semiotiska resurser tillsammans skapar mening får de *funktionell specialisering*²⁶. Ibland är det just kombinationen av olika resurser som är av

²⁵ Engelskans *sign* (Kress, 2003).

²⁶ Engelskans *functional specialisation* (Kress, 2003).

betydelse för meningsskapandet men det kan också vara så att en av resurserna får större utrymme än de andra (Kress, 2003). I skolan utgör skriften exempel på hur en väl inarbetad och etablerad semiotisk resurs används för att uttrycka kunskap även där en bild eller ett diagram skulle vara ett väl så effektivt val. Att på det här viset göra en prioritering av en semiotisk resurs framför en annan, till exempel att utnyttja bild och färg framför skrift, är då ett uttryck för att en eller flera semiotiska resurser får *funktionell tyngd*²⁷ (Kress, 2003). De olika semiotiska resurserna bär i sig olika möjligheter och begränsningar för vad som passar att uttrycka i en viss situation, de kännetecknas av olika *meningserbjudanden*²⁸. Utifrån egna intressen och en kulturell och politisk inramning använder textskaparen de meningserbjudanden i form av skrift, bild, tal, gester, mimik, blickar et cetera som de olika modaliteterna erbjuder (Selander & Kress, 2010). I det här sammanhanget ses människan som social och meningsskapande och multimodalitet ska alltså förstås i ett socio-semiotiskt perspektiv (Jewitt & Kress, 2003).

Den sociosemiotiska multimodala forskningen tillhandahåller verktyg för att analysera och beskriva den repertoar av meningsskapande resurser som människor använder för kommunikation och representation. Multimodal analys innebär därmed en utvidgad tolkning av alla de semiotiska resurser (bild, skrift, gester, blickar, tal och hållning et cetera) som vid en bestämd tidpunkt och i en viss kultur bidrar till att skapa mening mellan människor (Jewitt, 2014a).

Verbalspråk och *visuell kommunikation*²⁹ har tydliga beröringspunkter med varandra (Kress & van Leeuwen, 2006). Elever uppmuntras visserligen att illustrera sina texter i de tidiga skolåren men lärare tenderar att kommentera skriften i högre utsträckning än illustrationerna. Kress och van Leeuwen menar att illustrationerna ofta ses som personliga uttryck, en form av dekoration snarare än ett sätt att kommunicera meningsskapandet på, det vill

²⁷ Engelskans *functional load* (Kress, 2003).

²⁸ Engelskans *affordances* (Kress, 2003). Danielsson och Selander (2014) menar att begreppet skulle kunna översättas med *meningspotential*, *meningserbjudanden* eller *möjligheter och begränsningar* hos olika semiotiska resurser i ett visst sammanhang. I fortsättningen använder jag *meningserbjudanden*.

²⁹ Med visuell kommunikation avses överföring av information mellan människor som kan uppfattas med synen. Nationalencyklopedin. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.ne.se/sok?q=visuell+kommunikation>.

säga som något som eleverna kan ägna sig åt för att fördriva tiden när de har skrivit klart:

In the early years of schooling, children are constantly encouraged to produce images, and to illustrate their written work. Teachers comment on these illustrations as much as they do on written part of the text, though perhaps not quite in the same vein: unlike writing, illustrations are not 'corrected' nor subjected to detailed criticism ('this needs more work', 'not clear', 'spelling!', 'poor expression', and so on). They are seen as self-expression, rather than as communication – as something which the children can do already, spontaneously, rather than as something they have to be taught. (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 16)

Kress och van Leeuwen framhåller att illustrationer behöver analyseras, tolkas och bedömas på samma sätt som skrivna texter (2006). Skrift och illustration representerar, var och en på sitt specifika sätt, det som tillsammans skapar sammanhang – *multimodal kobesion*³⁰ – i den sociala och kulturella kontext vari kommunikationen äger rum:

It is clear, we hope, that children actively experiment with the representational resources of word and image, and with the ways which they can be combined. Their drawings are not just illustrations of a verbal text, not just 'creative embellishment'; they are part of a 'multimodally' conceived text, a semiotic interplay in which each mode, the verbal and the visual, is given a defined and equal role to play. (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 113)

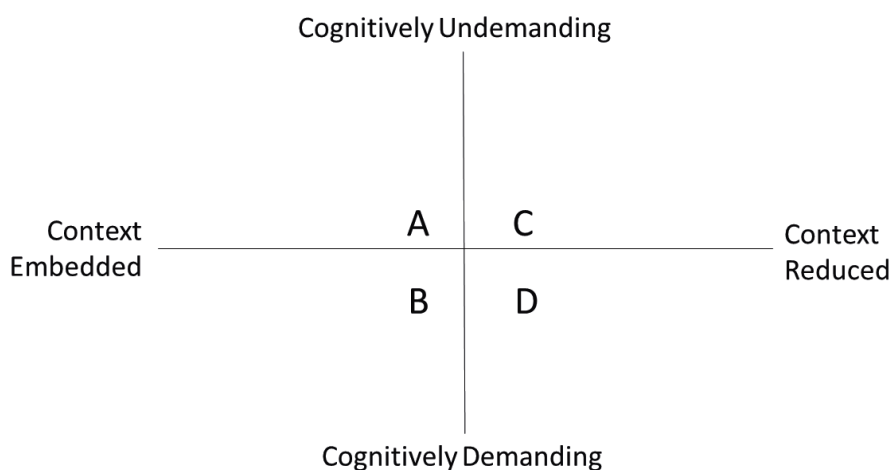
De båda forskarnas slutsats är att relationen mellan skrift och illustrationer är komplex och att lärare behöver genomföra en analys av elevers framställningar utifrån en multimodal ansats grundad i den sociosemiotiska teorin snarare än en analys av olika uttryckssätt där semiotiska resurser betraktas var för sig (ibid.).

För att undersöka om det finns en spänning mellan elevernas mer processinriktade textarbete och deras färdiga textproduktioner utgör den socio-kulturella ansatsen tillsammans med den sociosemiotiska multimodala teori-bildningen därmed avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

³⁰ Engelskans *multimodal cohesion* (Kress, 2003).

En modell för analys av språkutveckling och lärande

Inom flerspråkighetsforskningen har det vuxit fram användbara modeller för hur en språk- och kunskapsutvecklande undervisning kan bedrivas och förstås. Exempelvis har Cummins (2000) utarbetat en sådan modell – Cummins ”fyrfältare” – och i nedanstående figur framgår att det framför allt är två faktorer, den kognitiva svårighetsgraden och graden av kontext, som påverkar elevers utveckling:



Figur 1. Kontextens betydelse och graden av kognitivt engagemang i språkuppgifter och aktiviteter³¹

Enligt Cummins varierar den kognitiva svårighetsgraden mellan låg och hög det vill säga den grad av kognitiv eller tankemässig insats som krävs för elever att utföra en arbetsuppgift, medan graden av kontext påverkar förståelsen av innebörden av en arbetsuppgift. I undervisning som rör sig i de övre delarna, fält A och C, kräver arbetsuppgifterna ett lågt eller litet engagemang. För att stödja elevers språk- och kunskapsutveckling bör undervisningen och konstruktionen eller formuleringen av arbetsuppgifter, enligt Cummins, röra

³¹ Range of contextual support and degree of cognitive involvement in language tasks and activities (Cummins, 2000, s. 68; min översättning).

sig i fält B och D, då dessa kräver en högre grad av aktivt kognitivt engagemang. Undervisning som fordrar aktivt engagemang har visat sig särskilt gynnsam för flerspråkiga elever, men det är också en undervisningsform som har visat sig vara till gagn för alla elever (Axelsson, 2000).

I mitt arbete (se kapitel 6, s. 109-114) har jag bearbetat Cummins modell för att åskådliggöra den här undersökningens resultat och för att visa hur tolkningen av begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* respektive *agency* och *conceptualization* här i kappan (se s. 57-60) kan bidra till att belysa och diskutera möjligheter och svårigheter i samband med bedömning av språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete i en flerspråkig undervisningskontext³².

Avhandlingsarbetet har därmed fått en teoretisk inramning och i det följande redovisas de centrala begrepp och analytiska metoder som jag funnit relevanta och motiverade för undersökningens genomförande. I det avsnitt som följer synliggörs även arbetets avgränsningar.

Studiens centrala analysbegrepp

Literacy events måste alltså ses i sitt sociala sammanhang (Barton & Hamilton, 2012) och den sociala och kulturella tillhörigheten har därmed tillsammans med olika *social languages* betydelse för *vad* som i en aktuell kontext produceras (jfr Gee, 2007). Det norska begreppet *textbending* eller det svenska *skrifthändelse* kan tolkas som en pågående arbetsprocess men i denna studie intresserar jag mig snarare för resultatet av elevernas och lärarens språk- och kunskapsutvecklande textarbete. Eleverna deltar under läsåret i ett antal skrifthändelser och resultatet av dessa skrifthändelser, elevernas egenproducerade multimodala texter, benämns i fortsättningen *textproduktioner* omväxlande med *(elev-) texter* och *(elev-) framställningar*.

När eleverna arbetar med sina multimodala textproduktioner kan *meningsskapandet* ses som situerat då deras tidigare erfarenheter och upplevelser förenas med nya utmaningar (Gee, 2007). Elevernas meningsskapande är beroende av såväl lärarens uppgiftsformulering som den omgivande klassrums- och bedömningskontexten. Väl medveten om begreppets komplexitet

³² Cummins "fyrfältare" har tidigare omarbetats efter svenska förhållanden av Annika Löthagen, Pernilla Lundenmark och Anna Modigh (2008).

använder jag *meningsskapande* som synonymt med *kunskapsutveckling* och *lärande* för att beskriva hur eleverna redogör för vad de lärt sig. Begreppet *textproduktion* kan avse såväl den process där en text blir till som (den färdiga) produkten. På samma sätt kan begreppet *meningsskapande* avse både processen att lära sig något och det en människa lärt sig liksom hennes sätt att uttrycka sig i olika modala eller mediala former.

Semiotiska resurser i studiens elevtexter

I det följande presenteras nu de analytiska begrepp som utöver de som tidigare presenterats i det här tredje kapitlet använts i avhandlingens olika delstudier. I den första delstudien analyseras förekomsten av *semiotiska resurser* och dessas meningserbudanden, samspelet dem emellan och deras betydelse i elevernas framställningar. De kategorier som använts i analysen är *komposition*, *rytm* och *kobesion*³³, vilka tillsammans utgör grunden för det *meningskapande* som står att finna i elevernas framställningar.

Komposition beskrivs som en rumslig organisering av två- eller tredimensionella semiotiska resurser, till exempel i form av boksidor, skärmplattor, film eller utställningar, som hjälper mottagaren att orientera sig i och förstå meningsinnehållet (Van Leeuwen, 2005). Lövland menar att situationen avgör vilken komposition som passar bäst (2011). I vissa sammanhang kan illustrationer vara det lämpligaste uttrycksättet medan skrift är att föredra vid andra tillfällen. Jag använder begreppet komposition för att förklara och förstå hur eleverna organiserar innehållet i sina framställningar.

Rytm används för att förklara hur semiotiska resurser och deras olika meningserbudanden förhåller sig till varandra och därmed påverkar mottagarens uppfattning om innehållet (Van Leeuwen, 2005). Ofta är det så att en stor del av informationen ligger i en enskild semiotisk resurs som dominerar och på egen hand blir bärare av budskapet (Kress, 2003). I min studie har rytm till syfte att förklara (och förstå) dels varför eleverna väljer vissa semiotiska resurser framför andra, dels hur de placerar olika innehåll i relation till varandra och hur dessa val på så vis bidrar till deras meningskapande.

Det är i själva verket det multimodala samspelet som gör en text sammanhängande och begreppet *multimodal kobesion* har använts för att beskriva hur

³³ Engelskans *composition*, *rhythm* and *multimodal cohesion* (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005).

mening skapas utifrån komposition och rytm (Kress, 2003; Van Leeuwen, 2005). Om elever exempelvis ges möjlighet att kombinera olika semiotiska resurser i sina texter kan dessa resurser i bästa fall bidra till att stärka den intention textskaparen har med texten (Løvland, 2006, 2011). Begreppet multimodal kohesion används i min undersökning för att beskriva hur komposition och rytm skapar sammanhang i elevernas texter.

Multimodalitet och meningsskapande i studiens elevtexter och intervjuer

För analysen av det meningsskapande eller den kunskapsutveckling som elevtexterna ger uttryck för används även begrepp hämtade från Løvlands forskning (2011)³⁴. I den här studien har jag valt att använda två av Løvlands begrepp – *svarjakt* och *tekstskapning* – på elevers egen textproduktion³⁵.

Løvland definierar *svarjakt* som ”å trekkje ut mindre delar av ein meir omfattende tekst” vilket innebär att elever ”jaktar på eit svar som vil bli godkent, ikkje på heilskapleg forståing” (2011, s. 32–33). I praktiken innebär detta att eleverna ges möjlighet att utveckla läs- och skrivstrategier där de (ofta individuellt) tar läroboken till hjälp för att snabbt finna svaren på uppgifter som de får.

I analysen av elevtexterna utgår jag i den första delstudien från de frågor läraren formulerar i uppgiften och uppmärksammar på vilka sätt och med vilka resurser eleverna väljer att uttrycka vad de lärt sig om stenåldern. Att pricka in rätt svar på lärarens frågor framstår för eleverna som själva meningen med elevernas redovisning i textproduktionerna, enligt min tolkning av *svarjakt*³⁶.

I den andra delstudien undersöks elevernas uttalanden i samband med textproduktion. Om elevernas resonemang primärt är inriktat på att summariskt svara på lärarens frågor karakteriseras dessa som exempel på

³⁴ I en studie av klassrums- och lärobokstexter kategoriserar Løvland fyra typer av *teksthendingar* (skrifthändelser) som hon menar att eleverna utvecklar, nämligen *substansutvikling*, *strategiutvikling*, *svarjakt* och *tekstskapning*.

³⁵ I föreliggande studie finner jag *svarjakt* och *tekstskapning* särskilt användbara i analysen av såväl elevernas som lärarens uttalanden i samband med skapandet av multimodala textproduktioner och i relation till bedömning. I kapitel 6, s. 113, återkommer jag till begreppen *substansutvikling* och *strategiutvikling*.

³⁶ Jämför med en av Gees tre principer, *the guessing principle* på s. 47, vilken innebär att deltagare i en aktuell kontext gissar sig till vad som ska exkluderas och/eller inkluderas.

svarjakt. Om läraren i den tredje delstudien kommenterar innehållet i textproduktionerna i huvudsak som uppgiftslösning utan märkbar innehållslig reflektion tolkas detta som uttryck för *svarjakt*.

Tekstskapning, däremot, är enligt Løvland ”relaterat til aktiviteter der elevane skaper tekstar på eit meir eller mindre sjølvstendig grunnlag”. Syftet med texthändelsen ”er ikkje detaljkunnskap, men i sterkare grad forståing av ein heilskap”. Løvland konstaterar att *tekstskapning* ofta omfattas av ”multimodalitet både når det gjeld dei tekstane elevane tek inn, og dei teksatne dei sjølve skaper som ein del av hendinga, men er lite prega av at læraren peikar på dei konkrete modalitetane eller tekstdelane som skal lesast saman” (2011, s. 33–34).

Min tolkning av begreppet *tekstskapning* innebär i den första delstudien att eleverna uppvisar förmåga att tolka uppgiften, reflektera över innehållet och se helheter med hjälp av olika modaliteter. Om elevernas uttalanden i den andra delstudien tyder på innehållslig reflektion snarare än att svara rätt på lärarens frågor, och om läraren i den tredje delstudien kommenterar innehållet i textproduktionerna i huvudsak som uppgiftslösning präglad av innehållslig reflektion ses också dessa som uttryck för *tekstskapning*.

Multimodala texter kräver överväganden vad gäller en rad olika resurser och meningserbjudanden i den text som fokuseras. Løvlands slutsats är att lärare bör erbjuda elever läs- och skrivstrategier samt diskutera hur multimodal textproduktion kan bidra till ett meningsfullt lärande och kunskapsutveckling (ibid.). I mitt avhandlingsarbete undersöks multimodalitetens betydelse för meningsskapandet när eleverna redovisar och läraren bedömer en specifik uppgift. I analysen av elevernas texter och elevernas respektive lärarens uttalanden förstås meningsskapandet i relation till såväl *svarjakt* som *tekstskapning*.

Analysredskap hämtas också i forskning som diskuterar vad multiliteracieskompetenser kan komma att medföra i det nya digitala textlandskapet. I Cope och Kalantzis (2010) forskning lyfts aspekter som kan vara viktiga i utbildnings- och undervisningssammanhang fram. De använder sig av begreppen *agency*, *divergence*, *multimodality* och *conceptualization*. Även om nya medier, som tidigare nämnts, inte har någon framträdande roll i min undersökning, kan de här begreppen fungera som en brygga mellan den begreppsbyggnad som sociosemiotiken erbjuder och den literacy- och bedömningspraktik som undervisningspraktiken representerar. För att överbrygga avståndet mellan teori och praktik behövs en vokabulär, ett metaspråk,

som fångar de strategier och multiliteracies-kompetenser som präglar textproduktionerna (ibid.). I det här sammanhanget är det särskilt begreppen *agency* och *conceptualization* som visat sig användbara.

Cope och Kalantzis (2010) menar att utvecklingen av det digitala landskapet har medfört att vår rörelsefrihet eller vårt rolltagande, *agency*, i högre utsträckning än tidigare påverkar såväl konsumtion som produktion av texter:

Whereas a book was resistant to annotation, new reading devices and formats encourage annotation in which the reading text is also a (re)writing text. [...] Things have also changed in the social relations of meaning-making. Audiences have become users. [...] Consumers are also creators, and creators are consumers. Knowledge and authority are more contingent, provisional and conditional-based relationships of 'could' rather than 'should' [...] from a society of command and compliance to a society of reflexive co-construction. (Cope & Kalantzis, 2010, s. 90–92)

Med *agency* avses i den tredje delstudien den roll läraren erbjuder eleverna då de aktivt och genom egen reflektion självständigt redovisar det innehåll som läraren ska bedöma. Genom *agency* bidrar eleverna till sin egen kunskapsutveckling – de blir i själva verket medskapare till den.

I den andra delstudien innebär *agency* ett rolltagande från den enskilda elevens sida, vilket manifesteras genom en positionering i förhållande till den textproduktion som diskuteras. Eleven kan alltså förklara *hur* olika modaliteter använts i den textproduktion som är aktuell. Här menar jag att *agency* innefattar en (förmodat) begränsad kognitiv uppgiftslösning, även om ett motsatsförhållande givetvis kan föreligga mellan frågan om vad eleverna i praktiken producerat och det som eleverna säger sig ha åstadkommit.

Cope och Kalantzis (2010) menar att användandet av nya medier även medför ett nytt sätt att tänka, *conceptualization*:

To be a player today [...] you need to be able to read and write representational designs. This creates a new cognitive load, not just to think in conceptual-design terms, but in order to monitor your thinking about your thinking, or metacognition. (Cope & Kalantzis, 2010, s. 96)

Conceptualization avser i den tredje delstudien lärarens uppfattning om elevernas förmåga att genom egen reflektion skapa en helhet av uppgiftens olika delar. Eleverna förväntas göra sig en tankemässig konstruktion av innehållet i sina textproduktioner genom att både beskriva hur modaliteter

använts och också förklara *varför* dessa använts, det vill säga uppnå metakognition.

I den andra delstudien ses *conceptualization* som ett rolltagande där (förmodat) högre kognitionsnivå uppvisas i samtalen om textproduktionerna. Om en enskild elev kan sammanfatta vad han eller hon gjort i sin textproduktion som helhet, och kan förklara varför de modaliteter som valts används, är det rimligt att anta att eleven kan klara av att inta en distanserad position.

Den sociosemiotiska multimodala teoribildningens forskningsfält kan sägas vara under utveckling och det pågår en livaktig diskussion om teoretiska ramar, begrepp, forskningsmöjligheter och begränsningar (Jewitt, 2014b). Det är rimligt att anta att eleverna i min studie bär med sig skilda erfarenheter av olika multimodala texter. Därför är det intressant att undersöka hur eleverna, både de med svenska som förstaspråk och de med andra modersmål, resonerar om sina val av uttrycksätt och semiotiska resurser i samband med bedömning av de multimodala textframställningarna.

Det här avhandlingsarbetets teoretiska inramning har alltså valts i syfte att bidra till en förståelse av såväl elevernas som lärarens uttalanden i samband med meningsskapande i de multimodala framställningarna. Ambitionen är att diskutera och besvara frågor som å ena sidan belyser vad eleverna uppfattar som betydelsefullt i sina textproduktioner – hur de motiverar sina val av uttrycksätt och semiotiska resurser – och å andra sidan vad läraren tar fasta på både i samband med uppgiftsformuleringen och i själva bedömningsögonblicket. Tolkningen av elevernas och lärarens yttranden bildar därmed underlag för diskussionen om vilka möjligheter respektive svårigheter multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete i relation till bedömning och flerspråkighet kan innebära.

4. Material, metod och analys

I kapitel 4 beskrivs och förklaras hur det empiriska materialet i delstudierna har samlats in, bearbetats, analyserats och tolkats. Jag åskådliggör hur själva forskningsprocessen gått till och hur ett och samma material belysts och analyserats ur text- respektive elev- och lärarperspektiv.

Valet av teoretisk ram innebär, som tidigare beskrivits, att jag utifrån ett sociokulturellt perspektiv analyserar och tolkar materialet med analysverktyg hämtade ur den sociosemiotiska multimodala teoribildningen och multi-literacies-forskningen. Allteftersom det empiriska materialet samlades in möjliggjorde upprepade läsningar och reflektioner en anpassning och komplettering av analysverktygen.

I kapitlet visar jag vidare på vilka överväganden som gjorts vid valet av insamlingsmetod, val av analysverktyg och analysernas genomförande. Avslutningsvis diskuterar jag studiens trovärdighet och för ett resonemang om arbetets generaliserbarhet och representativitet samt redogör för forsknings-etiska överväganden.

Material

Det empiriska materialet samlades in under läsåret 2012/2013 i en medelstor stad i södra Sverige³⁷. Genom en sökning på kommunens hemsida, där skolor samt namn på undervisande lärare angavs, valdes en grundskola med ålders-homogena klasser ut. Skolan är en 0–9-skola belägen i ett mångkulturellt område i staden och eleverna, många av dem flerspråkiga, kom från både flerfamiljshus och villaområden.

En anledning till att jag valde att genomföra undersökningen i årskurs 3 är att flertalet elever då förväntas ha utvecklat grundläggande läs- och skrivförmåga och därmed anses klara av att läsa texter på egen hand och redovisa läs- och skrivuppgifter relativt självständigt. Få studier uppmärksammar multimodalitetens betydelse och elevers uppfattningar i den här

³⁷ Samtliga texter har samlats i tio pärmar märkta med *Textproduktioner*, *Elevintervjuer*, *Lärarintervjuer*, *Övrigt material* samt *Bearbetning och analys av material I–VI*. De finns förtecknade i bilaga 1.

åldersgruppen, särskilt i samband med bedömning, vilket utgör ytterligare en anledning till att undersökningen genomfördes i årskurs 3. Mitt val av skola och åldersgrupp påverkades även av det faktum att andelen flerspråkiga elever i svenska klassrum har ökat, inte minst har antalet nyanlända elever som ska erövra läs- och skrivförmåga på ett för dem nytt språk blivit flera (Nilsson Folke, 2017).

Sammantaget kan dessa faktorer få betydelse för hur lärare planerar, genomför och utvärderar undervisning. Min undersökning kan bidra till att belysa på vilka sätt multimodal textproduktion kan sägas utgöra ett stöd för språk- och kunskapsutvecklande textarbete i samband med bedömning, särskilt för flerspråkiga elever.

Val av lärare och elever

Via ett telefonsamtal bestämde jag möte med skolans rektor som gav sitt medgivande till att en av lärarna i årskurs 3 kontaktades. Detta skedde via telefon och mejl och efter ett par dagars betänketid valde den tillfrågade läraren att medverka i undersökningen.

Under ett första inledande samtal redogjorde jag för hur undersökningen var tänkt att genomföras och informerade läraren om de etiska överväganden som studien aktualiserar. Vår överenskommelse innebar att läraren skulle ansvara för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. I egenskap av forskare skulle jag få tillgång till de textframställningar, (företrädesvis i ämnesintegrerad undervisning där svenska ingick som en del), som eleverna producerade under läsåret. Därutöver skulle jag beredas möjlighet att genomföra individuella intervjuer med eleverna och läraren i samband med att eleverna arbetade med sina textproduktioner. Den information läraren fick var att jag intresserade mig för vilka olika uttryckssätt eleverna använde, det vill säga deras sätt att uttrycka sig multimodalt, i de texter som de producerade under läsåret. Läraren fick också veta att jag ville undersöka vilka uppfattningar hon och eleverna hade angående val av uttryckssätt, och hur de uppfattade att textproduktionerna skulle bedömas.

Läraren i studien

Läraren i studien utbildade sig till lågstadielärare i mitten av 1980-talet och har därefter varit yrkesverksam i flera olika kommuner, i drygt 25 år. Hon har vidareutbildat sig i svenska som andraspråk och matematik.

Eleverna i studien

Klassen bestod av sjutton elever varav femton deltog i undersökningen: sju elever med svenska som förstaspråk (L1) och åtta flerspråkiga elever (L2) med annat modersmål än svenska³⁸. Fem av de flerspråkiga eleverna var födda i Sverige, två kom hit vid fyra års ålder och en vid sex års ålder³⁹. I deras hemmiljöer talades arabiska (1), turkiska (1), albanska (2), kurdiska (3) och lettiska (1). Både kursplanen i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011a) låg till grund för lärarens planering, genomförande och bedömning. Elever som talade arabiska, kurdiska och albanska hemma deltog i regelbunden modersmålsundervisning medan eleven med turkiska inte deltog, eftersom vårdnadshavaren tackat nej. Den lettisktalande eleven deltog inte heller i modersmålsundervisning då kommunen på grund av för lågt elevantal inte anordnade någon modersmålsundervisning i lettiska.

I samband med intervjuerna angav de flerspråkiga eleverna att de i huvudsak använde svenska i undervisningen men att de växlade mellan olika språk på rasterna beroende på aktivitet och vilka de umgicks med. De elever som deltog i modersmålsundervisning beskrev att de vid dessa tillfällen främst arbetade med det språk som de använde hemma, dock med inslag av svenska.

Studiens bortfall

Bortfallet i studien utgörs av två elever, båda med svenska som förstaspråk. Den ena elevens vårdnadshavare gav inte sitt medgivande till att eleven skulle medverka i undersökningen. Den andra eleven var sjuk vid det tillfälle då den aktuella multimodala texten producerades och deltog därför inte heller i elevintervjuerna.

³⁸ Med flerspråkiga avses i min studie elever som i sin vardag använder två eller flera verbalspråk (se kapitel 2, s. 38).

³⁹ De flerspråkiga eleverna, oavsett var de är födda, har svenska som andraspråk och ett annat språk än svenska som förstaspråk (jfr Axelsson, 2015).

Undersökningens genomförande

Under höstterminen 2012 besökte jag klassen vid flera tillfällen. Besöken föregicks av att läraren hade informerat såväl elever som vårdnadshavare både muntligt, vid föräldramöte, och skriftligt via veckobrev. Vid det första besöket informerade jag eleverna om hur undersökningen var tänkt att genomföras. De fick veta att deras vårdnadshavare skulle få hem ett brev med information och att de genom en underskrift kunde ge sitt medgivande, både till insamlingen av textproduktioner och till att delta i intervju. Eleverna informerades också om att deras namn skulle fingeras och att de när som helst kunde tala om ifall de ville avbryta sin medverkan.

Läraren svarade för att vårdnadshavarna fick ytterligare information om undersökningen vid de individuella utvecklingssamtalen och att de medgivandebrev som undertecknats samlades in (se bilaga 2)⁴⁰. Under hösten gjordes flera besök för att samla in elevernas textproduktioner⁴¹. Dessa besökstillfällen gav möjlighet till besök i klassrummet och informella samtal med eleverna och läraren om arbetet i klassen. Jag dokumenterade de elevframställningar som satts upp på klassrummets väggar och utställningsskärmar genom att fotografera och göra fältanteckningar⁴². Mina återkommande besök bidrog också till att jag kunde upprätthålla kontakten med såväl läraren som eleverna inför vårens intervjuer. Vårens textproduktioner samlades in i samband med intervjuerna⁴³.

Klassens arbetsätt

Läraren som hade undervisat klassen sedan årskurs 1 hade huvudansvaret för undervisningen i de flesta ämnena. Eleverna undervisades av en annan lärare i idrott och engelska och denna lärare fungerade också vid vissa tillfällen som en extra resurs i klassen. Vid ett av mina inledande besök presenterade klassläraren sin läsårsplanering och beskrev hur hon skulle arbeta för att eleverna skulle få möta varierade arbetsätt och arbetsformer. Läraren berättade att introduktionen av ett nytt arbetsområde ofta skedde med en genomgång i helklass med hjälp av den interaktiva skrivtavlan och att eleverna därefter

⁴⁰ Pärm 4, *Övrigt material*, flik 1, Medgivandebrev.

⁴¹ Pärm 1, *Textproduktioner*, flik 1–13.

⁴² Pärm 4, *Övrigt material*, flik 2, Klassrumsdokumentation och flik 3, Fältanteckningar från klassrumsbesöken.

⁴³ Pärm 1, *Textproduktioner*, flik 1–13.

arbetade vidare på egen hand, enskilt, i par eller i grupp. Läraren framhöll också att de under läsåret skulle arbeta ämnesintegrerat med arbetsuppgifter där svenskämnet ofta kombinerades med endera samhällsorienterade ämnen (so), naturorienterade ämnen (no) och ett eller flera av de estetiska ämnena (se bilaga 3). De resurser som eleverna vanligtvis erbjöds i textskapande undervisning var, enligt läraren, skriv- och ritpapper, blyertspennor, suddgummin, färgpennor och olika slags färger och penslar. Vid några tillfällen fick eleverna erbjudande om att använda datorer och vid ett tillfälle en kamera. Av bilagan framgår hur uppgifterna genomförts, individuellt, i par, i andra gruppkonstellationer eller i helklass, vilka uttryckssätt och vilken redovisningsform som använts samt hur respons och bedömning gått till. Den tidsåtgång som redovisas avser den tid det tog för eleverna att producera de aktuella framställningarna. Den inbegriper således inte den totala tidsåtgången för respektive arbete.

Vid ett senare besökstillfälle blev det uppenbart att ett av de estetiska ämnena, bild, hade en mer framträdande roll i undervisningen än vad som tidigare framgått. Läraren framhöll då, både sitt eget intresse för bild och den betydelse hon menade att möjligheten att uttrycka sig genom bild har för elevernas kunskapsutveckling: "[...] barn har många språk och när de har fångats av något spännande tror jag att det är lättare och roligare för dem att få illustrera i bilder"⁴⁴. Trots att hon betonade betydelsen av att illustrera förväntade hon sig ändå att de elever som hade lätt för att skriva skulle välja det i första hand.

Stenåldersuppgiften

Den uppgift jag valt ut för närmare analys: "Vad har du lärt dig om stenåldern?"⁴⁵ föregicks av ett cirka två månader långt ämnesintegrerat arbete om stenåldern där läraren och eleverna gjorde studiebesök och läste såväl skönlitterära texter som faktatexter (inklusive läromedelstexter). Eleverna besökte stadens museum och tittade bland annat på en historisk utställning om stenåldern. Texterna, varav flera lästes högt av läraren, valdes tillsammans med eleverna ur böcker i en temalåda, som lånats från ett centralt skolbibliotek. Några av texterna hade eleverna tagit med sig hemifrån. Elevernas

⁴⁴ Pärm 3, *Lärarytervjuer*, flik 2, Intervju – övergripande frågor, s. 2.

⁴⁵ Pärm 1, *Textproduktioner*, flik 6, "Vad har du lärt dig om stenåldern?" – i fortsättningen benämnd som stenåldersuppgiften.

upplevelser i samband med studiebesök och läsning av texter bearbetades både i samtal och genom att de fick uttrycka sig i bild, skrift, drama och musik.

Arbetet avslutades med att eleverna under 50–60 minuter självständigt fick producera en multimodal text där de redovisade vad de hade lärt sig. Vid redovisningstillfället var bänkarna placerade i u-form och läraren instruerade eleverna muntligt och skriftligt med hjälp av den interaktiva skrivtavlan. Eleverna fick välja om de ville rita, skriva eller både rita och skriva och berätta vad de kunde om stenåldern. På varje bänk fanns förutom den skriftliga instruktionen vita A4-ark, en blyertspenna, ett suddgummi och färgpennor. Uppgiften formulerades så här: ”Försök att få med något om boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer. Jag bedömer ditt arbete efter; Hur utförligt och noga du dokumenterar; Vad du lärt dig och minns; Hur du kan visa/förklara viktiga händelser”.

Metod

Att beskriva ett kvalitativt forskningsprojekt kan vara svårt då det ofta aktualiserar flera metoder (till exempel observation, intervju, insamling av texter och dokument). Som tidigare beskrivits anknyter mitt avhandlingsarbete till ett svenskdidaktiskt forskningsfält med förankring i undervisning och lärande. Denna förankring, liksom studiens syfte och forskningsfrågor, har fått avgöra valet av metoder för insamlingen av det empiriska materialet.

En viktig förutsättning för val av metod är att i början av ett avhandlingsarbete ha en specifik frågeställning eller problemformulering (Bryman, 2011). Redan inledningsvis valde jag därför att formulera såväl arbetets syfte som dess specifika frågeställningar, väl medveten om att dessa eventuellt skulle komma att modifieras, vilket också blev fallet. Forskningsfrågorna har alltså varit vägledande i mitt arbete i flera avseenden. De har styrt litteraturgenomgången, påverkat materialinsamlingen, riktat in analysen och också utgjort den ram som behövdes när jag sammanfattade resultaten (Bryman, 2011; Kvale & Brinkman, 2009; Silverman, 2010).

Mitt empiriska material utgörs i huvudsak av de multimodala elevtexter jag samlat in och av intervjuer med eleverna och deras lärare. Insamlingen av elevtexter samt elev- och lärarintervjuer kompletterades som tidigare framgått med besök i klassen. En viktig aspekt i valet av metod (och analysredskap) är att kunna besvara avhandlingsarbetets övergripande syfte och frågeställningar.

Lika viktigt är att belysa min tolkning av resultaten i relation till text-respektive elev- och lärarperspektiv. Dessa aspekter motiverade mitt val att kombinera kvalitativ textanalys med semistrukturerade kvalitativa intervjuer.

En översikt av det empiriska materialet visas i tabellen nedan och i följande avsnitt beskrivs mer ingående de metoder som användes och varför:

Tabell 1. Material, metod och analys

Studie	Syfte	Material	Metod
Delstudie I Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3	Att skapa förståelse för vad som konstituerar de multimodala elevtexter där studiens elever visar vad de lärt sig efter ett ämnesintegrerat arbete om stenåldern	Textproduktioner (13x15 uppsättningar) med fokus på texten "Vad har du lärt dig om stenåldern?" Klassrumsdokumentation Fältanteckningar	Kvalitativ sociosemiotisk textanalys av textproduktioner och fältstudier
Delstudie II "Jag ritade först sen skrev jag". Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3	Att undersöka vad elever i årskurs 3 själva uppfattar som betydelsefullt i sina multimodala texter, när de genomför en uppgift som uppmuntrar till redovisning i multimodal form	Intervjutranskriptioner (femton elevintervjuer) Textproduktionen "Vad har du lärt dig om stenåldern?"	Kvalitativ semistrukturerad intervju och sociosemiotisk textanalys
Delstudie III Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning	Att diskutera vad en lärare väljer att ta fasta på vid bedömning av en specifik textuppgift och jämföra detta med de tankar som eleverna har om vad de åstadkommit med sina textproduktioner	Intervjutranskriptioner (två intervjuer med läraren) Textproduktionen "Vad har du lärt dig om stenåldern?"	Kvalitativ semistrukturerad intervju och sociosemiotisk textanalys

Textproduktioner – första delstudien

Syftet med avhandlingens första delstudie var att skapa förståelse för vad som konstituerar multimodala elevtexter när elever redogör för vad de uppfattar att

de lärt sig i ett ämnesintegrerat arbete med en specifik uppgift. För att besvara mina frågeställningar: ”Vilka skilda uttryck för multimodal textproduktion står att finna i elevtexter skrivna av elever i årskurs 3?”, ”Hur bildar de skilda uttrycken mening, och på vilka sätt utgör de svar på lärarens uppgiftsformulering?” samt ”Vilka samband står att finna mellan de multimodala uttrycken i textproduktionerna och elevernas flerspråkighet?” valde jag att samla in multimodala textproduktioner och genomföra en sociosemiotisk textanalys.

I sin helhet består det insamlade materialet av tretton uppsättningar multimodala texter det vill säga en stor del av elevernas samlade textproduktion under läsåret 2012/2013⁴⁶. Texterna är främst producerade inom ramen för svenskämnet men också svenska i kombination med so-ämnen, no-ämnen och estetiska ämnen (se bilaga 3). De tretton uppsättningarna av multimodala textframställningar analyserades genom en noggrann läsning av samtliga texter och en kategorisering gjordes därefter utifrån ämne, typ av uppgift, vilka uttryckssätt som eleverna erbjudits i respektive uppgift, vilka semiotiska resurser de använt samt hur bedömningen var utformad⁴⁷. Av de tretton textframställningarna valdes sedan, som jag tidigare nämnt, en text ut för fördjupad analys (se avsnittet *Analys och tolkning*, s. 73–78).

Valet av just den här textproduktionen motiverades av att utformningen av den var jämförbar med och påminde om hur arbetsuppgifter i flera av de andra uppsättningarna multimodala textproduktioner var utformade. Ett ämnesintegrerat arbetssätt, ofta med utgångspunkt i svenskämnet, och som här i kombination med so-ämnen och bild, visade sig vara ett vanligt inslag i undervisningen. Stenåldersuppgiften bedömdes därför vara representativ för det läraren beskrev som klassens språk- och kunskapsutvecklande arbete samtidigt som den bedömdes utgöra en lämplig utgångspunkt för de uppföljande intervjuerna. Analysen av studiens tolv övriga uppsättningar multimodala elevtexter utgör ett kompletterande underlag och har fungerat som referensram vid besvarandet av studiens syfte och frågeställningar.

Intervjuer – andra och tredje delstudien

I analysen av elevernas multimodala texter i den första delstudien var forskningsfrågorna inriktade mot vilka uttryckssätt och semiotiska resurser

⁴⁶ Pärm 1, *Textproduktioner*, flik 1–13.

⁴⁷ Pärm 5–10, *Bearbetning och analys av material I–VI*.

elevernas multimodala texter präglades av i den specifika uppgiften. I den andra delstudien var syftet att undersöka vad eleverna själva uppfattar som betydelsefullt i sina multimodala texter utifrån följande forskningsfrågor: ”Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser konstituerar elevernas multimodala texter?”, ”Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser framhåller eleverna när de får uttrycka sig om sina texter och samtidigt vet om att läraren ska bedöma texterna?” samt ”Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser menar eleverna själva att de skulle välja att använda sig av om de fick välja form för sin kunskapsredovisning?” Den tredje delstudiens syfte var att diskutera vad en lärare väljer att ta fasta på vid bedömning av en specifik textuppgift som inbegriper multimodal redovisning och jämföra detta med de tankar som eleverna har om vad de åstadkommit med sina textproduktioner utifrån följande forskningsfrågor: ”Vad menar eleverna att de har åstadkommit med sina textproduktioner och vad uppfattar läraren som betydelsefullt i elevernas framställningar?”, ”Vad blir resultatet om elevernas och lärarens reflektioner jämförs?” samt ”Vilka möjligheter respektive svårigheter kan finnas med ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som ska förenas med krav på bedömning?”

För att förstå elevernas respektive lärarens perspektiv och få dem att dela med sig av sina uppfattningar om multimodal textproduktion använde jag mig av semistrukturerad kvalitativ forskningsintervju (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2010). I kvalitativa intervjuer är intresset riktat mot den intervjuades uppfattningar och tankar om innehållet (Bryman, 2011). Detta ger intervjuaren kunskap om vad som upplevs som relevant och betydelsefullt av intervjupersonen själv. Med forskningsfrågorna som utgångspunkt formulerades ett antal intervjufrågor (Bryman, 2011; se även bilaga 4 och 5). Jag uppmanade till exempel eleverna att: ”Berätta för mig vad det är du har skrivit och ritat” och läraren fick fundera över frågan: ”Hur tänkte du när du formulerade uppgiften?”. Intervjuerna kan betraktas som en process där jag som intervjuare, tillsammans med eleverna och läraren, konstruerade kunskap och skapade ett underlag för att åskådliggöra deras uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2009). För att kunna kategorisera och jämföra elevernas och lärarens olika uppfattningar utgick jag från svaren på frågorna. För att ge eleverna och läraren möjlighet att vidareutveckla sina tankegångar ställde jag uppföljande frågor med utgångspunkt i deras tidigare svar (Mishler, 1986). Här följer ett exempel från en av intervjuerna med läraren:

I: Bedömningen sker utifrån kriterier som du har satt upp och det har du också nämnt: ”hur utförligt eleven dokumenterar, vad eleven har lärt sig och minns och hur eleven kan visa och förklara viktiga händelser”. Hur tänkte du kring valet av just de kriterierna?

L: Ja, dels kriterierna, dels var det ju utifrån läroplanen det här att minnas, det var ett fokus på förmågor, att förstå och minnas, att förklara fick man in där också och det kan man ju genom bilden visa, så där tycker jag att vi fick in flera förmågor från läroplanen som man vill att eleverna ska kunna ta till sig. Sedan det här som jag la till; ”hur utförligt och noga du dokumenterar”, det var för att de skulle känna att nu är det någonting som är viktigt och kunna visa det. Här finns flera stycken som gladeligen kan rita snabbt och det blir slarvigt och så säger de ”Nu är jag färdig!” efter en minut⁴⁸.

Elevintervjuer

Intervjuer med barn, i det här fallet elever i 9–10-årsåldern, innebär att särskild hänsyn bör tas till deras egna erfarenheter. Flera forskare framhåller betydelsen av att i intervjusituationen skapa en god relation med barn/elever eftersom man för att få veta något som intervjuare är beroende av deras vilja att samarbeta (se till exempel Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Det räcker alltså inte att formulera frågor och muntligt följa upp elevernas svar. Jag inledde därför intervjuerna med att småprata med eleverna en liten stund före själva intervjun, både för att lära känna dem lite bättre och för att få dem att känna sig bekväma med situationen och få igång samtalet. Tack vare det inledande samtalet då jag ställde övergripande frågor kunde jag efter hand på ett mer naturligt och avspänt sätt närma mig med specifika frågor om innehållet och utformningen av deras multimodala framställningar. Genom att styra elevernas uppmärksamhet och tänkande mot ett alltmer specifikt innehåll, var det min avsikt att stödja dem i att tänka, reflektera och formulera sig (jfr Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012).

Den multimodala textproduktionen om stenåldern utgjorde alltså underlag för de individuella semistrukturerade elevintervjuerna (se bilaga 4). Dessa uppföljande intervjuer med eleverna genomfördes en vecka efter att det ämnesintegrerade arbetet om stenåldern hade avslutats. Flertalet av intervjuerna genomfördes i ett öppet gemensamhetsutrymme i närheten av klassrummet samtidigt som undervisningen pågick i klassrummet bredvid. Varje intervju varade i 15–25 minuter. Jag intervjuade eleverna individuellt, förutom i ett fall. Två flickor uppgav att de kände sig osäkra och jag föreslog

⁴⁸ Pärm 3, *Läraryrkesintervjuer*, flik 2, Intervju – övergripande frågor, s. 4–5.

att de kunde sitta med och lyssna vid varandras respektive intervjuer, vilket de också gjorde.

Under intervjuerna satt eleven och jag i en soffa bredvid varandra med elevens textproduktion placerad framför oss på ett bord. För att få eleverna att känna sig betydelsefulla och sedda hade jag läst på och repeterat frågorna så att jag större delen av intervjun kunde hålla ögonkontakt genom att vända mig mot dem (jfr Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Intervjuerna spelades in med hjälp av en ljudinspelare som låg placerad väl synlig på bordet. Eleverna informerades om när ljudinspelaren var *på* respektive *av*, och att de när de ville kunde avbryta intervjun⁴⁹. Ingen av eleverna valde att avbryta.

Att på det här viset bygga upp förtroende och genomföra intervjuer med barn eller unga är viktigt även i mötet med vuxna och mitt förhållningssätt under intervjuerna med läraren skiljer sig därför inte från det med eleverna.

Läraryterintervjuer

Intervjuerna med läraren (se bilaga 5) genomfördes två veckor efter att det ämnesintegrerade arbetet om stenåldern hade avslutats. Läraren intervjuades vid två tillfällen under samma vecka och även dessa intervjuer spelades in. Inför intervjuerna planerade läraren och jag tillsammans var, när och hur intervjuerna skulle genomföras⁵⁰. Vid båda intervjutillfällena, som ägde rum efter skoldagens slut, valde läraren själv att sitta i klassrummet. Vi satt intill varandra, aningen snett för att kunna ha ögonkontakt, vid ett bord som fungerade som kateder. På bordet hade vi elevernas multimodala textproduktioner och ljudinspelaren. Även läraren informerades om att hon kunde avbryta intervjun när hon ville. Både intervjun med frågor av mer övergripande karaktär och intervjun med utgångspunkt i stenåldersuppgiften kunde genomföras utan avbrott.

Vi inledde det första intervjutillfället med att småprata en stund och därefter kunde den inledande intervjun med frågor av mer övergripande karaktär ta sin början (se bilaga 5). Läraren fick svara på frågor rörande

⁴⁹ Två av eleverna intervjuades några dagar senare och då i ett angränsande grupprum. En av eleverna ville inte lämna undervisningen vid det första intervjutillfället och en av eleverna hade inte hunnit få sitt medgivandebrev undertecknat.

⁵⁰ Redan i vår första kontakt var jag tydlig med avhandlingsarbetets syfte och de etiska överväganden som togs i beaktande. När jag besökte klassen gavs läraren möjlighet att diskutera de här frågorna under de informella samtalen.

planering, genomförande och bedömning mer generellt av multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete i klassen.

Vid den därpå följande intervjun utgjorde elevernas multimodala textproduktioner om stenåldern underlag för frågorna (se bilaga 5). Läraren hade fått i uppgift att förbereda sig genom att läsa och bedöma textproduktionerna på samma sätt som hon brukade göra. Hon berättade hur hon avsatt en eftermiddag för att läsa elevernas arbeten och att hon i ett särskilt dokument fört anteckningar om hur respektive elev redovisat sina kunskaper om stenåldern utifrån uppgiftsformuleringen och bedömningskriterierna. Dagen före intervjuerna hade eleverna fått tillbaka sina textproduktioner. Läraren hade kommunicerat resultaten i helklass och eleverna hade getts tillfälle att visa dem för varandra.

Intervjuerna avlöpte utan större avbrott trots att de elever som deltog i fritidsverksamhet befann sig i ett angränsande utrymme. Vid ett tillfälle hände det att en av eleverna kom in för att hämta något.

Studiens övriga material består, som jag tidigare beskrivit, av fotodokumentation över de elevframställningar som satts upp på klassrummets väggar och utställningsskärmar samt de fältanteckningar som gjordes under besöken i klassen⁵¹. Det övriga materialet har tillsammans med studiens tolv övriga uppsättningar multimodala elevtexter fungerat som referensram både för att göra avvägningar av rimligheten i mina tolkningar och för att diskutera undersökningens resultat som helhet.

Transkribering

Transkribering kan framstå som en oproblematiserad överföring från talat till skrivet språk (Bryman, 2011). Vid analys och tolkning är det dock viktigt att ha i åtanke att utskriften är ”utarmade, avkontextualiserade återgivningar av levande intervjusamtal” (Kvale & Brinkmann, 2009). En intervju utgörs av en social interaktion mellan de närvarande personerna som deltar i samtalet. Rörelser, hållning, gester och mimik som gör ett samtal levande går inte att återge i utskriften av intervjusamtalet.

Man bör dock inte underskatta den betydelse utskrifterna har i kvalitativa undersökningar och som Bryman (2011) framhåller är det lämpligt att de som

⁵¹ Pärm 4, *Övrigt material*, flik 2, Klassrumsdokumentation; flik 3, Fältanteckningar från klassrumsbesöken.

skriver ut intervjuerna har samma utbildning och erfarenhet som de som intervjuar. Att som forskare själv skriva ut sina intervjuer innebär att man bär med sig de sociala och emotionella aspekterna av intervjusituationen under transkriberingen och därmed påbörjar analysen redan där (Kvale & Brinkmann, 2009).

De på ljudfil inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet av mig och alla namn på personer är fingerade redan i transkriberingstexterna⁵². Syftet med transkriberingen har varit att återge elevernas och lärarens uttalanden på ett sätt som lyfter fram innehållsaspekter som mer centrala än språkliga detaljer (jfr Ask, 2007). Jag har därför valt att göra en så kallad grov transkription (Norrby, 2004). Ambitionen har varit att vara talspråket troget samtidigt som skriftspråket ska utgöra ett stöd i analysarbetet. I samtliga yttranden har jag tolkat och bedömt tonfallen. I syfte att underlätta läsbarheten av transkriberingsspråket har jag använt mig av punkt, utrops-tecken, frågetecken och i viss mån även kolon. Vissa småord som *ju*, *typ* och *liksom* har tagits bort där de inte bedömts påverka innehållet. Enstaka ord som uttalats med emfas har jag valt att kursivera och en markering med tre punkter betyder att det är en paus i talet.

För att öka läsbarheten i resultatredovisningen har jag i den andra och tredje delstudien använt textutdrag från det transkriberade materialet. Textutdragen från såväl elev- som lärarintervjuer har bearbetats ytterligare i samband med att de förts in i delstudierna, till exempel har pausljud som (eeh) och (hmm) redigerats bort och vissa talspråkliga ord och uttryck har ersatts av mer korrekt skriftspråk. I textutdragen återfinns vid några tillfällen en markering med tre punkter och hakparentes, [...]. Detta innebär att den del av uttalandet, som inte direkt berör det som är avsikten med utdraget, har utelämnats.

Analys och tolkning

Genom återkommande läsningar, analyser och tolkningar av de tretton uppsättningarna med multimodala textproduktioner valdes alltså en av dessa klassuppsättningar tillsammans med samtliga intervjuer med eleverna och deras lärare ut för en utförlig analys (se även s. 68). Analys och tolkning på-

⁵² Transkriberingsprogrammet Transana har använts. Genom funktioner för olika kortkommandon som play, stop, forward, rewind et cetera underlättar programmet transkriberingen.

börjades redan genom de anteckningar som fördes under den inledande insamlingen av elevernas första textproduktioner och avslutades först i samband med att undersökningens resultat fastställdes.

För att bli förtrogen med materialet har jag arbetat med syftet att skapa en överskådlig bild och bringa ordning i det genom att sortera, reducera, tematisera och kategorisera (Bryman, 2011). I följande avsnitt kommer jag att redovisa de redskap som ligger till grund för analys och tolkning av materialet samt redogöra för hur jag konkret gått till väga i analys- och tolkningsarbetet⁵³.

Analys av multimodala textproduktioner

Mitt analys- och tolkningsarbete inleddes med flera genomläsningar av de tretton uppsättningarna av multimodala textproduktioner. För varje läsning sorterades de efter nya kriterier, till exempel efter förekomsten av olika multimodala uttrycksätt och semiotiska resurser men också utifrån elevernas språkliga bakgrund. Slutligen valdes alltså en uppsättning ut och den analys och tolkning som nu följer avser alltså den specifika stenåldersuppgiften (delstudie I).

Min analys genomfördes på ett sätt som kan beskrivas som rekursivt, med flera genomläsningar som i sin tur genererat ytterligare läsningar med olika fokus specifikt på stenåldersuppgiften. Vid varje läsning placerades textproduktionerna ut bredvid varandra för att ge möjlighet att få syn på mönster, upptäcka kontraster i materialet och på så vis ringa in problem (med fokus på möjligheter och svårigheter med multimodal textproduktion i samband med bedömning och i relation till flerspråkighet).

Sammanfattande anteckningar formulerades såväl i löpande text, tabeller, diagram som i tankekartor. Tillsammans utgör detta underlag för min avslutande analys och tolkning av hur eleverna har uppfattat uppgiften⁵⁴. I följande tabell presenteras information som ligger till grund för samtliga delstudier:

⁵³ I kapitel 3, s. 55–60, redogör jag utförligt för de valda analysredskapen under rubriken *Studiens centrala analysbegrepp*.

⁵⁴ Pärm 5–10, *Bearbetning och analys av material I–VI*.

Tabell 2. Elever, modersmål och val av uttrycksätt⁵⁵

Elev	L1	L2	Modersmål	Kön	Enbart rita	Enbart skriva	Rita & skriva - enstaka ord	Rita & skriva - sammanhängande text
Linnéa	L1		svenska	F				X
Alice	L1		svenska	F			X	
Emine		L2	kurdiska	F				X
Ajla		L2	arabiska	F			X	
Artan		L2	litauiska	P			X	
Greta	L1		svenska	F			X	
Armin		L2	albanska	P	X			
Oskar	L1		svenska	P			X	
Mustafa		L2	kurdiska	P	X			
Hanna	L1		svenska	F			X	
Edwin		L2	albanska	P				X
Benjamin	L1		svenska	P			X	
Bezarta		L2	kurdiska	F				X
Erik	L1		svenska	P			X	
Melina		L2	turkiska	F	X			

När eleverna redovisade vad de lärt sig om stenåldern fick de alltså välja om de ville rita, skriva eller både rita och skriva. Samtliga elever valde att rita och de använde sig av de semiotiska resurserna bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor och rutor. Tre av de flerspråkiga eleverna, två pojkar och en flicka, valde att enbart rita. Tolv elever valde att komplettera sina illustrationer med

⁵⁵ L1 betecknar det som eleverna själva uppgett att de använder som förstaspråk och L2 det som de menar är deras andraspråk.

skrift. Åtta av de tolv eleverna använde sig av enstaka ord i rubriker eller pratbubblor. Av dem hade sex svenska som förstaspråk, tre pojkar och tre flickor. Fyra av de tolv eleverna kompletterade sitt ritande med skrift i sammanhängande text, en flicka med svenska som förstaspråk och tre flerspråkiga elever (två flickor respektive en pojke). Som framgår av tabellen är det inte någon av de femton eleverna som valde att enbart skriva.

Inspirerad av sociosemiotisk multimodal teoribildning valde jag att i den första delstudien genomföra en sociosemiotisk analys⁵⁶ där jag i första hand intresserade mig för elevernas val av semiotiska resurser i den specifika stendåldersuppgiften (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005). Syftet var att analysera, beskriva och förstå den fulla repertoar av meningsskapande resurser som eleverna använde sig av när de skapade mening utifrån lärarens uppgiftsformulering.

Kress och van Leeuwens begrepp *komposition*, *rytm*, *multimodal kohesion* och *meningsskapande*⁵⁷ utgör därmed viktiga och för ändamålet användbara begrepp i analysarbetet. *Komposition* har gett mig möjlighet att se vilka semiotiska resurser eleverna valt och hur de organiserar innehållet som rörde ”boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer” (se s. 65–66). Med begreppet *rytm* har jag analyserat hur de semiotiska resurserna och deras olika erbjudanden förhåller sig till varandra. Begreppet *multimodal kohesion* har jag använt för att beskriva hur komposition och rytm tillsammans bidrar till att skapa sammanhang i elevernas framställningar. Med hjälp av begreppen komposition, rytm och multimodal kohesion synliggörs därmed elevernas *meningsskapande* i den aktuella uppgiften.

Som jag uppfattar dessa begrepp är de väl förankrade i en teoretisk kontext men inte lika användbara när de ska omsättas i praktisk och konkret analys. Løvland (2006, 2011) utvecklar och använder däremot begrepp särskilt riktade mot texter som vuxit fram i en undervisningskontext. För att analysera sambandet mellan val av skilda uttryckssätt och olika semiotiska resurser för elevernas meningsskapande valde jag därför att kombinera Kress och van Leeuwens teoretiska begrepp med Løvlands mer praktisknära begrepp *svarjaket* och *tekstskapning*.

⁵⁶ I de tre delstudierna förekommer benämningarna Social Semiotic Multimodal Analysis (delstudie I), kvalitativ innehållsanalys (delstudie II) och sociosemiotisk multimodal analys (delstudie III). I kappan väljer jag att använda benämningen sociosemiotisk analys.

⁵⁷ Min översättning av de engelska begreppen.

Begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* visade sig särskilt lämpade för att beskriva om textproduktionerna hade karaktären av att vara uppgiftslösningar, där eleverna levererade de rätta svaren eller redovisningar som kännetecknades av att de självständigt skapade ett innehåll, om hur människorna levde på stenåldern. Med begreppens hjälp kunde jag också avgöra vad eleverna och läraren tog fasta på och vad deras kommentarer under intervjuerna var ett uttryck för.

Den första delstudiens syfte var att skapa förståelse för vad som konstituerar multimodala elevtexter när elever i en specifik uppgift redovisar vad de lärt sig efter ett ämnesintegrerat arbete. För att besvara syftet och studiens frågeställningar erbjöd de ovan nämnda begreppen tillsammans de verktyg jag bedömde som rimliga för analys och tolkning av den multimodala stenåldersuppgiften. Analysen av stenåldersuppgiften utgjorde sedan underlag både för elevintervjuerna i den andra delstudien och för intervjuerna med deras lärare i den tredje delstudien.

Analys av kvalitativa intervjuer av elever och lärare

Analysen av elevernas och lärarens uttalanden påbörjades redan under intervjuerna. Efter transkriberingen har de upprepade läsningarna i huvudsak utgått från på pappersutskrift av det transkriberade materialet, även om ljudfilerna utgjort det primära materialet. Efter att materialet transkriberats i sin helhet lyssnade jag igenom ljudfilerna samtidigt som jag följde med i och studerade pappersutskrifterna. På så vis skaffade jag mig den överblick av materialet som krävdes för att kunna göra jämförelser både mellan elevernas olika yttranden och mellan elevernas och lärarens yttranden.

Även i den andra och tredje delstudien användes sociosemiotisk analys vid analysarbetet. Här kom elevernas textproduktioner att utgöra en viktig del av analysen som ju utgjorde underlag för samtalet om vad eleverna och läraren värderade när de samtalade om val av modaliteter. Uttalanden från eleverna och läraren som innehöll specifik information med relevans för forskningsfrågorna markerades medan övriga intervjusvar fick fungera som bakgrund under analysprocessen. Att markera vissa uttalanden möjliggjorde en djupare förståelse av intervjusvarens inbördes relationer vilka i sin tur bidrog till den helhetsbild av multimodalt skapande som varje enskild intervju utgjorde.

Analysarbetet upprepades även här vid flera tillfällen och elevernas och lärarens uttalanden grupperades om för att om möjligt upptäcka ny intressant information. Understrykningar och anteckningar i det transkriberade

materialet sammanfattades i löpande text, tabeller och tankekartor⁵⁸. Tillammans utgör dessa underlaget för min avslutande analys och tolkning av elevernas och lärarens uttalanden. I resultatredovisningen har sedan uttalandena med specifik information tematiserats och grupperats utifrån hur de svarar på respektive forskningsfrågor. De intervjuresultat som presenteras i resultatdelen utgörs således av tolkningar av intervju svaren och är att betrakta som resonerande svar på forskningsfrågorna.

De analytiska begreppen *komposition*, *rytm*, *multimodal koheesion* och *meningsskapande* samt *textskapning* och *svarjakt* bidrog även i den andra och tredje delstudien till förståelse av innebörden i elevernas och lärarens uttalanden. När eleverna och läraren främst tog fasta på illustrationer i kombination med andra semiotiska resurser synliggjordes både hur eleverna genom att kombinera de olika resurserna kunde redovisa en helhet och vad läraren lade vikt vid i samband med bedömningen av elevernas framställningar i kunskapsredovisande syfte.

Intervju svaren analyserades avslutningsvis med hjälp av de två begreppen *agency* och *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010). I den andra delstudien definierades *agency* som ett rolltagande där eleven relativt självständigt kunde förklara *hur* olika modaliteter användes i den aktuella textproduktionen medan *conceptualization* innebar ett rolltagande där eleven även kunde beskriva *varför* olika modaliteter användes. I den tredje delstudien definierade *agency* den roll som eleverna erbjöds när de gavs tolkningsföreträde och självständigt reflekterade över innehållet medan *conceptualization* inbegrep elevernas förmåga att genom egen reflektion skapa en helhet av de många delsvar uppgiften inbjöd till.

Att intervju svaren analyserades ur två olika perspektiv – elev- respektive lärarperspektiv – liksom att den tredje delstudien färdigställdes strax före den andra delstudien – har påverkat min tolkning och därmed möjliggjort en utveckling av hur jag använder begreppen. Detta gjorde det möjligt att jämföra elevernas och lärarens reflektioner och slutligen diskutera vilka möjligheter respektive svårigheter som ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete förenat med bedömning medför.

⁵⁸ Pärm 5–10, *Bearbetning och analys av material I–VI*.

Studiens trovärdighet

Jag har lagt mig vinn om att framställa avhandlingsarbetet på ett trovärdigt sätt. Val av lämpliga metoder med dess olika för- och nackdelar har förgåtts av många överväganden (Bryman, 2011; Kvale & Brinkman, 2009; Silverman, 2010). Mitt val av metoder grundar sig i den sociokulturella ansats och socio-semiotiska multimodala teoribildning som tillsammans med multiliteracies-forskning bildar teoretisk ram för min studie.

Textanalys och intervjuer gav mig möjlighet att undersöka elevernas val av och yttranden om de semiotiska resurser som ställdes till deras förfogande, deras tidigare erfarenheter samt deras egna och lärarens uppfattningar om bedömning (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att samla in textproduktioner och genomföra intervjuer med såväl elever som deras lärare kunde jag analysera mitt material ur tre olika perspektiv och därigenom besvara studiens syfte och frågeställningar. Min ambition har varit att åstadkomma trovärdighet genom att sanningsenligt och så ingående och detaljerat som möjligt redogöra för forskningsprocessen och de val jag gjort. Vidare har jag bemödat mig om att skapa ett vetenskapligt sammanhang genom att ha en röd tråd genom mitt avhandlingsarbete.

Representativitet och generaliserbarhet

I en kvalitativ studie av det slag som min studie utgör infinner sig frågor om representativitet och generaliserbarhet. Hur representativ är klassen med hälften flerspråkiga elever i den här studien? Vilka slutsatser går att dra av femton elevers textproduktioner och deras samt lärarens uttalanden? Detta är frågor som är svåra att besvara men jag ser ett omfattande mönster av samband och strukturer som framträder i analys- och tolkningsarbetet av tretton uppsättningar multimodala elevframställningar (där den specifika stenålders-uppgiften har analyserats på djupet).

Trovärdighet hänger samman med möjligheterna att generalisera (Kvale & Brinkmann, 2009). Under hela forskningsprocessen har jag därför försökt inta ett självkritiskt och reflekterande förhållningssätt till undersökningen i en strävan att mina egna referensramar och värderingar inte ska påverka resultaten i alltför hög grad (Alvesson & Sköldberg, 2008).

En typ av generaliseringsanspråk handlar om tolkning och relevans. Det är en fråga om hur rimligt det är att resultaten går att överföra på andra kontexter liknande dem jag har studerat (Svensson & Ahrne, 2015). Min

strävan har varit att tydligt beskriva vad som konstituerar de multimodala elevtexter jag undersökt. Vidare har jag velat beskriva vilka uttryckssätt och semiotiska resurser elever och lärare själva uppfattar som betydelsefulla, i samband med bedömning av de multimodala texterna, för att därigenom ge presumtiva läsare möjlighet att själva bedöma undersökningens värde.

I kvalitativa studier handlar det om det insamlade materialets kvalitet, tolkningens rimlighet och om underbyggnaden av arbetets teoretiska ansatser (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2010). Det är rimligt att anta att lärare och forskare känner igen sig i vad som kan vara jämförbara klassrumsmiljöer med den specifika flerspråkiga undervisningskontext som jag studerat. Min tolkning av resultaten och de slutsatser jag drar visar på en komplexitet avseende att formulera uppgifter som också ska bedömas vilket sannolikt kan ha relevans för andra liknande undervisningskontexter. Avhandlingens empiriska material, analys och resultat kan, menar jag, tillsammans med liknande studier bidra till didaktiska diskussioner om hur multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete för alla elever kan utformas.

Slutligen vill jag kommentera vad som kan vara möjliga invändningar mot min undersökning. En invändning kan vara att materialinsamlingen, och därmed valet av *vad* som skulle samlas in och i vilken kontext, skedde relativt tidigt i forskningsprocessen. Beslutet att samla in materialet på ett tidigt stadium grundades dels i att jag redan inledningsvis hade formulerat ett preliminärt syfte och formulerat frågor med utgångspunkt i såväl text-, elev- som lärarperspektiv och dels i att jag tidigare än planerat fick tillträde till en skola där materialet kunde samlas in.

Så här i efterhand kan jag konstatera att den tidiga insamlingen av materialet har bidragit till att jag i enlighet med syfte och forskningsfrågor har kunnat belysa och diskutera aktuella frågeställningar ur de tre olika perspektiven. Såväl de insamlade textproduktionerna som intervjuerna med klassens femton elever och deras lärare var omfattande och gav i stort den information som efterfrågades. Möjligen hade jag kunnat intervjua eleverna mer om deras literacy-erfarenheter och om hur deras erfarenheter av flera språk togs till vara i undervisningen. Jag hade även kunnat ställa fler uppföljande frågor till läraren om hur hon tolkade kursplanernas innehåll i relation till bedömning av det språk- och kunskapsutvecklande arbetet.

Valet av metoder – och bortvalet av till exempel observationer – skulle kunna utgöra ytterligare en invändning men med den här undersökningens utgångspunkter hade klassrumsobservationer troligen inte tillfört mera in-

formation. Det kan emellertid inte heller uteslutas att observationer, framför allt av undervisningens uppläggning, hade kunnat bidra med ytterligare kunskap i diskussionen om möjligheter respektive hinder för språk- och kunskapsutvecklande textarbete.

Under analys- och tolkningsarbetet av de transkriberade intervjuerna reflekterade jag även över om intervjuerna eventuellt kunde ha följts upp bättre. Det visade sig stundtals svårt att spontant fånga de tillfällen där i synnerhet eleverna hade kunnat utveckla sina svar. Vad avsåg exempelvis den flicka som sade sig gärna ha valt dans för att redovisa sitt stenåldersarbete? Ville hon säga att hon tyckte om att dansa eller ville hon säga att hon kunde ha redovisat sina kunskaper tydligare genom dans?

Sammanfattningsvis konstaterar jag att min tolkning av studiens resultat synliggör och belyser hur komplex undervisning kan vara med relevans för elever och lärare i liknande undervisningskontexter. Tillsammans med de ovan diskuterade invändningarna kan min tolkning av resultaten komma att utgöra användbar kunskap när framtida studier utformas.

Forskningsetiska överväganden

En fråga som har återkommit under avhandlingsarbetets gång gäller reflexivitet, det vill säga vilken betydelse mina egna erfarenheter av undervisning har spelat för de resultat jag presenterar (Bryman, 2011; Mauthner, Birch, Jessop & Miller, 2002).

Forskning där lärare undersöker sin egen praktik är en form av lärarforskning som enligt Gunilla Molloy (2003) har sina rötter i John Deweys tankar om den reflekterande människan. Molloy kallar det *professionsnära forskning* och framhåller att när lärare ställer frågor, som formulerats utifrån den egna praktiken, kan ny kunskap med fokus på ämnesdidaktiska frågor utvecklas (jfr Magnusson, 2014). Inom den svensksdidaktiska forskningen, liksom inom den utbildningsvetenskapliga forskningen, är det vanligt att forskaren själv har lång erfarenhet av och god kunskap om den praktik som beforskas. Detta gäller vare sig det handlar om forskning i egen eller andras verksamhet. De frågor jag ställde hade således sin bakgrund i mina tidigare erfarenheter, framför allt som lärarutbildare. I likhet med Molloy (2003) menar jag att ny kunskap om ”*hur* undervisning bedrivs om *vad* och *varför*, dvs.

forskning som fokuserar på ämnesdidaktiska frågor” kan komma att utvecklas ur praktisknära forskning (2003, s. 18).

Att vara forskare med egen lärarbakgrund uppfattade jag som en fördel i mötet med läraren och eleverna i deras klassrum. Vid ett informellt samtal med läraren och hennes kollega i skolans personalrum, framhöll de att vi pratade *samma språk*. Sannolikt underlättade detta min närvaro på skolan och bidrog till att legitimera forskningen⁵⁹.

Min strävan har varit att belysa det empiriska materialet så objektivt som möjligt och att utifrån välgrundade och redovisade tolkningsanspråk distansera mig och handla så korrekt som möjligt genom hela forskningsprocessen (Bryman, 2011). För att undvika missuppfattningar var jag noga med att klargöra undersökningens syfte och vad jag förväntade mig av elevernas och lärarens medverkan. Jag var tydlig med att jag inte hade för avsikt att delta i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen, utan att mitt fokus var de texter eleverna producerade under läsåret samt elevernas och lärarens uttalanden om dem. Genom de många och täta utdragen ur intervjuerna i arbetets delstudier ville jag göra såväl elevernas som lärarens uttalanden rättvisa och på så sätt möjliggöra för framtida läsare, att bilda sig en egen uppfattning och kunna gå i dialog med den tolkning jag har gjort av resultaten.

I mitt arbete har jag tagit hänsyn till de forskningsetiska krav som rör *information, samtycke* och *konfidentialitet* (Vetenskapsrådet, 2011). Mitt empiriska material samlades in relativt tidigt i processen och diskussionen om de etiska aspekterna utifrån Vetenskapsrådets fyra krav har förts fortlöpande för att trygga de deltagande elevernas och lärarens medverkan.

Informationskravet har jag tidigare redogjort för (se s. 62–64). Höstterminen 2012 tog jag kontakt med rektorn på den aktuella skolan, läraren och eleverna och via läraren med deras föräldrar. Samtliga medverkande informerades, eleverna och läraren muntligt och föräldrarna skriftligt.

Samtyckeskravet innebar i mitt fall att samtliga deltagare gavs möjlighet att ge sitt samtycke till att medverka och de informerades också om att de var i sin fulla rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Eftersom eleverna var under 15 år fick, som tidigare nämnts, vårdnadshavare via ett medgivandebrev (se bilaga 2) ge sitt samtycke och de informerades, muntligt och skriftligt, om

⁵⁹ Pärm 4, *Övrigt material*, flik 3, Fältanteckningar från klassrumsbesök.

undersökningen och dess syfte⁶⁰. Sexton av sjutton vårdnadshavare accepterade att deras barn deltog i intervjuer med ljudupptagningar och att deras barns textproduktioner samlades in. Lärarens samtycke bestod av en muntlig överenskommelse.

Hänsyn har även tagits till *konfidentialitetskravet*. Läraren och eleverna informerades om att deras namn, namnet på skolan och namnet på klassen skulle vara fingerade såväl före, under, som efter undersökningens genomförande.

Slutligen vill jag kommentera *nyttjandekravet*. Läraren och eleverna gavs muntlig information medan föräldrarna informerades via medgivandebrevet om att de insamlade textproduktionerna och ljudfilerna inklusive det transkriberade materialet endast skulle komma att användas i arbetet med avhandlingen och de tre artiklarna. De fick även information om att allt material skulle förvaras inlåst utan åtkomst för obehöriga.

För att sammanfatta arbetet så här långt redogjorde jag i det första kapitlet för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I det andra kapitlet redovisade jag forskning som ur olika aspekter berör multimodalitet och undervisning. Arbetets teoretiska ram presenterades i det tredje kapitlet och här i det fjärde kapitlet har metodiska val med utgångspunkt i syfte, forskningsfrågor och arbetets teoretiska ram redovisats. Studien har presenterats i tre artiklar – delstudie I, II och III – och i det femte kapitlet ger jag nu en kortfattad sammanfattning av de tre delstudierna, framför allt av resultaten i respektive delstudie. Såväl resultaten som möjligheter och begränsningar i de olika val jag gjort arbetet igenom diskuteras sedan avslutningsvis i det sjätte kapitlet.

⁶⁰ Pärm 4, *Övrigt material*, flik 1, Medgivandebrev.

5. Resultat av tre delstudier – sammanfattning

Avhandlingsarbetets övergripande syfte är att belysa och diskutera möjligheter och svårigheter i samband med bedömning av språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete i en flerspråkig undervisningskontext. Jag gör här en kort översikt av arbetets tre delstudier och en sammanfattning av resultaten med avsikt att besvara frågeställningarna ur text- respektive elev- och lärarperspektiv.

Gemensam utgångspunkt för de tre delstudierna är en sociokulturell ansats (Gee, 2007; Säljö, 2005, 2014; Vygotskij, 2001) och sociosemiotisk multimodal teoribildning (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005). I den första delstudien analyseras elevernas textproduktioner genom sociosemiotisk analys. I den andra och tredje delstudien analyseras elevernas respektive lärarens uttalanden och sociosemiotisk analys kompletteras med begrepp hämtade ur multiliteracies-forskningen (Cope & Kalantzis, 2010).

Materialet i sin helhet – 13x15 uppsättningar textproduktioner, elevintervjuer, lärarintervjuer och fältstudier – samlades in i en årskurs 3 under läsåret 2012/2013. Efter analys av samtliga textproduktioner valdes en uppsättning ut för fördjupad analys. Läraren gav eleverna möjlighet att välja om de ville rita, skriva eller både rita och skriva när de självständigt fick i uppgift att skapa multimodala framställningar och redovisa vad de lärt sig – uppgiften avslutade ett åtta veckor långt ämnesintegrerat arbete om stenåldern – företrädesvis i svenska, so-ämnen och bild. Av klassens sjutton elever deltog femton vid undersökningstillfället. Den utvalda textproduktionen ligger därmed till grund för analys ur olika perspektiv i de tre delstudierna.

Delstudie I. Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3

Den första delstudiens (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014) syfte är att skapa förståelse för vad som konstituerar de multimodala elevtexter där studiens elever visar vad de lärt sig efter ett ämnesintegrerat arbete om stenåldern. Inledningsvis studeras vilka skilda uttryck för multimodal textproduktion som står att finna i elevernas texter. Vidare undersöks hur de skilda uttrycken bildar mening, på vilka sätt de utgör svar på lärarens uppgiftsformulering samt vilka samband som står att finna mellan de multimodala uttrycken i textproduktionerna och elevernas en- eller flerspråkiga bakgrund.

Elevernas textproduktioner analyseras och kategoriseras med hjälp av begreppen *komposition*, *rytm* och *multimodal kobesion* (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005), som utgör de analyskategorier vilka används för att få syn på det *meningskapande* som står att finna i deras framställningar. *Komposition* används för att förklara och förstå hur eleverna organiserar innehållet i sina framställningar medan *rytm* har till syfte att förklara varför eleverna väljer vissa semiotiska resurser framför andra och hur de placerar dem i relation till varandra. *Multimodal kobesion* används för att beskriva hur *komposition* och *rytm* skapar sammanhang i elevernas texter. Genom att åskådliggöra hur de olika semiotiska resurserna tillsammans utgör en helhet visas dels hur den multimodala textens mening skapas och dels hur samspelet dem emellan tydliggörs. För att ytterligare diskutera textproduktionernas utformning och elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser används begreppen *svarjaket* och *tekstskapning* (Løvland, 2011).

Enligt Løvland innebär *svarjaket* att elever redovisar delar istället för att återge helheter. I den här studien betyder det att eleverna relaterar till de frågor läraren ställer i sina redovisningar; de försöker pricka in rätt svar på lärarens frågor. Løvlands definition av *tekstskapning* innebär att elever självständigt producerar texter som präglas av förståelse och helhet. *Tekstskapning* avser i den här studien textproduktion där eleverna (utifrån funktionella läs- och skrivstrategier) utvecklar förmåga att tolka text och reflektera över textinnehåll.

Resultaten visar att de semiotiska resurserna bild och färg dominerar elevernas textproduktioner när de redovisar vad de lärt sig om stenåldern medan skrift, symboler, pratbubblor och rutor är betydligt mindre frekventa.

Uppgiften tycks ge eleverna möjlighet att skapa helhet och sammanhang – *multimodal kohesion* – genom en kombination av olika uttryckssätt och semiotiska resurser. Eleverna väljer, oavsett språklig bakgrund, i första hand att redovisa uppgiften genom att rita och färglägga. Intrycket är att eleverna väljer skrift främst när de vill komplettera sina illustrationer, möjligen också för att det förväntas av dem att de ska skriva. I det avseendet tycks lärarens uppgiftsformulering stödja elevernas sociosemiotiska positionering.

Att skapa multimodala framställningar tycks alltså innebära både möjligheter och svårigheter för eleverna. Uppgiften verkar å ena sidan ha inspirerat eleverna till *tekstskapning* och har därmed uppmuntrat dem till att utveckla sitt fria och kreativa meningsskapande. Å andra sidan tycks den uppmuntra dem till *svarjakt* genom kravet att utförligt och noga svara på vad de lärt sig om stenåldern utifrån de instruktioner de fått av läraren.

Slutsatsen är att val av uttryckssätt och möjligheten att kombinera olika semiotiska resurser tycks ha lett till att eleverna, oavsett om de är en- eller flerspråkiga, både kan utveckla och kanske också fördjupa sitt meningsskapande. Möjligheten att få välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva har troligen gynnat de elever som uttrycker att det är svårt eller jobbigt att skriva. Det kan också vara så att elevernas motivation för språk- och kunskapsutvecklande arbete ökar när de på det här viset ges möjlighet att välja uttryckssätt.

Resultaten i den här studien ligger till grund för den andra studien där eleverna själva får komma till tals och berätta om vilka uttryckssätt de föredrar när de redovisar vad de lärt sig i sina textproduktioner.

Delstudie II. ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3

Den andra delstudien (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017) syftar till att undersöka vad elever i årskurs 3 själva uppfattar som betydelsefullt i sina multimodala texter när de genomför en uppgift som uppmuntrar till redovisning i multimodal form. Här uppmärksammas hur eleverna resonerar när de får välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva då de i den aktuella uppgiften redovisar vad de lärt sig om stenåldern. Uppmärksamhet riktas även i den här studien mot eventuella skillnader mellan elever med svenska som förstaspråk och

flerspråkiga elever. I den första delstudien fokuseras vilka uttryckssätt och semiotiska resurser som konstituerar elevernas multimodala texter. I den här studien undersöks vilka uttryckssätt och semiotiska resurser eleverna framhåller när de muntligt får uttrycka sig om sina texter och samtidigt vet om att läraren ska bedöma texterna. Här uppmärksammas också vilka uttryckssätt och semiotiska resurser eleverna själva säger sig vilja använda om de själva får välja form för sin kunskapsredovisning.

För att beskriva elevernas textproduktioner görs en analys av de transkriberade elevintervjuerna utifrån begreppen *multimodal kohesion* och *meningsskapande* (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005)⁶¹. För att diskutera deras uttalanden om meningskapandet i relation till såväl val av uttryckssätt och semiotiska resurser som bedömning kombineras begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* (Løvland, 2011) med begreppen *agency* och *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010). *Svarjakt* och *tekstskapning* används för att beskriva vad eleverna ägnar sig åt när de producerar sina texter och begreppen *agency* och *conceptualization* används för att diskutera de rolltaganden som eleverna uppvisar i sina intervjusvar, när de kommenterar sina textproduktioner. *Agency* definieras här som elevers förmåga att relativt självständigt förklara *hur* olika uttryckssätt använts i den aktuella textproduktionen medan *conceptualization* innebär att elever inte enbart beskriver *hur* uttryckssätten använts i den aktuella textproduktionen utan också talar om *varför* dessa använts.

Resultaten visar att bild och färg tycks ha något större betydelse för de flerspråkiga eleverna än för eleverna med svenska som förstaspråk även om skillnaderna är marginella (tre av de flerspråkiga eleverna väljer att enbart rita jämfört med en elev som har svenska som förstaspråk). Det är också något fler av de flerspråkiga eleverna som uttalar att det är arbetsamt och svårare att skriva än att rita.

Å ena sidan tyder elevernas uttalanden på att de är medvetna om att läraren är mottagare av deras texter och att hon kommer att uttala sig om resultatet (eleverna anpassar uppgiftslösningen till hur läraren formulerat uppgiften). Å andra sidan visar analysen att de har svårt både att förstå intervjufrågorna om bedömning och att verbalisera vad bedömning innebär. Eleverna blir påfallande tysta och endast en av dem – Hanna – resonerar i termer av betyg och kan

⁶¹ I kapitel 4 redogör jag för intervjuernas genomförande under rubriken *Intervjuer - andra och tredje delstudien* (s. 68–72).

förklara varför det är viktigt att visa vad man lärt sig (läraren ska ju bedöma och betygsätta redovisningen av uppgiften).

Analys och tolkning av elevernas uttalanden blottlägger därmed en problematik som tycks finnas i själva uppgiftsformuleringen. Elevernas tolkning av uppgiften innebär att deras redovisningar i flera fall präglas både av *svarjakt* och *tekstskapning* och att deras rolltagande kännetecknas av såväl *agency* som *conceptualization*. Mustafa kan till exempel åstadkomma en komplex framställning präglad av *tekstskapning* utan att kunna förklara varken *hur* han gjort – *agency* – eller *varför* han har gjort som han gjort – *conceptualization*. Hanna, däremot, kan redogöra både för *hur* och *varför* hon valt att redovisa som hon gjort och ändå tycks det som om hon har fastnat i *svarjakt*.

Vidare uppger eleverna att de skulle vilja redovisa genom att använda andra uttryckssätt än de som har erbjudits. De flerspråkiga eleverna säger att de skulle vilja uttrycka sig muntligt, dansa eller dramatisera medan eleverna med svenska som förstaspråk säger att de skulle vilja uttrycka sig med hjälp av dator eller göra film.

Erbjudandet om att uttrycka sig multimodalt får alltså betydelse för elevernas meningsskapande i den specifika stenåldersuppgiften. Sannolikt skulle deras möjligheter att visa vad de lärt sig öka ytterligare om de hade erbjudits att uttrycka sig med vilka resurser de vill.

I den tredje delstudien presenteras analys och resultat av lärarens uttalanden.

Delstudie III. Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning

I den tredje delstudien (Borgfeldt, 2017) är syftet att diskutera vad en lärare väljer att ta fasta på vid bedömning av en specifik textuppgift, stenåldersuppgiften, och jämföra detta med de tankar som eleverna har om vad de åstadkommit med sina textproduktioner. I studien undersöks hur väl lärarens respektive elevernas uttalanden stämmer överens samt vilka möjligheter respektive svårigheter som kan finnas i ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete som ska förenas med krav på bedömning.

Utifrån sociokulturell ansats (Gee, 2007) och sociosemiotisk multimodal teoribildning (Jewitt, 2014b; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005) analyseras lärarens uttalanden om elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser. Analysen görs främst med hjälp av begreppen *svarjakt*

och *tekstskeping* (Løvland, 2011) och frågan är om läraren i första hand uppmärksammar de ”rätta” svaren på den uppgift hon gett eleverna (*svarjakt*) eller om hon tar fasta på elevernas förmåga att reflektera över innehåll och se helheter (*tekstskeping*).

Från multiliteracies-forskningen hämtas därför även i den här studien begreppen *agency* och *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010)⁶². *Agency* definierar här den roll som eleverna erbjuds när läraren ger dem tolkningsföreträde så att de aktivt, genom egen reflektion, självständigt kan fylla den aktuella uppgiften med meningsfullt innehåll. När eleverna på det här viset kan förklara *hur* de resonerat blir de själva medskapare av sin kunskapsutveckling.

Conceptualization, däremot, inbegriper elevernas förmåga att genom egen reflektion skapa en helhet av de många delsvår uppgiften inbjuder till. De förväntas rita, skriva eller både rita och skriva och genom ett urval av semiotiska resurser göra sig en tankemässig konstruktion av innehållet. Eleverna bidrar då till sin egen kunskapsutveckling om stenåldern inte bara genom att förklara *hur* utan också *varför* de valt att uttrycka sig på ett visst sätt och på så vis uppnå en form av metakognition. En annan fråga som ställs är vad läraren grundar sin bedömning på.

Analysen av lärarens uttalanden visar att hon å ena sidan tar fasta på illustrationerna och framhåller de semiotiska resurserna bild, färg och skrift samt i viss mån symboler, pratbubblor och rutor i elevernas textproduktioner. Å andra sidan pekar lärarens uttalanden på att hon tar fasta på hur noga och detaljerat eleverna redovisar. Här visar en jämförelse med elevernas yttranden (delstudie II) att det blir problematiskt för läraren att låta eleverna ”fritt” tolka och självständigt lösa uppgiften samtidigt som hon ska göra en helhetsbedömning av hur innehållet redovisas.

Min slutsats är att även om eleverna uppmuntras att uttrycka sig multimodalt blir det problematiskt för läraren att väga samman elevernas olika delillustrationer och bedöma helheten i deras textframställningar. Lärarens tolkning av kursplanernas innehåll tycks leda till att hon i högre utsträckning tar fasta på att bedöma förmågor som visar hur utförligt och noga eleverna dokumenterar (*svarjakt*) än att bedöma vad de utvecklat kunskap om

⁶² Begreppen definieras utifrån de två delstudiernas olika perspektiv, elev- respektive lärarperspektiv. I kapitel 4 redogör jag för hur begreppen används i respektive studie under rubriken *Analys av kvalitativa intervjuer av elever och lärare* (s. 77–78).

(*tekstskapning*) i arbetet med multimodal textproduktion. Det stöd läraren framhåller att kursplanen ger tycks i själva verket försvåra bedömningsarbetet – en komplexitet som läraren i den här studien (och kanske även lärare i liknande undervisningskontexter) kan känna igen sig i.

Sammanfattning av resultaten

Analysen av elevernas multimodala textproduktioner visar att de semiotiska resurserna bild och färg används betydligt mer frekvent än skrift och övriga resurser och detta oavsett vilken språklig bakgrund eleverna har. Av intervjuerna framgår att eleverna också själva i första hand väljer att rita och färglägga. Däremot visar analysen av elevernas uttalanden att de har svårt att förklara vad det innebär att deras framställningar ska bedömas trots att de säger sig vara medvetna om att läraren ska uttala sig om och bedöma resultatet.

Läraren å sin sida uttalar i likhet med eleverna att hon i första hand tar fasta på bild och färg och i andra hand hur de kompletterar sina illustrationer med skrift när hon bedömer deras meningsskapande. Å andra sidan vittnar analysen av hennes uttalanden om att hon lägger större vikt vid hur noggrant och detaljerat textproduktionerna är utförda vilket gör att formen framstår som viktigare än innehållet. Om eleverna själva hade fått bestämma hur de skulle vilja redovisa svarar flera av dem att de hade valt att uttrycka sig muntligt, med hjälp av dator eller genom att dansa, dramatisera eller spela in en film. Hur de skulle ha gjort i praktiken är däremot svårt att veta.

Sammantaget pekar resultaten i de tre delstudierna på vikten av att analysera elevers multimodala textproduktion ur såväl text-, elev- som lärarperspektiv. Tillsammans kan svaren utgöra viktiga delar i en större helhet som visar på såväl möjligheter som svårigheter med att förena multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete i undervisningen, särskilt i samband med bedömning. Därmed synliggörs den problematik som grundar sig i att läraren, trots de bästa intentioner med ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete, i högre utsträckning tar fasta på det som Løvland (2011) betecknar som *svarjakt* än *tekstskapning*. Det finns därför behov av att fortsatt undersöka lärares kompetens avseende att formulera, genomföra och också bedöma multimodalt textarbete där elever ges möjlighet till meningsskapande med fokus på såväl texters innehåll som dess funktion.

Här kan Cope och Kalantzis (2010) begrepp *agency* och *conceptualization* komma att spela en viktig roll i fortsatta diskussioner om hur språk- och

kunskapsutvecklande textarbete kopplat till bedömning kan utvecklas. Vad jag menar är att begreppen *agency* och *conceptualization* kan utgöra ett stöd för lärare att se samband mellan hur multimodala språk- och kunskapsutvecklande uppgifter kan formuleras och också bedömas i ett multimodalt perspektiv. Genom att medvetet reflektera över och förhålla sig till syftet med elevers multimodala textproduktion kan lärare formulera uppgifter som ger elever möjlighet att vara medskapare till sin egen literacy- och kunskapsutveckling. Om lärare samtidigt samtalar med elever om både *hur* och *varför* de med hjälp av olika semiotiska resurser väljer att foga samman delar till en helhet i sina multimodala textproduktioner kan dessa samtal komma att utgöra ett stöd vid bedömning.

I det avslutande kapitlet diskuterar jag de tre delstudiernas resultat med utgångspunkt i avhandlingsarbetets övergripande syfte – att belysa och diskutera möjligheter och svårigheter i samband med bedömning av språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete i en flerspråkig undervisningskontext – och forskningsfrågorna:

- Vilka skilda uttryck för multimodal textproduktion återfinns i elevernas texter?
- Vilka uttryckssätt och semiotiska resurser framhåller eleverna som betydelsefulla för sitt meningsskapande?
- Hur förhåller sig läraren till elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser? Vad framhåller läraren som betydelsefullt vid bedömning av elevernas arbeten?

6. Diskussion

Vilka är då de framtida utmaningarna för lärare och elever i multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete där verbalspråket hittills dominerat undervisningen? Hur kan till exempel arbetsuppgifter som ger elever möjlighet att uttrycka sig multimodalt formuleras för att också kunna bedömas ur multimodalt perspektiv?

De multimodala eller *sammensatte teksterna* har kommit att få en alltmer framträdande roll i undervisningen (jfr Tønnessen, 2010a, 2010b) och behovet av ytterligare kunskap hos såväl lärare som elever för att utveckla läs- och skrivkompetens där olika uttryckssätt och skilda semiotiska resurser kombineras tycks fortsatt stort, vilket också min studie visar. Elever behöver ges möjlighet att utveckla strategier – för att läsa, analysera, tolka och kritiskt förhålla sig till information och för att producera egna multimodala texter – i synnerhet efter att de utvecklat sin grundläggande läs- och skrivförmåga. Tønnessen lyfter i sin forskning fram frågor av den karaktär jag har velat belysa och diskutera i min studie nämligen hur lärare utformar språk- och kunskapsutvecklande textarbete där multimodalitet löper som en röd tråd – från formulering av arbetsuppgifter, via arbetsprocess, till bedömning av den färdiga textproduktionen – det vill säga ett textarbete där elever kan välja uttryckssätt och kombinera olika semiotiska resurser för sitt meningsskapande.

Inledningsvis vill jag klargöra hur mina val av metoder och teoretiska utgångspunkter har påverkat arbetets utformning, dess genomförande, undersökningens resultat och därmed även den nu avslutande diskussionen. Det är ett medvetet val att beskriva studiens sociokulturella inramning som en *ansats* eller ett *perspektiv* eftersom de insamlade textproduktionerna och den uppgift som valts ut för närmare analys ingår i en undervisningskontext där eleverna både bearbetar och redovisar arbetsuppgifter genom att kommunicera och samspela med varandra (se bilaga 3)⁶³. Studiens sociokulturella ansats bidrar till att diskutera möjligheter och svårigheter med språk- och kunskapsutvecklande textarbete både i den aktuella undervisningssituationen och i undervisningssammanhang i stort.

⁶³ I kapitel 4 redogör jag för varför stenåldersuppgiften valdes ut för fördjupad analys under rubriken *Textproduktioner – första delstudien* (s. 67–68).

Studiens syfte och forskningsfrågor besvaras genom en kombination av flera analytiska redskap. För att diskutera elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser i textproduktionerna samt elevernas och lärarens uttalanden använder jag begreppen *komposition*, *rytm* och *multimodal kohesion* från sociosemiotisk multimodal teoribildning (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005). Begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* är hämtade från norsk multimodalitetsforskning och bidrar till förståelsen av de konsekvenser elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser får för meningsskapandet (Løvland, 2011). För att ytterligare belysa och diskutera *hur* och *varför* eleverna och läraren resonerar kring de val som gjorts kompletterar jag med begreppen *agency* och *conceptualization* från multiliteracies-forskningen (Cope & Kalantzis, 2010).

Med detta sagt diskuterar jag de tre delstudiernas resultat under rubrikerna: ”Multimodala elevframställningar”, ”Språk- och kunskapsutvecklande textarbete – rita, skriva eller både rita och skriva?” och ”Att bedöma multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete”. Diskussionskapitlet avslutas med avsnittet ”Sammanfattande reflektioner och framtida forskning”.

Multimodala elevframställningar

Till att börja med uppmärksammas frågan om vad som konstituerar studiens multimodala elevtexter. I den första delstudien granskas multimodala elevframställningar i samband med en specifik uppgiftsformulering. Frågor som belyses är hur eleverna redovisar uppgiften och om de multimodala uttryck som eleverna väljer skiljer sig åt beroende på om eleverna är en- eller flerspråkiga. Elevtexterna utgör svar på en uppgift som läraren formulerat och eleverna positionerar sig genom att utnyttja olika uttryckssätt och skilda sociosemiotiska resurser; genom sina svar ger de tyngdpunkt åt viss information medan de åsidosätter annan. Det man kan fråga sig är vilken betydelse val av resurser och verbalspråklig bakgrund får för det innehåll som redovisas.

Vid en granskning visar det sig att eleverna i hög utsträckning genomför uppgiften genom att medvetet förhålla sig till det som läraren efterfrågar. Utöver detta vidareutvecklar eleverna sina svar till att omfatta sådant som de själva uppfattar som väsentligt. De sex semiotiska resurser som används i framställningarna är bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor, rutor eller rutsystem av olika karaktär. Eleverna använder sig i genomsnitt av fyra

semiotiska resurser och det är dessa som får *funktionell specialisering* när eleverna redovisar uppgiften.

Bild och färg – funktionell tyngd

Bild och färg dominerar i elevernas textproduktioner. Med Kress och van Leeuwens begrepp tillskriver eleverna valda resurser *funktionell tyngd* för sitt meningsskapande. De utnyttjar de meningserbudanden som finns inbäddade i de resurser de finner lämpliga för just det de vill uttrycka. De semiotiska resurserna skrift, symboler, pratbubblor och rutor är överlag underordnade bild och färg när det gäller elevernas sätt att skapa sammanhang och mening i de här framställningarna (Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005).

Hur kommer det sig då att verbalspråket, trots sin starka ställning i skolan (Tønnessen 2010b), inte är en mer framträdande resurs i elevernas textproduktioner? När eleverna får välja om de vill rita eller skriva, eller både rita och skriva, väljer de ju i hög utsträckning att rita och skriften framstår som komplementär. Självklart kan det finnas många förklaringar till detta men jag tolkar det som att eleverna tycker att det är mindre ansträngande att rita än att skriva. Oskar⁶⁴ säger till exempel: ”Det är lite jobbigt att skriva”⁶⁵. Det kan också vara så att Oskar och hans kamrater utnyttjar den kompetens de förvärvat både i och utanför skolmiljön (Jewitt & Kress, 2003) även om detta inte explicit har uppmärksammats i den här studien.

Den aktuella uppgiften har, som framgått av tidigare kapitel, föregåtts av ett flera veckor långt arbete där eleverna mött en rad olika uttryckssätt (se s. 65–66) och enligt läraren är eleverna i den här undervisningskontexten vana vid att arbeta med olika estetiska uttryck och då framför allt illustrationer. I det här sammanhanget är det då inte särskilt förvånande att eleverna i första hand väljer att rita och färglägga. Att de inte använder symboler, pratbubblor, rutor eller andra verbalassocierade uttryckssätt mer frekvent kan bero på att de inte blivit visade på dessa möjligheter. Eleverna kan ju också ha tagit intryck och låtit sig påverkas av de val kamraterna som satt bredvid gjorde, även om uppgiften var en uppgift som skulle utföras individuellt.

⁶⁴ Av tabell 2, s. 75, framgår vilka elever som har svenska som förstaspråk (L1) och svenska som andraspråk (L2).

⁶⁵ I kapitel 6 anges inga referenser till elev- och lärarintervjuer.

Multimodalt meningsskapande – lärarens uppgiftsformulering

Uppgiften i sig kan sägas uppmuntra eleverna till multimodalt meningsskapande. Det är många typer av kunskap om stenåldern som ska redovisas under begränsad tid och då kan användningen av flera olika resurser framstå som ett effektivt sätt att arbeta på. Det faktum att läraren berättar att utförliga svar värderas högt spelar säkert också in: ”Jag bedömer ditt arbete efter; hur utförligt och noga du dokumenterar [...]”. Överhuvudtaget är det läraren som genom sin uppgiftsformulering styr i vilken utsträckning eleverna kan uttrycka sig multimodalt och anger möjligheter och begränsningar för elevernas framställningar. Elevernas textproduktion kan alltså ses som ett sociosemiotiskt positioneringsarbete.

Genom att utnyttja vissa semiotiska resurser markerar eleverna för läraren i vilken utsträckning de motsvarar lärarens förväntningar i klassrummet. Det är också läraren som avgör vilka uttryck som värderas. I den här undervisningskontexten skiljer sig inte textproduktionen i någon större utsträckning åt mellan en- eller flerspråkiga elever men resultaten skulle möjligen blivit annorlunda i en annan kontext. Att uppmuntra till multimodalt textskapande kan vara ett sätt att få alla elever att uttrycka sig – även de som ännu inte har ett utvecklat verbalspråk på svenska (Lyngfelt et al., 2017).

Resultaten i min studie visar att även elever som för tillfället har svårt att uttrycka sig i skrift förmår redovisa tack vare att uppgiften uppmuntrar till multimodal textproduktion. Om elever som inte har svenska som förstaspråk ges möjlighet att uttrycka sig multimodalt är det högst troligt att motivationen för språk- och kunskapsutvecklande textarbete ökar (Damber, 2010; Lyngfelt, 2013).

Språk- och kunskapsutvecklande textarbete – rita, skriva eller både rita och skriva?

I den aktuella uppgiften får eleverna välja om de vill rita, skriva eller både rita och skriva. Eftersom det framgår av intervjuerna i den andra delstudien att eleverna väljer att rita framför att skriva, oavsett verbalspråklig bakgrund, är det intressant att två av eleverna, Oskar och Mustafa, som ett skäl till denna ståndpunkt framhåller att de bättre minns hur människorna levde under stenåldern när de får lov att använda bild och färg. De multimodala resurserna kan

alltså sägas ha en kognitiv funktion i samband med textproduktionen. Mustafa menar också att det är arbetsamt att skriva: ”om man skulle skriva så kommer jag inte ihåg så mycket vad som händer och vad man gjorde och då kommer jag inte att ha så mycket”. Bild och färg verkar hjälpa Mustafa att minnas och man kan tänka sig att han skulle ge upp redan inledningsvis om han var tvungen att redovisa genom att skriva.

I det följande diskuteras lärarens förhållningssätt och elevernas val av uttrycks-sätt och semiotiska resurser relaterat till lärarens undervisning, här med fokus på formuleringen av stenåldersuppgiften.

Lärarens förhållningssätt

Det är inte alltid lätt att motivera elever till skriftspråkligt arbete. Det är därför intressant att fråga sig hur Oskars och Mustafas framställningar hade sett ut om de enbart hade erbjudits att redovisa uppgiften skriftligt. En gissning är att de troligen hade haft svårt att lösa uppgiften i sin helhet (och få med alla delar), det vill säga att redovisa ”boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg” på stenåldern. Som Mustafa uttrycker saken: ”Det kan vara svårt att förklara på rader”. Bild och färg framstår därmed som viktiga semiotiska resurser för att budskapen ska gå fram i elevernas textproduktioner oavsett deras språkliga bakgrund.

Det förefaller därför angeläget att fortsätta diskutera betydelsen av ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete för alla elever, men kanske särskilt för elever som under perioder i sin utveckling föredrar att skapa mening genom att rita och färglägga. Att så skulle vara fallet stämmer också överens med Annings (2003) samt Kendrick och McKays (2004) studier. Deras resultat visar att elevers illustrationer är undervärderade som bärare av information och att det fordras fördjupad kunskap om både multi-modalitetens betydelse för meningsskapandet och hur man analyserar och värderar elevernas framställningar.

Ett rimligt antagande är att både Mustafa och Oskar, genom erbjudandet att kunna använda sig av flera uttryckssätt, ökar sina möjligheter till *textskapning*, det vill säga till att lösa uppgiften med fokus på innehållslig reflektion, och inte fastna i *svarjaket* där de rätta svaren utan någon närmare reflektion redovisas (Løvland, 2011). Deras textproduktioner kan ses som relativt självständiga reflektioner över ämnesområdet stenåldern eftersom de redovisar det

innehåll som efterfrågas i uppgiftsformuleringen genom att välja uttrycksformer som är lämpliga för det de vill förmedla.

Att de väljer att arbeta på det viset – och därmed väljer bort verbalspråket i sin framställning – skulle senare kunna ligga till grund för språkutvecklande arbete i verbalspråklig riktning. Jag menar att detta är betydelsefullt för alla elever som är i behov av stöd i att utveckla sin förmåga att uttrycka sig genom skrift, inte minst de flerspråkiga. För vissa elever är det rimligen avgörande att de uppmuntras att använda sig av olika uttryckssätt och att dessa uppmärksammas som likvärdiga (se till exempel Hopperstad, 2008, 2010; Kibsgaard Sjøhelle, 2011; Løvland, 2010; Tønnessen, 2010a, 2010b; Vollan, 2010).

För Bezartas vidkommande fyller den multimodala textproduktionen en kommunikativ (och kanske socialt) positionerande funktion. Syftet med arbetsuppgiften är enligt henne själv att både hon och ”fröken” ska veta hur mycket hon kan om stenåldern. När det gäller sitt val av semiotiska resurser menar hon att färg är viktigt för att ”det blir fint” (även om hon menar att det var mer svart och vitt på stenåldern). Bezarta framhåller att hon vanligtvis börjar med att skriva (”så att jag hinner skriva något”) men att hon vid det här tillfället gjorde tvärtom, det vill säga ritade först och sedan kompletterade sin bild med skrift.

Här kan man tänka sig att lärarens uppgiftsformulering varit styrande och det är värt att notera att Bezarta själv framhåller skrift som en (generellt) viktig resurs – hon verkar mån om att anpassa sig efter lärarens krav. Här framstår en tänkbar komplexitet i de krav som ställs på elevernas textproduktion. Medan läraren uppmuntrar till multimodalt skapande uppfattar den enskilda eleven att det är viktigt med skrift i skolsammanhang (jfr Mackenzie & Veresov, 2013). Tønnessen (2010b) och Vollan (2010) anser att detta utgör ett vanligt hänsynstagande när elever skapar egna texter.

Det verkar således vara en sak att uppmuntra till multimodalt menings-
skapande och en annan att uppmärksamma och bedöma helheten av de olika deluppgifterna (jfr Godhe, 2014). För många elever (som Mustafa och andra i samma situation) kan det därför vara avgörande att utifrån tidigare erfarenheter få uttrycka sig multimodalt och på sikt utveckla sin förmåga att skriva både för hand och med hjälp av digitala redskap (Dysthe, 1996, 2003; Liberg, 2007; Liberg & Säljö, 2014).

Läraren i studien formulerar således en uppgift där eleverna ges möjlighet att välja det eller de uttryckssätt de för tillfället bäst behärskar, vilket får betydelse för hur eleverna väljer att redovisa innehållet i uppgiften. När jag ur

tre olika perspektiv – text- respektive elev- och lärarperspektiv – analyserar elevernas textproduktioner samt elevernas och lärarens uttalanden åskådliggör hur komplex uppgiften blir att hantera såväl för eleverna som för deras lärare när hon ska bedöma elevarbetena. Resultaten pekar på behovet av att öka medvetenheten om hur såväl enskilda uppgiftsformuleringar som undervisningen i stort påverkar de val som eleverna gör.

Med hjälp av Løvlands (2011) teori och definition av begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* kan jag belysa och diskutera den uppkomna komplexitet som rör uppgiftsformulering i samband med bedömning. Studien kan därmed bidra med kunskap som i sin tur kan leda till utveckling och förändring av multimodalt språk- och textutvecklande arbete.

Elevernas val av uttrycksätt

Inte bara Mustafa utan även några av hans kamrater uttalar att det är svårt att skriva och att de inte heller tycker att det är roligt att skriva (delstudie II). Mustafa har dock inte någon uttalad uppfattning om på vilket eller vilka sätt han är bra på att uttrycka sig. Han är – som jag påpekat – beroende av de möjligheter som erbjuds i klassrummet, vilket i sin tur beror på lärarens förmåga att bedöma vad enskilda elever behöver för redskap för att kunna uttrycka sig i samband med språk- och kunskapsutvecklande arbete.

Oskar, däremot, berättar att han tycker att det både är enklare och roligare att skriva på datorn. Han är en av fem elever i studien som gärna hade valt att uttrycka sig med hjälp av datorn om uppgiftsformuleringen och tillgången till digitala redskap hade möjliggjort detta. När jag besöker klassen berättar ytterligare en av eleverna, Edwin, att han lärt sig att använda datorn i skolan och att han gärna skulle använda den oftare. Edwin är mån om att ”göra rätt” (”inte skriva av ju”) men är påfallande innehållsorienterad när han svarar att han har en idé om hur han först skulle söka efter information och sedan bearbeta den. Det är möjligt att datorn, i den här uppgiften, skulle kunna utgöra en viktig resurs som skulle få Oskar, Edwin och deras kamrater att utveckla och kanske till viss del fördjupa innehållet i sina framställningar. Att skapa ”texter där ord och bild samspelar, såväl med som utan digitala verktyg” är ju numera också en del av det centrala innehållet i läroplanen för årskurs 1–3 (Skolverket, 2017, s. 253 och 265). I det här sammanhanget kan det vara viktigt att beakta att datorn inte i sig verkar avgörande för elevers språk- och kunskapsutveckling (jfr Fleischer, 2014; Jacquet, 2016; Player-Koro, 2012; Tallvid, 2013).

Möjligen kan man, utifrån elevernas resonemang, hävda att en mindre detaljstyrd uppgift skulle öka deras möjligheter att undvika *svarjaket* till förmån för *tekstskapning* (jfr Løvland, 2011). Bezarta och Hanna skulle förmodligen ha kunnat fördjupa sin förståelse av och kunskap om hur livet levdes på stenåldern om de – som de själva önskar – fått spela teater eller spela in en film i samband med att de redovisar vad de lärt sig om stenåldern. De här exemplen stärker på så vis ett av Tønnessens (2015) resonemang, nämligen betydelsen av att elever ges möjlighet att välja mellan olika uttryckssätt och semiotiska resurser. Om elever uppmuntras att uttrycka sig med de resurser de bäst behärskar ökar sannolikt deras motivation att utveckla de sätt att uttrycka sig på som de ännu inte till fullo behärskar.

Att uppmuntra till multimodal textproduktion tycks med andra ord gynna elevers meningsskapande oavsett språklig bakgrund. Som vi ska se i följande avsnitt är kunskap om multimodal undervisning för yngre elever något som behöver utvecklas ytterligare. En svårighet som undervisningen inbegriper är då att uppgiften ska ligga till grund för bedömning.

Att bedöma multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete

Utvärdering av elevers framställningar och arbetsinsats har alltid förekommit men att bedöma och redovisa vilka förmågor elever har uppnått (och som i den här uppgiften ur ett multimodalt perspektiv) har tidigare varken tillhört lågstadielärares arbetsuppgifter eller ingått i deras utbildning. Argument för eller mot bedömning, eller kanske snarare betygsättning, är frågor som har lämnats utanför det här avhandlingsarbetet, men faktum är att lärare i enlighet med den nuvarande läroplanen har till uppgift att ”utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn” (Skolverket, 2017, s. 18).

När läraren i den här studien utformar den ämnesintegrerade uppgiften utgår hon, enligt egen utsago, från de förmågor som elever i årskurs 1–3 ska uppnå främst i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011a; 2017). Som tidigare nämnts förekommer inte begreppet multimodalitet i läroplansskrivningarna, men, som den här läraren menar, utgör bild tillsammans med färg (utan skriven text) tillräckligt underlag för att hon ska

kunna göra en bedömning av uppgiften så som den är formulerad (delstudie III). Här framhåller läraren multimodalitetens betydelse i elevernas framställningar och hon är nöjd med att, som hon uttrycker det, äntligen ha fått en tydlig läroplan: ”man är inkörd i *nu ska vi göra saker* men att se på förmågorna, det är en träningssak och det arbetar vi på”.

Att beskriva läroplanen som tydlig är inte specifikt för den här läraren. Lärares tolkning av det centrala innehållet tycks innebära att de framför allt tar fasta på förmågor som fokuserar språkets struktur och form:

Språkets struktur med stor och liten bokstav, punkt, frågetecken och utropstecken samt stavningsregler för vanligt förekommande ord i elevnära texter

Sambandet mellan ljud och bokstav. (Skolverket, 2017, s. 253 och s. 265)

Dessa förmågor kan vara lättare för lärare att ”bocka av” än andra. Konsekvensen kan, som min studie visar, bli att förmågor som syftar till att utveckla språkets innehåll och funktion får mindre utrymme i undervisningen:

Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar, såväl med som utan digitala verktyg

Enkla former för textbearbetning, till exempel att i efterhand gå igenom sin text och göra förtydliganden. (Skolverket, 2017, s. 253 och s. 265)

Läraren i studien påtalar alltså att hon tack vare anvisningar i läroplanens kursplaner känner stöd i hur hon ska formulera bedömningskriterier och vad hon ska ta fasta på i elevernas framställningar men hennes kommentarer om elevernas framställningar som ”fina” och ”välgjorda” antyder att anvisningarna istället blir till ett hinder i samband med bedömningen – i alla fall om det är elevarbeten som helhet som ska bedömas (Skolverket, 2011a, s. 222-228 och s. 239-245)⁶⁶. Av kommentarerna framgår att hon lägger större vikt vid *hur* elevernas textproduktioner är utförda (formen) än vid *vilket innehåll* de har valt att redovisa (funktionen). Möjligen är det så att läraren upplever det som enklare och att det går fortare för läraren att ta fasta på det som är avprickningsbart; hon uttalar nämligen att hon ”inte har all tid i världen”.

⁶⁶ Jfr med *Lgr 11*, reviderad 2017 (Skolverket, 2017, s. 252–263 och s. 264–276).

Problem med formuleringar i kursplaner som ger stort utrymme för tolkning har även uppmärksammats av Hyltegren (2014) som menar att lärare som följer anvisningarna förleds att tro att anvisningarna per automatik innebär en korrekt och rättvis bedömning. Anvisningarna i kursplanerna utgör ju inte i sig någon garanti för rättvisa bedömningar – till syvende och sist är det alltid fråga om mer eller mindre välgrundade tolkningar från lärarens sida.

Möjligheter och hinder vid bedömning

I den tredje delstudien tydliggörs hur komplicerat det är för läraren att planera och genomföra multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete som även inbegriper bedömning av elevernas multimodala textproduktioner. Det bör påpekas att läraren i den här studien har de bästa intentioner. Hon framhåller att hon vill vara tydlig i formuleringen av uppgiften, men så som den är formulerad blir det svårt att väga samman de olika delarna till en helhet. Problematiken synliggörs när läraren formulerar uppgiftskriterier med avsikten att bedöma vad eleverna lärt sig om stenåldern och i slutändan snarare uttalar sig om hur väl de utfört uppgiften.

Som analysen visar är det formen som framstår som viktigast när läraren i det första exemplet i tredje delstudien kommenterar de fina färgerna och hur välgjord Bezartas framställning är. I det andra exemplet uppmärksammar läraren inledningsvis vad Oskar tänker om sitt innehåll, men glider sedan över till att kommentera hur väl han utfört uppgiften, det vill säga till formen. I det tredje exemplet visas hur läraren växelvis uppmärksammar och kommenterar vad Melina redovisar och hur hon genomfört uppgiften. Kommentarer skiftar mellan att avse innehåll och form när läraren å ena sidan konstaterar att Melina ”fått med detaljer som ingen annan när det gäller redskapen [...] hon har snappat saker” och å andra sidan framhåller att det Melina ritat ”är väldigt noggrant gjort”. Av elevernas egna uttalanden (delstudie II) framgår det att Bezarta, Oskar, Melina, Mustafa och deras kamrater är tämligen omedvetna om vad bedömningen av deras framställningar innebär. Oskar svarar till exempel att han tror att fröken ska ta del av hans framställning medan Mustafa uppger att han under redovisningen av stenåldersuppgiften varken tänkte på att läraren skulle ta del av hans framställning eller att hon skulle bedöma den.

Hanna utgör dock ett undantag – hon är den enda av eleverna som nämner ordet betyg. I det fjärde exemplet redovisas hur hon medvetet strukturerar sitt innehåll i rutor och är mån om att läraren ska förstå vad hon menar. Här är

det intressant att läraren tar fasta på uppgiftens olika kriterier för vad som ska finnas med i uppgiften och utnyttjar Hannas uppställning i rutor för att tolka och bedöma innehållet i hennes framställning som ju skiljer sig från övriga elevers.

Så även om Hanna och hennes kamrater utnyttjar de multimodala möjligheter som uppgiften bjuder in till – *agency* – tycks det svårt för läraren att bedöma den helhet eleverna genom de många delsvaren, i både bild och text, skapar i sina textproduktioner – *conceptualization*. Hanna kan ju detaljerat förklara både *hur* och *varför* hon redovisar det innehåll hon uppfattar att läraren efterfrågar men frågan är om läraren uppfattar Hannas metakognitiva resonemang. Cope och Kalantzis begrepp (2010) kan bidra till att belysa och problematisera relationen mellan hur uppgifter med bedömningskriterier utformas och genomförs (processen) och vilka konsekvenserna blir i samband med bedömningen (produkten).

Studien belyser således de svårigheter som uppstår i det språk- och kunskapsutvecklande arbetet när läraren i bedömningsögonblicket uppmärksammar andra kriterier än de som med stöd av kursplaneanvisningarna i läroplanen formulerats i uppgiften. Enligt kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket 2011a, s. 227 och 245) kan elever för godtagbara kunskaper i årskurs 3 kombinera sina texter med bilder för att förtydliga och förstärka sina budskap⁶⁷. Läraren säger ju också att hon först betraktar elevernas illustrationer och sedan det som de eventuellt har skrivit. Läraren kommenterar visserligen innehållet (*vad*) men hennes uppmärksamhet riktas, som jag visat, i högre utsträckning mot (*hur*) det vill säga hur fina och välgjorda elevernas framställningar är. Slutsatsen blir att det snarare är elevernas sätt att tolka och redovisa uppgiften än vad de lärt sig om stenåldern som får den största uppmärksamheten när läraren gör sin bedömning.

Såväl undervisnings- som bedömningskontexten är situerad i en social praktik där meningsskapandet ska ses som det centrala; en kombination av flera språk i en aktuell kontext kan alltså utgöra en viktig förutsättning för utvecklingen av en multimodal bedömningspraktik (Gee, 2007). Det tycks alltså som om eleverna i min studie å ena sidan väljer *vad* de vill skriva om samtidigt som de å andra sidan ägnar sig åt *hur* de ska inkludera ord och begrepp utifrån utformningen av uppgiften. Frågan är hur pass medveten läraren

⁶⁷ Jfr med *Lgr 11*, reviderad 2017 (Skolverket, 2017, s. 253 och s. 265).

är om de konsekvenser uppgiftsformuleringen tycks få för elevernas val av uttryckssätt och bedömningen av deras textproduktioner.

Formulering av stenåldersuppgiften

Formuleringen av uppgiften är med andra ord problematisk, i alla fall om *tekstskapning* (Løvland, 2011) utgör ett pedagogiskt ideal för undervisningen (Skolverket, 2011a, 2017). Vid en första anblick ger inte stenåldersuppgiften intryck av att främja självständig reflektion och redogörelse för ett ämnesinnehåll utan kan sägas uppmuntra en ”jakt” på många, sinsemellan divergerande, korrekta svar. Samtidigt uppmuntrar uppgiften till ett multimodalt skapande där eleverna kan välja mellan olika uttryckssätt, vilket i sin tur skulle kunna inbjuda till språkutvecklande samtal inriktade på multimodal kohesion i elevernas textproduktion (Kibsgaard Sjøhelle, 2011, 2013).

Melina och flertalet av hennes kamrater har svårt att verbalisera tankar som rör uppgiftens bedömningskriterier (delstudie II). De svarar nästan uteslutande som om de inte vore medvetna om att det de gör ska bedömas, trots att läraren betonat detta i sin uppgiftsformulering. Samtidigt tyder intervjuerna, liksom uppgiftsformuleringen, på en nyvaknad bedömningsdiskurs; lärare i årskurs 3 förväntas vara uppmärksamma på om elever uppnår godtagbara kunskapskrav i årskurs 3 eller inte (Skolverket, 2011a, 2017). I sammanhanget är det då viktigt att lyfta fram att kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1–3 som tidigare nämnts inte ger något explicit stöd för multimodal textproduktion. Det är enbart i kommentarmaterialen (Skolverket, 2016b, 2016c) som gränsöverskridande arbete med olika multimodala uttrycksformer åtminstone till en del nämns och uppmuntras men innehållet i dessa uppmärksammas troligen inte av lärare i samma omfattning som läroplanens skrivningar. Läraren i min studie framhåller visserligen att tydligheten i kursplanerna utgör det stöd som tidigare saknats i det multimodala textarbetet men frågan är om ökad tydlighet löser problemen.

Melina och hennes kamrater är inte märkbart påverkade av de bedömningskriterier som formulerats i uppgiften. Den som i högst utsträckning är inriktad på bedömning är Hanna, som under intervjun påtalar hur viktigt det är att visa upp textproduktionen för läraren för att få bra betyg (trots att elever i årskurs 3 ju inte får betyg). Hanna är också ensam om att använda ordet betyg. Hennes uppgiftslösning tyder på att hon är medveten om vad som efterfrågas och bedöms när hon väljer att dela in sitt A4-ark i tolv rutor och fyller dessa med exakt det innehåll som efterfrågas. Hon förser varje ruta

med en förtydligande rubrik, möjligen för att undvika eventuella missuppfattningar. Hanna uppvisar dessutom en förmåga till *conceptualization*, det vill säga en förmåga till överblick där hon självständigt redovisar uppgiften och kan förklara inte bara *hur* utan också *varför* hon använder delsvaren som betydelsebärande delar i uppgiftslösningen. I intervjun säger hon till exempel följande: ”Jag tänker att precis när jag har visat den där ledsna gubben vid gravarna och vid flintastenen, att det kommer eld ut ur stenarna, att jag verkligen visar vad som händer och av kläderna visar jag att de är gjorda av päls”. Hon fortsätter: ”Jag tänker mest att det är grejer som inte de andra fick med [...] för då förstår fröken att jag har lärt mig mycket”. Hannas yttrande tyder på att hon i motsats till sina kamrater gör ett medvetet val av innehåll och struktur vilket inbegriper en tolkning av bedömningssituationen och inte enbart av uppgiftsformuleringen.

Hur kommer det sig då att Hanna har en annan uppfattning än sina kamrater om bedömning och att hon är medveten om att läraren ska betygsätta hennes framställning? Vidareutvecklande frågor i intervjuerna hade kanske kunnat ge ett mer uttömmande svar på frågan.

Läraren säger sig visserligen ha informerat eleverna både skriftligt och muntligt om vilka kriterier hon avser att uppmärksamma men merparten av eleverna tycks ändå omedvetna om att deras textproduktioner ska bedömas. Detta är kanske inte så anmärkningsvärt eftersom betyg (ännu så länge) inte ges i årskurs 3. Hannas yttranden tyder i varje fall på en medveten strategi då hon utformar textproduktionen så att den ska tilltala läraren i samband med bedömningen av uppgiften. Hennes uttalanden om att läraren både ska bedöma och betygsätta arbetet kan givetvis bero på flera saker. Föräldrarnas och äldre syskons erfarenheter och inställning kan spela in eller kan det vara så att hennes verbalspråkliga kompetens påverkar hennes möjligheter att tolka den skriftligt formulerade uppgiften.

Läroplanens anvisningar i relation till multimodal textproduktion och bedömning

I en tid när allt mer ska mätas och dokumenteras har såväl lärares roll att leda eleverna mot tydligt definierade kunskapsmål som elevernas prestationer kommit alltmer i fokus (Liedman, 2012; Lundahl, 2014). Den i studien aktuella läroplanen (Skolverket, 2011a) har också medfört en förändrad syn på kunskap där mål- och resultatstyrning har inneburit att kunskapskraven inte bara utgör ett stöd för lärarens bedömning utan också i många fall görs till mål

och innehåll i undervisningen (Carlgren, 2015). Läroplanens beskrivning av ämnenas karaktär och centrala innehåll underordnas på så vis de mer kortfattade beskrivningarna av kunskapskraven, det vill säga de förmågor eleverna ska kunna uppvisa.

I min studie leder lärarens tolkning av läroplanens kursplaner till den motättning i uppgiftsformuleringen som sin tur skapar osäkerhet hos eleverna. Genom uppgiftsformuleringen uppmuntrar läraren till relativt fritt och kreativt meningsskapande men som en konsekvens flyttas uppmärksamheten från elevers kunnande om ett innehåll (*vad*) till utförandet av en uppgift (*hur*). I bedömningsögonblicket tar alltså läraren snarare fasta på *svarjakt* än *textskapning* (Lövland, 2011).

I arbetet med multimodala texter visar även Godhe (2014) att elever upplever det som oklart vad som ska utföras och bedömas om uppgifter de ska redovisa är otydligt formulerade. Enligt Godhe råder samma oklarhet i läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011b) som i min studie synliggörs i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a) både om man ser till vilka uttrycksätt lärare och elever ska utveckla i svenskämnet och hur dessa ska bedömas. Frågan är om det är önskvärt med skrivningar i läroplanen som är så tydliga att lärare inte behöver tolka styrdokumentet självständigt längre. Vilka konsekvenser skulle en mer explicit styrning kunna få för professionsutövandet? Som jag ser det handlar det snarare om stöd i hur anvisningarna kan tolkas och omsättas i undervisnings- och bedömningskontexten än om tydligare formuleringar.

Det multimodala textarbetet medför alltså såväl möjligheter som svårigheter då textproduktioner ska bedömas (Danielsson & Selander, 2014) och den här studiens resultat indikerar att det är viktigt att lärare analyserar syftet med att bedöma elevframställningar och reflekterar över vilka konsekvenser som bedömningen på sikt kan få för elevernas meningsskapande och kunskapsutveckling. Även om det uppmärksammas att mätningar av kunskap och bedömning genom tester av olika slag har blivit allt vanligare även i yngre elevers skolvardag (jfr Asp-Onsjö, 2015; Erickson & Gustafsson, 2014; Klapp Lekholm, 2010; Lundahl, 2014) saknas ännu så länge studier som belyser på vilka grunder bedömning genomförs samt vilka för- respektive nackdelar bedömning kan få för elevers lärande på sikt. Därför behöver fortsatta diskussioner föras om effekterna av den utvidgade och förstärkta bedömningskulturen i dagens skola. I det sammanhanget är det viktigt att beakta i vilken omfattning anvisningarna i läroplaners kursplaner kan underlätta

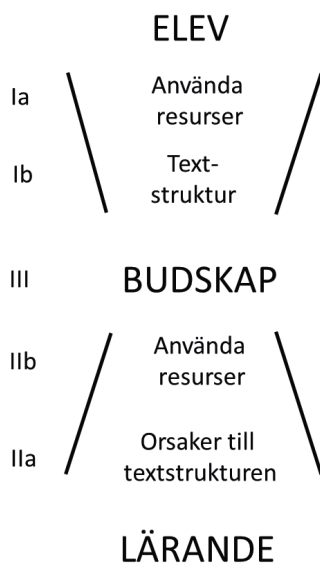
respektive försvåra bedömningen av multimodal textproduktion (jfr Lyngfelt et al., 2017).

Elever behöver således kontinuerligt stöd i att utveckla nya literacy-förmågor för att kunna hantera multimodala texter såväl i skol- som hemmiljö (Callow, 2008; Risko & Walker-Dalhouse, 2010). Det multimodala textarbetet innebär att lärare, enligt Kibsgaard Sjøhelle (2010, 2011), behöver ha kunskap om vad som utmärker multimodala texter medan Kendrick och McKay (2009) menar att det även fordras kunskap om hur dessa ska analyseras och bedömas.

I min studie visar analysen av elevernas textproduktion och intervjuerna med läraren att det finns ett stort antal framställningsformer som lärare och elever hade kunnat utnyttja i det fortsatta språk- och kunskapsutvecklande textarbetet. Läraren påtalar visserligen att tiden inte medger den bearbetning som är önskvärd till exempel i form av att sitta ned och diskutera de multimodala framställningarna med eleverna en och en. Här skulle en möjlighet kunna vara att begränsa antalet uppgifter i klassrumsundervisningen och koncentrera arbetet kring ett visst innehåll under en längre tid. Ett sådant arbete skulle även kunna inbegripa samtal och diskussioner, ibland enskilt och ibland i grupp, bland annat för att utvärdera elevernas nyvunna multimodala erfarenheter och få syn på hur dessa kan utvecklas framgent. Om lärare och elever på det här viset gemensamt sätter ord på hur val av olika uttryckssätt och semiotiska resurser kan bidra till meningsskapande kan detta sannolikt underlätta lärares förmåga att formativt bedöma och uppmuntra till fortsatt multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete (Cloonan, 2011; Lundahl, 2014).

Ur ett multimodalt perspektiv skulle då kommentarmaterialen (Skolverket, 2016b, 2016c) kunna utgöra ett stöd för både lärare och elever. I kommentarmaterialen förklaras till exempel vad som menas med ”olika typer av texter och skilda medier” och vikten av att arbeta med så kallade ”kombinerade texter” så att elever får kunskap om olika typer av framställningsformer (Skolverket, 2016b, s. 17–18; 2016c, s. 21). Med ”olika typer av texter” avses förutom berättande även argumenterande och informerande texter, och med ”skilda medier” menas såväl pappersburna som digitala. Estetiska uttrycksformer framhålls och särskilt betonas vikten av att uttrycka sig genom ”film, teater, digitala presentationsprogram eller manuellt och digitalt bildskapande” (2016b, s. 7; 2016c, s. 10). Läroplanstexten förtydligas således i kommentarmaterialen och skulle i högre utsträckning kunna inspirera till innehåll och lärande i undervisningen.

Frågan som vi då kan ställa är vad vi menar med bedömning. Kan det vara så att den senaste tidens debatt om bedömningens vara eller icke vara – något som bland annat de nya kursplanerna (Skolverket, 2011ab; 2017) gett upphov till – kan bidra till att skärpa blicken för lärares respons på elevtexter? I så fall kan kanske fokuseringen på bedömning leda till något positivt och vara utvecklande för både lärare och elever. I det sammanhanget kan den modell för textsamtal som presenteras av Lyngfelt et.al., (2017, s. 172–173) utgöra ett redskap i språkutvecklande arbete i samband med bedömning av multimodal textproduktion:



Figur 2. Modell för textsamtal

Modellen har sin utgångspunkt i sociosemiotisk analys och är tänkt att bidra till struktur i samtal om det som multimodal framställning syftar till att förmedla. Textsamtalen utgår både från tänkbara elev- och lärarperspektiv på multimodal textproduktion och fångar det som eleverna (egentligen) vill säga, nämligen det som lärare kanske inte vid en första genomläsning uppfattar (ibid.). Inledningsvis listar eleven de resurser hon/han använt sig av, *funktionell specialisering* (Ia), och förklarar varför vissa dominerar över andra, *funktionell tyngd* (Ib). Därefter listar läraren de resurser hon/han upptäcker i

framställningen (IIb) och möjliga anledningar till framställningens struktur (IIa). Avslutningsvis samtalar läraren och eleven om textens budskap (III): Gick det som skulle uttryckas fram? Var valet av resurser lämpliga ur elevens, lärarens eller någon annan mottagares perspektiv? Vad hade kunnat förbättras?

I modellen uppmärksammas visserligen val av uttryckssätt och semiotiska resurser i en digital textproduktion, men jag menar att den kan utgöra ett stöd för lärare för att upptäcka kvalitéer i elevers uttryckssätt i framställningar liknande de som produceras av eleverna i mitt avhandlingsarbete. Själva poängen med modellen är att den utgår från det elever själva har skapat och försökt att uttrycka multimodalt i den språkutvecklande kommunikationen istället för att ta sin början i svar på den tänkbara lärarfrågan. Vad jag menar är att det kan vara svårt för eleverna att påbörja kommunikationen genom att sammanfatta ett budskap och här skulle modellen kunna utgöra ett stöd. Läraren i min studie reflekterar ju själv över hur samtal med eleverna om deras framställningar skulle kunnat ligga till grund för bedömningen av den aktuella stenåldersuppgiften.

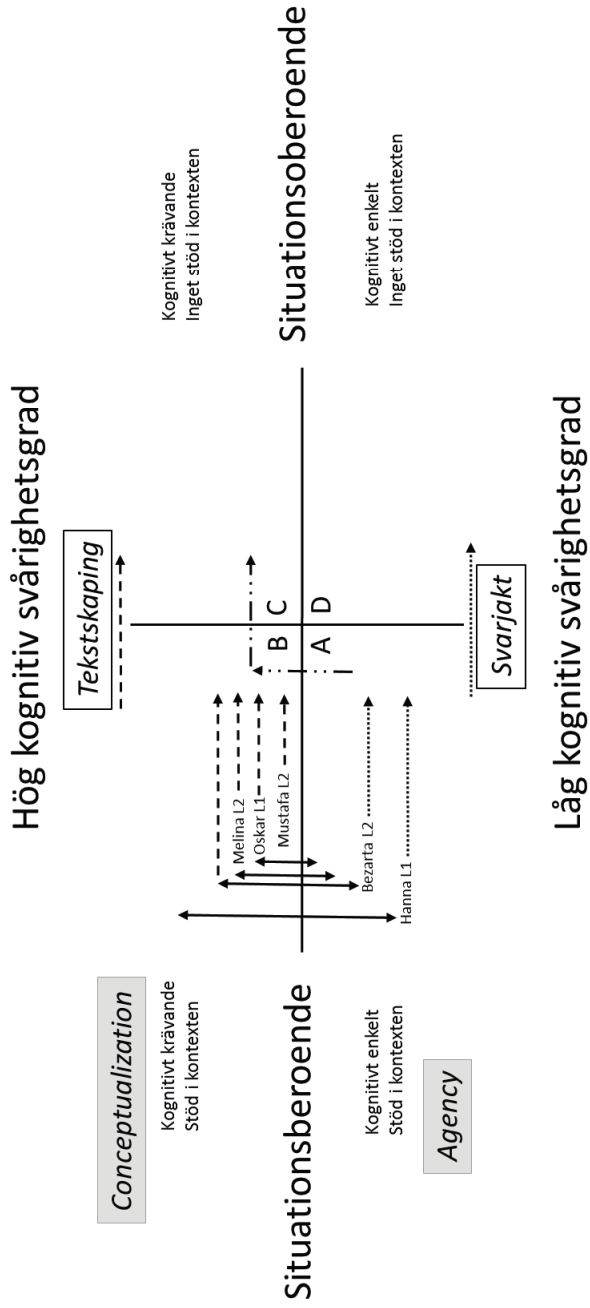
Frågor om bedömning rör i lika hög grad frågor om undervisning. Ett uppföljande samtal om hur stenåldersuppgiften och bedömningskriterierna var formulerade skulle därmed ha kunnat bidra till att utveckla undervisningen och ge elever kunskap om och erfarenheter av att arbeta med olika texttyper i det fortsatta arbetet med multimodala (och digitala) framställningar.

Bedömning i en flerspråkig kontext

Att utveckla elevers multimodala förmågor och uppmuntra dem att kombinera olika uttryckssätt tycks, som påpekats, handla om lärares egen förmåga att kunna planera, genomföra och bedöma elevernas multimodala textarbeten (Damber, 2010; Schultz & Coleman-King, 2012). Studier visar att elever, såväl enspråkiga som flerspråkiga, förbättrar sina möjligheter att visa vad de lärt sig genom att få uttrycka sig genom de resurser de för tillfället bäst behärskar (jfr Axelsson, 2013; Bagga-Gupta et al., 2013; Cummins 2000).

I det följande låter jag analysen och tolkningen av lärarens uppgiftsformulering samt hennes och elevernas uttalanden utgöra underlag för en fortsatt diskussion av hur multimodalt textarbete kan utformas och bedömas. Hur är uppgiften formulerad? Vad tar eleverna och läraren fasta på? På vad grundar sig bedömningen i slutändan på? Vilka möjligheter eller eventuella

hinder får detta för det fortsatta textarbetet? Genom att ytterligare definiera och utveckla såväl Løvlands (2011) som Cope & Kalantzis (2010) begrepp kan analysen bidra till en djupare förståelse av resultaten. I figuren nedan åskådliggörs hur jag analyserat och tolkat fem elevers yttranden i relation till *svarjakt* och *tekstskapning* respektive *agency* och *conceptualization*:



Figur 3. Elevernas uttalanden i relation till *svarjakt* och *tekstskeping* respektive *agency* och *conceptualization*⁶⁸

Trots att formuleringen av uppgiften och utformningen av bedömningskriterierna kan uppfattas som både avgränsade och tydliga visar alltså analysen av elevernas yttranden att det blir problematiskt när läraren ska bedöma elevernas framställningar. En första tanke är att elever som både kan förklara *hur* (*agency*) och *varför* (*conceptualization*) de valt vissa uttrycksätt och semiotiska resurser i högre utsträckning skulle förväntas producera texter som karaktäriseras av *tekstskeping*. Texter producerade av elever som varken kan förklara *hur* eller *varför* (de gjort som de gjort) skulle då i högre grad kännetecknas av *svarjakt*.

Medan *tekstskeping* antyder att elever skulle ha en helhetsbild av innehållet skulle *svarjakt*, där detalj läggs till detalj utan ett starkt inbördes sammanhang, innebära att eleverna har en mindre samlad bild av innehållet. Av figuren framgår att det är betydligt mer problematiskt än så.

Det bör framhållas att mitt primära syfte inte har varit att studera elevernas kognitiva förmåga, men om jag, som i modellen, hypotetiskt försöker diskutera den kognitiva nivån i elevernas kunskapsredovisning kompliceras bilden. Allra tydligast visar det sig när Hanna, trots att hon både förklarar *hur* och *varför* hon har redovisat som hon gjort, i högre utsträckning ägnar sig åt *svarjakt*, medan Mustafa, som varken förklarar *hur* eller *varför* han valt vissa uttrycksätt och semiotiska resurser, redovisar vad han lärt sig genom *tekstskeping*. Hanna med sin rutstruktur visar en relativt hög kognitiv svårighetsgrad medan jag vill placera Mustafas framställning på en lägre kognitiv svårighetsnivå trots att hans framställning bedöms ha karaktären av *tekstskeping*. I figuren illustreras alltså hur komplext det blir för läraren när hon formulerar en uppgift med avsikt att bedöma elevernas innehåll, det vill säga deras kognitiva kunskapsredovisning, (*vad*), och istället bedömer deras sätt att utföra uppgiften (*hur*). Värt att notera är även att Bezarta, som valt att uttrycka sig såväl i bild och färg som i skrift å ena sidan tycks ägna sig åt *tekstskeping* men där hennes utsaga å andra sidan tyder på att hon kompletterar med skrift på baksidan av sin framställning för att få med ”de rätta svaret” – *svarjakt*.

Kanske innefattar *tekstskeping* – i en redovisningsuppgift som den om stenåldern – i sig ett nödvändigt inslag av *svarjakt*. *Tekstskeping* skulle i så fall

⁶⁸ Fritt omarbetad efter Cummins (2000) och Löthagen, Lundenmark och Modighs (2008) modeller.

mer avse skribentens sätt att språkligt och självständigt hantera ett visst innehåll med hjälp av bindeord, begrepp för över- och underordning et cetera och, inte minst förmågan att relatera till egna erfarenheter och andra kontextbundna omständigheter. Att som i figuren ovan relatera Cummins kognitiva nivåer till *svarjakt* och/eller *tekstskapning* har alltså fått mig att inse hur komplext det är att formulera uppgifter och bedömningskriterier. Min slutsats är att det snarare handlar om både–och än antingen–eller. Som jag ser det handlar det om att utforma uppgifter där elever med tydligt syfte både får möjlighet redovisa ett innehåll och lära sig strategier för hur språkliga förbättringar kan öka läsbarheten och helhetsintrycket i deras framställningar, inte minst i samband med bedömning.

Här vill jag koppla tillbaka till begreppen *substansutveckling* och *strategiutveckling* (se s. 57) som avser strategier för läs- snarare än skrivutveckling (Løvland, 2011). *Substansutveckling* innebär, enligt Løvland, att läraren tar ansvar för att i samspel med eleverna skapa en gemensam klassrumstext medan *strategiutveckling* avser att hjälpa eleverna att utveckla egna strategier för att tolka och förstå framför allt multimodala texter. Begreppen valdes bort i ett relativt tidigt skede eftersom forskningsfrågorna i min studie i högre utsträckning fokuserar elevers skriv- än läsutveckling och jag fann därför inledningsvis att begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* var mer användbara än *substansutveckling* och *strategiutveckling*.

Så här i efterhand kan jag konstatera att ett resonemang om *substansutveckling* och *strategiutveckling* sannolikt hade kunnat tillföra ytterligare en dimension i diskussionen av mina resultat. Jag hade till exempel kunnat formulera intervjufrågor som hade belyst det ämnesövergripande arbete vilket föregick den avslutande stenåldersuppgiften. Det hade också varit intressant att mer utförligt be läraren resonera om hur uppföljningen av arbetet hade kunnat planeras. Lärares undervisning om hur multimodal textproduktion kan ta form handlar ju om att utveckla strategier som behövs såväl för att analysera och tolka andras text (läsa) som för att producera egen text (skriva).

Yngre elevers kunskapsutveckling, inte minst i relation till flerspråkighet och bedömning, behöver alltså undersökas ytterligare. Det skulle också kunna vara så att multimodalitetens betydelse är särskilt viktig att ta hänsyn till i flerspråkiga elevers framställningar. Detta gäller inte minst i mötet med nyanlända. Redan vid den första kartläggningen är det en viktig uppgift för lärare att ringa in det eleverna kan och bygga undervisningen utifrån detta (Axelsson, 2015; Nilsson Folke, 2017). Lärare som låter den samlade informa-

tionen från de initiala kartläggningstillfällena utgöra underlag för undervisningen är de som i textarbete lyckas bäst med att ta tillvara och utveckla elevernas förmågor (Sandell Ring, 2015). Textsamtal kan då vara viktiga, och inte bara test där eleven lämnas ensam att själv redovisa sin kunskap (Lindholt & Lyngfelt, 2015).

För elever i allmänhet (Hanna) och flerspråkiga i synnerhet (Mustafa), särskilt de som varit i Sverige en kortare tid, kan man alltså tänka sig att undervisningssätt som erbjuder och låter eleverna undersöka olika uttrycksformer också leder till att de utvecklar ämneskunskaper och språklig kompetens – utifrån förmågor de har och kan utveckla. Om elever ges möjlighet att uttrycka sig med varierade uttrycksformer innebär det sannolikt att lärare i högre utsträckning kan ta fasta på vad eleverna lärt sig om ett innehåll än hur de för tillfället behärskar verbalspråket.

Om multimodala uttryckssätt ses som elevers vardagsspråk är det också intressant att flera studier visar att flerspråkiga elever som får möjlighet att använda sig av vardagsspråk i undervisningen också ges goda förutsättningar att utveckla ett skolspråk (jfr Axelsson, 2013). De multimodala inslagen och särskilt betydelsen av att få använda sig av illustrationer framhålls när flerspråkiga elever ska bearbeta och redovisa ämnesinnehåll i form av ett allt mer utvecklat läsande och skrivande (Nygård Larsson, 2013; Hajer & Meestringa, 2010). Om flerspråkighet ses som en tillgång motiverar detta sannolikt till fortsatt språk- och kunskapsutvecklande arbete (Nilsson Folke, 2017).

Sammanfattande reflektioner och framtida forskning

Mitt avhandlingsarbete har skrivits inom ramen för universitetsämnet och forskningsfältet utbildningsvetenskap i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. Det ämnesdidaktiska fältet med inriktning mot svenska är, som inledningsvis nämnts, ett förhållandevis nytt och tämligen brett fält. Min studie handlar om elevers språkutveckling och lärande och i läroplanen betonas att dessa företeelser inte går att skilja åt, tvärtom:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Skolverket, 2017, s. 9)

Språkutveckling omfattar alltså alla ämnen och jag har i mitt avhandlingsarbete framför allt belyst och diskuterat de multimodala och en- och flerspråkiga aspekterna av ett språk- och kunskapsutvecklande textarbete relaterat till bedömning.

I studien lyfter jag fram såväl möjligheter som svårigheter vid analys av multimodala elevtexter producerade av yngre elever. Till svårigheterna hör det faktum att modeller för analys av multimodala elevtexter ännu är relativt utvecklade – i alla fall om textanalysstrukturerna ska relateras till skolans krav på arbete med olika sorters texttyper och anpassas till elever på olika kunskapsnivåer.

Högst väsentligt är det förstås att lärare har kunskap om vad det innebär att kunna läsa och skriva en text multimodalt (jfr Jewitt 2008b; Jewitt & Kress 2003; Løvland, 2006, 2007, 2010, 2011; Maagerø & Tønnessen, 2014; Tønnessen 2010a, 2015). Det krävs en medvetenhet hos lärare om vad det är som konstituerar meningsskapande i multimodala elevtexter och hur dessa kan analyseras och bedömas ur såväl ett innehållsperspektiv som ett multimodalt perspektiv.

Som lärarutbildare har jag erfarenhet av kompetensutveckling där språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt uppmärksammas. I de återkommande utvärderingarna framhåller de deltagande lärarna för det första hur viktigt det är att kontinuerligt delta i kompetensutveckling. För det andra framhåller lärarna betydelsen av att utifrån teoretiska utgångspunkter utforma och genomföra språk- och kunskapsutvecklande undervisning, särskilt i relation till flerspråkighet och bedömning, och få diskutera sina erfarenheter tillsammans med erfarna kolleger (jfr Langer, 2008).

Att som i den här studien undersöka elevernas egna uttalanden och perspektiv är som tidigare nämnts inte särskilt vanligt men visar sig ge olika sorters information. Genom att ta del av elevers uttalanden blir det till exempel tydligt både hur beskurna deras uttrycksmöjligheter är och kan vara, och hur de genom olika semiotiska resurser till exempel kan skapa multimodal kohesion och förmedla budskap när skriftspråket kan tänkas tryta.

Min undersökning är genomförd i en flerspråkig skolkontext men trots att både enspråkiga och flerspråkiga elever deltar i studien kan bara svaga tendenser skönjas vad gäller betydelsen av att få använda fler uttryckssätt än att skriva. Samtidigt uttrycker de elever som inte har svenska som modersmål i högre utsträckning än de övriga eleverna att det är viktigt att ha tillgång till många uttryckssätt i samband med textproduktion. De språkutvecklande

potentialer som ligger inbäddade i samtalen om multimodala elevtexters kohesion ska inte heller underskattas (Danielsson, 2013; Danielsson & Selander, 2014; Lyngfelt et al., 2017; Løvland, 2011; Tønnessen, 2010a).

Det är i sammanhanget också väsentligt att framhålla att illustrationer, tillsammans med uttrycksätt som musik, dans och drama, och inte minst lek, utgör en del av de yngre skolbarnens sätt att uttrycka sig på (jfr Jonsson, 2006; Tønnessen 2010b; Wohlwend, 2011). Barnens intresse för multimodalt berättande kan också ses som en tillgång i en digital tidsålder (Cope & Kalantzis, 2009; Jewitt, 2014a; New London Group, 1996).

Det är också angeläget att diskutera hur bedömning påverkar yngre elever och denna bedömnings konsekvenser i det kunskapsutvecklande arbetet (Carlgren, 2015; Liedman, 2012). Om detta saknas ännu kunskap, men för den uppgift som läraren i den här studien formulerar kan min tolkning och utveckling av *agency* och *conceptualization* utgöra redskap och bidra till tankar om hur språk- och kunskapsutvecklande arbete som främjar såväl *tekstskapning* som *svarjakt* kan genomföras (Cope & Kalantzis, 2010; Løvland, 2011).

Agency hjälper mig att ur elevernas perspektiv förstå valet – och bortvalet – av olika modaliteter samt hur dessa manifesteras i deras framställningar samtidigt som jag ur lärarens perspektiv kan utröna konsekvenserna av de val hon erbjuder eleverna. Dessutom kan jag genom att definiera *conceptualization* beskriva både i vilken utsträckning eleverna kan sätta ord på, förklara och argumentera för sina val av modaliteter och hur läraren uppfattar och bedömer elevernas metakognitiva förmåga.

Rimligtvis är det då av betydelse att lärare själva tillåter sig *conceptualization* i samband med uppgiftsformuleringar och framför allt kring elevernas textproduktioner. Flerstämmiga samtal – till exempel i form av den modell för textsamtal som presenterats tidigare i kapitlet – skulle kunna bidra till att läraren i sin bedömning får syn på och reflekterar över det innehåll eleverna genom val av olika uttrycksätt och semiotiska resurser redovisar (Lyngfelt et al., 2017). Eleverna skulle då med tiden kunna mottagaranpassa sina framställningar och motivera lämpliga former för sitt innehåll när de uttrycker sig (Dysthe, 1996, 2003).

Sammantaget visar de tre delstudiernas resultat att läraren, trots goda föresatser har svårt att väga samman elevernas olika uttrycksätt och semiotiska resurser till en helhet. Bedömningskriterierna tycks alltså inte, som det är tänkt, ge läraren tillräckligt stöd för att uppmärksamma helheten i elevernas multimodala framställningar och bedömningen riskerar att bli ett sätt att

bocka av uppgiftens olika delar. Vid planering och genomförande av undervisning har lärare möjlighet att formulera uppgifter och bedömningskriterier utifrån läroplanen och kursplanernas innehåll. Frågan är om det inte är just tolkningen av innehållet som leder till svårigheter när läraren i min studie i högre utsträckning uppmärksammar ”detaljer” än ”helhet” – åtminstone om det, som i det här fallet, är den slutliga produkten och inte den pågående processen som avses. Lärarens tolkning av innehållet i läroplan och kursplaner tycks då bli till ett tudelat problem när hon för det första ska formulera en multimodal uppgift med bedömningskriterier och för det andra ska bedöma elevernas redovisningar ur ett multimodalt perspektiv.

Läraren framkastar också själv i intervjun tanken att hon borde samtalat med eleverna i större utsträckning – ”jag önskar att jag hade all världens tid [...] och hinna prata med varje elev men den tiden finns inte”. Den upplevda tidsbristen är ett problem även i andra studier och att bearbeta ett specifikt innehåll kräver, enligt lärare, tid vilket i sin tur skapar tidspress när de försöker hinna med allt på en och samma gång (Jönsson & Jennfors, 2010). Läraren i min studie säger sig även vara intresserad av hur eleverna tänker om sin egen kunskapsutveckling – ”jag skulle bett henne berätta mera” (uttalande i relation till Bezartas framställning). Detta hade i så fall inneburit att hon erbjudit ytterligare en multimodal möjlighet, nämligen muntlig framställning. Läraren säger att eleverna troligen skulle ha gett henne information och upplysningar om innebörden i sina framställningar, något hon i efterhand säger sig sakna för att kunna väga samman delarna till en helhet och på så vis göra sig en mer nyanserad uppfattning om elevernas meningsskapande. Lärarens resonemang tyder också på att hon och eleverna skulle behöva utveckla ett gemensamt språk, ett metaspråk, för att samtala om hur ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete, som här i relation till bedömning, kan utvecklas.

En av de frågor som kvarstår att besvara är på vilka sätt multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete i relation till bedömning påverkar yngre elevers lärande. Det behövs också mer kunskap om vilka konsekvenser olika sätt att formulera uppgifter, följa upp och bedöma dem kan få för elevernas framtida meningsskapande. Vi vet att lärares kompetens och förhållningssätt är av stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling och att eleverna måste göras delaktiga i sin egen kunskapsprocess (Hattie, 2012). Cope och Kalantzis (2010) tydliggör den komplexitet som uppstår när lärare å ena sidan uppmuntrar elever till *agency*, det vill säga till att fritt och självständigt tolka och redovisa innebörden i sina uppgifter men å andra sidan är osäkra

över hur uppgiftens olika delar ska vägas samman till en helhet, det vill säga både att elever ska förstå hur detta kan ske och – med Cope och Kalantzis begrepp *conceptualization* – göra det möjligt att förklara varför.

Det finns därför ett fortsatt behov av forskning om hur multimodal textproduktion kan utgöra ett stöd för språk- och kunskapsutvecklande textarbete, inte minst för flerspråkiga elever och i relation till bedömning. Man skulle kunna tänka sig att användningen av sociosemiotiska resurser, och den betydelse som eleverna ger dessa resurser, är knutet till elevernas verbalspråkliga bakgrund; det är ju inte semiotiska resurser i sig som studeras utan resurser sprungna ur ett specifikt socialt sammanhang. För att förstå hur undervisnings- och bedömningspraktiken hänger ihop behövs därför fördjupad kunskap om hur undervisning, lärande och bedömning kan tänkas höra samman och detta oavsett vilka uttryckssätt och semiotiska resurser eleverna erbjuds.

Att utveckla undervisning där elever får kunskap om vad som kännetecknar olika (multimodala) framställningsformer och ett gemensamt (meta-)språk att utnyttja för detta, är då centralt. Lärare och elever kan exempelvis tillsammans diskutera syfte och mål med några för årskursen relevanta uppgifter och i kontinuerlig dialog bearbeta, utveckla, utvärdera och bedöma multimodala texters funktion och form. Det framstår som viktigare att fokusera på några väl valda uppgifter och fördjupa arbetet med dem än att hinna med så många som möjligt. Det här tycks vara en av skolans, och även lärarutbildningens, primära uppgifter att göra såväl elever och blivande lärare uppmärksamma på. Först när både lärare och elever har tillgång till en sådan undervisningspraktik och ett gemensamt metakognitivt språk kan det vara relevant att också diskutera frågan om hur sådana multimodala praktiker kan bedömas – innehållsligt och språkligt – ur ett multimodalt perspektiv.

Min studie visar alltså att lärare behöver ges möjlighet och vidareutveckla kompetenser för att kunna planera, genomföra och bedöma det multimodala textarbete som lärande i ett mångkulturellt samhälle i förändring kräver. I det kompetensutvecklande arbetet kan följande frågor utgöra innehåll i diskussionerna: Vilka tolkningar kan göras av läroplanens och kursplanernas innehåll? Hur kan undervisning i multimodalt språk- och kunskapsutvecklande textarbete som också kan bedömas utformas? Hur kan elevers tidigare erfarenheter och kompetens oavsett språklig bakgrund tillvaratas och utgöra en tillgång för fortsatt multimodalt språk- och kunskapsutvecklande text-

arbete? Utgångspunkten för arbetet finns att hämta i den nu reviderade läroplanen:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2017, s. 8)

Hur kan lärare medvetet förhålla sig till uttryck som ligger utanför skriftspråkets ramar i samband med textproduktion? Hur kan lärare gå i dialog med multimodala texter i språkutvecklande syfte? Vad räknas som språkutvecklande arbete – och vad kan gå förlorat – om skriftspråksnormen överges? På vilka sätt kan flerspråkiga elevers erfarenheter och kompetens utgöra en tillgång? Hur kan lärare formulera multimodala uppgifter så att målet med uppgifterna är det som bedöms (och inget annat)?

Som man ropar i skogen får man svar

Nedanstående resonemang har berörts arbetet igenom men jag väljer ändå att så här avslutningsvis explicit ta upp frågan om skolarbetets och textarbetets innehåll. Mitt arbete har som sagt sin tillblivelse i forskningsämnet utbildningsvetenskap och ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. I didaktiska sammanhang talar man ofta om de så kallade ”didaktiska frågorna” *vad*, *hur* och *varför* (Bronäs & Runebou, 2010). I en rad studier gjorda inom ramen för forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning och i andra studier konstateras att frågan *hur* ofta fått dominera över frågan *vad* när det gäller undervisning i svenska på skolans olika stadier (Bergöö 2005; Jönsson & Jennfors, 2010). Detta avser främst de yngre eleverna läs- och skrivutveckling:

Av de didaktiska frågeställningarna är det främst frågan *hur* som varit i fokus. Detta har framför allt gällt de yngre eleverna där frånvaron av diskussion kring innehållet pekar mot att det är viktigare *att* barn läser, skriver och talar än *vad* de läser, skriver eller talar *om*. (Jönsson & Jennfors, 2010, s. 100)

Resultaten i min studie visar hur innehållet även i den uppgift som utgjort fokus för analysen i avhandlingens tre delstudier till viss del har underordnats frågan om språklig form. Detta kan naturligtvis hänga samman med att studiens syfte och forskningsfrågor formulerades mycket tidigt i min arbetsprocess och det gäller även formulandet av intervjufrågor. I ett efterhands-

perspektiv kan jag ändå se att texternas kunskapsinnehåll har kunnat uppmärksammas genom fokus på uppgiftsformuleringen. Det skulle kunna vara så att de intervjufrågor jag utnyttjat hade kunnat formuleras så att både eleverna och läraren fått möjlighet att mer ingående uttala sig om sättet att framställa ”livet på stenåldern”. Jag hade möjligen mer utförligt kunnat be eleverna resonera om hur de andra resurser de lyfter fram (samtal, datorskrift, drama, dans et cetera) kunde ha gestaltat innehållet eller gjort det möjligt att gestalta andra aspekter av innehållet än de som nu lyfts fram i deras texter.

Om lärares kompetensutveckling är en viktig del i ett förändringsarbete kan läroplanens utformning vara en annan, kanske i synnerhet vad gäller kommentarmaterialen. En kritisk granskning av läroplanen (Skolverket, 2011a, 2017) ger vid handen att både de förmågor som elever ska ges förutsättningar att utveckla och det centrala innehållet i årskurs 1–3 skiljer sig mellan de i min studie aktuella ämnena svenska, svenska som andraspråk, bild och historia. Ämnena svenska och svenska som andraspråk fokuserar i högre grad på form än innehåll medan förhållandet är det omvända i ämnena bild och historia. I kommentarmaterialen (Skolverket, 2016b, 2016c) är utgångspunkten visserligen läroplanens anvisningar men diskussionen förs här med ett något större fokus på innehållsliga aspekter.

Skolan står, som jag tidigare nämnt, på många sätt inför ett paradigmskifte. De frågor jag lyft fram som rör dagens mediala landskap i stort och multimodal textproduktion i synnerhet tangerar alla den viktiga frågan om skolarbetets/textarbetets innehåll liksom frågor om hur elevernas möjligheter att erövra språkliga resurser – ord, begrepp, mönster, genrer, framställningsformer – som stärker läroprocesserna, det vill säga såväl språk- som kunskapsarbetet.

”Det kan vara svårt att förklara på rader”

Alla elevers erfarenheter av texter och textproduktion utgör ett betydelsefullt underlag i diskussioner om multimodalitetens betydelse för planering och genomförande av undervisning – och för utveckling av modeller för analys och bedömning av elevernas multimodala framställningar. Som Mustafa säger: ”Det kan vara svårt att förklara på rader”. Mitt avhandlingsarbete pekar på ett fortsatt behov av att undersöka hur lärare kan ge elever, såväl enspråkiga som flerspråkiga, möjlighet att utveckla ett multimodalt och kunskapsutvecklande textarbete samt utveckla ett språk för att tala om sitt arbete och därigenom skapa underlag för bedömning:

DISKUSSION

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2017, s. 252 och s. 264)

Inom forskningsfältet ämnesdidaktik med inriktning mot svenska knyts textanalys mindre ofta till undervisningspraktik och särskilt sällan sker detta när sociosemiotisk analys används. Den här kopplingen synliggörs i viss mån i studier av Björkvall och Engblom (2010), Jacquet och Björkvall (2014) samt Jacquet (2016) men i övrigt är forskning där textanalys knyts samman med undervisningspraktik ännu så länge begränsad.

Avsikten och poängen med mitt avhandlingsarbete har därför varit att belysa och diskutera syfte och forskningsfrågor ur tre olika perspektiv nämligen text- respektive elev- och lärarperspektiv. Genom att på det här sättet knyta textanalys till elevers och lärares undervisningspraktik har jag visat på möjligheter och svårigheter i samband med bedömning av språk- och kunskapsutvecklande multimodalt textarbete i en flerspråkig undervisningskontext.

Sociosemiotisk analys utgör därmed den brygga mellan den begrepps- bildning som sociosemiotiken erbjuder och den literacy- och bedömnings- praktik som undervisningspraktiken representerar. De nya insikterna kan förhoppningsvis komma att ligga till grund för vidare forskning och utgöra ett stöd för verksamma lärare, lärarutbildare, lärarstudenter och andra med intresse för lärares och elevers språk- och kunskapsutvecklande textarbete – detta för att Mustafa, och alla andra elever oavsett verbalspråklig bakgrund, ska ges möjlighet att uttrycka sig med olika modaliteter och att lärare har den kunskap som fordras för att uppmärksamma elevframställningar ur multimodala perspektiv.

Summary

Introduction

With an increased use of digital tools and a greater emphasis on accountability in today's educational settings teachers need to know how to assess language and (subject) knowledge development of young students' multimodal text production. In this thesis, I therefore investigate what happen in a Year 3 classroom when teachers and students engage in multimodal work. The interest is directed towards analysis of 9–10 year old students' language development as well as teachers' practices of assessment of the multimodal texts that students produce in a multicultural school.

Research aims

The overall aim of the thesis is to describe and discuss the opportunities and difficulties in the assessment of language and knowledge-developing multimodal text work in a multilingual educational context. Students' multimodal text productions—constitute a common basis for the three sub-studies each, investigating the importance of multimodality. In the first study the students' text productions are analyzed and in the second study the students' statements of what are analyzed in relation to one of these self-produced texts. Finally, in the third study, the teacher's statements of what are analyzed compared to the same multimodal texts, and in relation to the assessment. This means that the material is viewed from three different perspectives; a textual perspective, students' perspective and a teacher's perspective.

Previous research

School is an important arena where students, regardless of language background, will be able to develop their multimodal and multiliteracies texts. The development of multimodal representations and technologies has changed the repertoire for the students and it might now have an increasingly greater meaning for them (New London Group, 1996). Thus, to be able to

read, write and interpret multimodal representations in all its forms, both inside and outside school, skills in applying it is a prerequisite for becoming an active participant in the society of tomorrow (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2013; Danielsson & Selander, 2014).

It should be noted that new media does not have a prominent role in my thesis, but the students' assignment like the one about the Stone Age, is an example of common tasks in the Swedish educational context. Therefore, it is important to discuss how teachers can inspire, motivate, and support students to choose different ways of expression to balance the image, color and writing with other semiotic resources into a whole, when assessing multimodal text productions, regardless of whether the teacher offers the students digital tools or not. Kibsgaard Sjøhelle (2010, 2011) argues that this is partly a new way to create meaningful tasks. Assessing students in this is also a new situation; the teachers need competence in how to produce multimodal texts and how to assess multiple skills.

The digital revolution has led to the concept of multimodality and has been getting increasing attention where creativity and education are placed in a wider social and cultural context (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 2006). The visual representations have thus gained increased importance in communication now that new ways to read, analyze, and interpret images have been developed in recent years. From my perspective, it is interesting to examine how the perception of visual representations can contribute to a change of teachers' teaching methods for students to add meaning (Jewitt, 2008b; Kress & van Leeuwen, 2006).

Several studies in classroom research examine the need for a renewed vision of literacy (Bearne, 2009; Hopperstad, 2008; Jewitt, 2014b, Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2010; Løvland, 2006; Marsh, 2011; Pahl, 2009; Pahl and Rowsell, 2012; Tønnessen, 2010a). Teachers can, in addition to using more traditional teaching materials, offer experiences in the form of art, theater, film, music, and thus encourage their students to paint, dramatize, make a film or write a new text to a rap. My interpretation is that this development will affect tomorrow's vision of teachers' teaching and students' knowledge and also (change) the importance of multimodality which can be attributed to students' self-produced texts (Sofkova Hashemi & Cederlund, 2016). I share Jewitt and Kress' idea that in an increasingly multimodal society new ways of thinking is required, and also new theories, to understand how it affects

students' ability to create meaning and to communicate, and also what effect it eventually will have on their knowledge (Jewitt & Kress, 2003).

In a review of previous research, Lankshear and Knobel (2003) found that most of the studies are focused on written and not on multimodal texts. This is remarkable, given that several recent studies (New Literacy Studies) of young children's literacy activities suggest a variety of acquired literacy-experiences that children bring with them to school, for example see Bearne (2009); Dyson (2008); Flewitt (2010; Pahl (2007); Pahl and Rowsell (2006, 2012). The studies show that there is a need to recognize and take advantage of more than one-literacy practice in connection with multimodal text production.

Assessment has become an increasingly common feature of education even in the education of younger students. The multimodal text world offers both opportunities and difficulties when text productions are assessed. When the students are given the opportunity to express themselves multimodally, for example by choosing whether they want to draw, color, write – or make use of digital resources – the need for a common language of instruction is made visible. This is known as a meta-language. To understand how students use multimodal resources, it is then, according to several researchers, of great importance that teachers and students have a common vocabulary; they both need tools and also knowledge of how to use these tools in a multiliteracy perspective (Callow, 2008; Cloonan, 2011; Kendrick & McKay, 2009; Kibsgaard Sjøhelle, 2011; Risko & Walker-Dalhouse, 2010; Tønnessen, 2010a). The importance of meta-language is highlighted in particular in the assessment (Brown, Lockyer, & Caputi, 2010; Burke & Hammett, 2009; Cope & Kalantzis, 2010; Kress, 2009).

Staff reports, samples and documentation of student achievements have recently gained increasing importance in the Swedish schools. To assess students' knowledge has also become a task for teachers who teach younger students (Ministry of Education, 2011a). Opinions differ in terms of the impact this has on student learning (Asp-Onsjö, 2015; Liedman, 2012). There is, on the one hand, a strong belief that frequent follow-up, tests and grades contribute to knowledge development and school success and they are perceived as a necessary check. On the other hand, critical voices against an overly narrow ratings and evaluation culture have been raised (Carlgren, 2015), partly because the major responsibility for the assessment has been put on the individual teacher (Erickson & Gustafsson, 2014).

Students are encouraged admittedly to create "texts where words and images interact" (Ministry of Education, 2011a, p. 223 and 240), but in practice it can lead to classroom work where form and structure is perceived as more important than creating the content of the texts. The curriculum means that teachers must rule on the extent to which students meet proficiency requirements by the end of year 3 – something that may reasonably affect the planning and implementation of the language work and knowledge development when students' multimodal representations are assessed.

Previous research shows that language competence and the ability to learn are closely linked, especially for second language learners, and that it takes a long time to develop a so-called school language (Axelsson, 1999; Collier, 1987; Cummins, 2000; Hyltenstam & Lindberg, 2013; Thomas & Collier, 1997). To take advantage of students' multilingual skills of both formal and informal learning, the language is in fact significant (Axelsson, 2013; Bagga-Gupta, et al., 2013; Wedin & Hedman, 2013), and no matter what background students have, language is singled out as the most important tool in the pursuit of knowledge (Hajer & Meestringa, 2010; Nygård Larsson, 2011, 2013).

Multimodal text production is an appropriate starting point for multilingual students in language and cognitive development work (Björkqvall & Engblom, 2010; Lyngfelt, Sofkova Hashemi & Andersson, 2017). The learning potential which multilingual students carry with them – in the form of experience of texts in languages other than Swedish – risks being untapped if the school is dominated by a monolingual norm (Damber, 2010; Lyngfelt, 2013).

Theory

The thesis is based on the socio-cultural tradition where a basic view of knowledge and learning is consistent with the view put forward in the mid and late 1900s (Gee, 2007; Säljö, 2005, 2014; Vygotsky, 2001; Wertsch, 1991). The students are realized as cultural participants, who live in a particular social community at a given time in history. Communication and learning can be seen as social activities and the concept of mediated tool or tools used to describe the artifacts at the moment is critical for the interaction in the communicative processes.

The language, both spoken and written, is central to human thinking and learning, and cannot be separated from its social context (Vygotsky, 2001). According to Säljö (2014) the language is perceived as a collective resource in constant change and ongoing development. Language should include different multimodal opportunities, not only speech and writing.

Gee (2007) argues that every language is composed of various social languages when meaning is created. His conclusion is that the social and cultural background, the combination of multiple languages and the current context is significant. We either exclude or include experiences with new conditions that we are confronted with (2007). In my thesis the students use, above all, *the guessing principle*⁶⁹ when they solve the assignment. The teacher designs the task according to *the context principle*⁷⁰ which affects the students' efforts to solve the text as well as the teacher's assessment.

The sociocultural perspective forms a foundation in which sociosemiotic multimodal theory and multiliteracies research are crystalized as the main theoretical points of this investigation. I use Kress and van Leeuwen's sociosemiotic concepts for the analysis of the mediated tools (artifacts) in the form of various means of expressions and semiotic resources that appear both in students' text productions, and in student and teacher responses.

In a broad sense, multimodality is understood as a combination of two or more different characters or signs system worlds. It is important that multimodality not be understood as something for itself existing alongside language. Multimodal research sees language as one of several means of expression and how humans combine the semiotic resources that are currently available to them in a certain context, to create meaning (Jewitt, 2014a).

Sociosemiotic multimodal theory and the research field are continuously developing and there is a lively discussion of theoretical frameworks, concepts and research possibilities and limitations (Jewitt, 2014b). According to Magnusson (2014) a sociocultural and multimodal approach to learning and knowledge lead to a better understanding of contemporary meaning making. The analytical concepts used in the thesis are partly taken from the sociosemiotic multimodal theory (Jewitt, 2014c; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2006, 2011; Tønnessen, 2010a), and in the emerging multiliteracies research (Cope & Kalantzis, 2009, 2010). These two starting

⁶⁹ In meaning making participants guess what should be excluded and/or included.

⁷⁰ Meaning making is always related to and depends on the context and its conditions which are constantly changing.

points from partially different disciplines help me to understand both the students’ and the teacher’s statements in connection with meaning making and the assessment of multimodal representations.

Language and visual communication has a clear point of contact (Kress & van Leeuwen, 2006). In the early school years, students are encouraged to illustrate their texts and the teachers comment on text and illustrations about the same amount but not quite in the same way. The illustrations are more often seen as personal expression, a form of decoration rather than as a way to communicate, something students can do when they have passed the time (2006). Kress and van Leeuwen (2006) points out that the illustrations are to be analyzed, interpreted and assessed in the same way as written texts. Writing and illustrating represent, each in its own specific way, what together create meaning in the social and cultural context in which communication takes place.

Methods

The empirical material was produced during the academic year of 2012/2013 in a medium-sized city in southern Sweden. The school is a 0–9-school located in a multicultural area in an urban area and the students, many of them multilingual, are coming from single-family houses and apartments.

The teacher had been trained as a primary school teacher in the mid-1980s and has since been active for more than 25 years in several different municipalities. The class consisted of 17 students of which 15 participated in the survey; seven students with Swedish as their first language and eight multilingual students. Five of the multilingual students were born in Sweden. Two of them arrived to Sweden at the age of four and at age six. The languages spoken in their families were Arabic (1), Turkish (1), Albanian (2), Kurdish (3) and Latvian (1). Both the curriculum in Swedish and Swedish as a second language were the basis for teacher planning, implementation and evaluation of teaching (Ministry of Education, 2011a).

The material consists entirely of 13x15 class sets of multimodal text productions, mainly produced in the subject of Swedish, but also in combination with civics, science, and arts. The selected task was preceded by a nearly two month long, subject integrated work on the Stone Age where the teacher and the students did the study, read the factual as well as literary texts and processed content by expressing themselves through art, writing, drama,

SUMMARY

music, et cetera. The work was completed by the students during a 50-60 minute session where they independently produced a multimodal text in which they reported what they had learned. The task was formulated like this: “Try to describe something on accommodation, food, men’s and women’s work, utensils and tools, and more. I assess your work for; how thoroughly and carefully you document; what you have learned and remember and how you can show and explain important events”.

The first study is a qualitative sociosemiotic multimodal text analysis, and the socio semiotic multimodal theory provides the tools I need to analyze in detail and describe in full the repertoire of meaning resources that students use when they create meaning based materials in response to the teacher’s task formulation. In the analysis, *composition*, *rhythm*, *multimodal cohesion* and *meaning making* are important and useful as analytical concepts. To analyze the relationship between the choice of different expressions and different semiotic resources for students’ meaning making I chose to combine Kress and van Leeuwen’s theoretical concepts with Løvland’s more concrete concepts *svarjakt* and *tekstskaping*.

In the second and third study I am interested in what the students and their teachers see as important qualities for the creation of meaning in the text productions and how they reason about assessment. For this, qualitative research interview is used to understand the students’ and teacher’s perspectives on the choice of semiotic resources and access their perceptions and explanations regarding assessment (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2010).

The empirical data, together with aim and questions, were the starting point for the choice of methodology, which reflected both the methods used and how the analysis was performed. By repeating the analysis and interpretations of the text productions and the transcribed interview responses, results from different aspects and at different levels emerge.

The concepts of *composition*, *rhythm*, *multimodal cohesion* and *meaning making*, together with the concepts of *svarjakt* and *tekstskaping*, provide the analysis tools from which the results are discussed. Answers also illuminated from a multiliteracies perspective, primarily based on the concepts of *agency* and *conceptualization*.

Summaries of the studies

I. Student Texts as Socio Semiotic Expressions. A Study of Students’ Responses and Socio Semiotic Positioning in Third Grade

The first study (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014) has a text perspective and the aim is to get an understanding of what constitutes multimodal student texts in the context of classroom practice when students refer to what they have learned in an integrated work about the Stone Age.

In the students’ text productions the incidence of semiotic resources and their affordances, their interaction and their importance are analyzed. The categories argued here will revolve around the *composition*, *rhythm*, and *multimodal cohesion* (Jewitt & Kress 2003, Kress, 2003, Kress & van Leeuwen 2006; Van Leeuwen, 2005), which together form the basis for the meaning making to be found in the students’ text productions. The concepts of *svarjakt* and *tekstskapning* (Løvland 2011), are also used to discuss student texts in their context, as an expression of students’ feedback and socio semiotic positioning.

A summary of the six existing semiotic resources; image, color, writing, symbols, speech bubbles, and boxes show that all students use the image and the color to create meaning. Twelve of the students express themselves in writing. Four students write full sentences and eight use single words. Eleven students use symbols, three of them boxes, while three express themselves through speech bubbles. Four students’ text productions are highlighted and these can be selected as representative of the text productions as a whole.

The results show that the semiotic resources, image and color dominate students’ text productions while writing, symbols, speech bubbles and boxes are subordinate when it comes to creating context and meaning of the texts. When students get to choose if they want to draw or write or both draw and write, they largely choose drawing – which appears to show that writing is complementary in this context. The ability to combine several different semiotic resources appears to support the creation of meaning. The results show no significant differences in expression between students with Swedish as their first language and multilingual students. Getting to choose expression and combine different semiotic resources generates meaning regardless of

language background, and it probably may indicate a greater motivation for literacy development work where also one's own experiences can be utilized.

II. "I Drew First then I Wrote". Student Perspectives on Multimodal Text Production in Third Grade

The second study (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017) has a student perspective and is interesting in how students reason when they choose to draw, write or both draw and write when they report what they have learned in an integrated work of the Stone Age. In this study, students' own statements in relation to the aforementioned multimodal text productions are analyzed, and the aim is to examine what students themselves emphasize as important when they produce a multimodal text that should be assessed by their teacher.

The individual student interviews are analyzed on the basis of the socio semiotic multimodal analysis (Jewitt, 2014b; Kress & van Leeuwen; Van Leeuwen, 2005). These multimodal text productions are interpreted and discussed in a previous study (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014). To discuss the students' perceptions of the creation of meaning in relation to the choice of semiotic resources and assessing, the concepts *svarjakt* and *tekstskapning* (Løvland, 2011), as well as *agency* and *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010) are used.

The results show that the majority of students, regardless of verbal linguistic background, prioritize image and color while writing and they combine their texts with other semiotic resources like speech bubbles, symbols and boxes. Several of the students stated that they choose to draw because it is harder for them to write.

The results also indicate that all students, except for one, mean to say it is difficult to verbalize their thoughts on the assessment. Despite the testimony, they are indirectly aware of what the teacher expects, they seem to adapt data solutions for the teacher's formulation.

Several of the students say that they would like to report by using other means of expressions. The multilingual students choose to express themselves verbally, through dance or dramatization while students with Swedish as their first language choose to express themselves using the computer, by making movies or continuing to draw and write.

The multilingual students generally express to a higher degree that images and the color are more important to them than students with Swedish as their first language do. The differences are marginal, yet it should be noted that the

multilingual pupils pronounce that it is laborious and more difficult to write than to draw. A combination of multimodal expressions reasonably leads to deeper meaning in the development of literacy for all students.

III. Multimodal Text Production in Third Grade – Analyzing a Teacher’s Assessment

The third study (Borgfeldt, 2017) has a teacher perspective and the aim is to analyze what a teacher focuses on when assessing her students’ multimodal text productions. The assignment is the same as reported in previous studies (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014, 2017).

The interview responses are analyzed on the basis of socio semiotic multimodal analysis (Jewitt, 2014; Kress & van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005) and the study of the teacher’s response is further developed on the basis of the concepts *svarjakt* and *tekstskapning* (Løvland, 2011), as well as *agency* and *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010).

The results show that the teacher on the one hand mainly focus on the semiotic resources: image, color and writing, and to some extent boxes, symbols and speech bubbles in students’ petitions, but on the other hand her statements point out the complexity of the task formulation. It proves to be problematic for the teacher to allow students to freely interpret and independently design their tasks where she at the same time intends to make an overall assessment of how the content is presented.

The teacher emphasizes the benefits of working with multimodal text production where students are offered a choice between different ways of expression and semiotic resources. She also means that the curriculum gives her support to assess the extent to which students have achieved the expected abilities. In this way she gives, at least in part, that students are able to use *agency*, to independently complete the task with meaningful content. The curriculum seems to support the teacher, but it also appears to hamper her efforts when assessing the whole picture and the capacity for *conceptualization*.

It becomes, problematic for the teacher to balance the different moments on the whole when assessing even if the students are encouraged to express themselves multimodally. As shown in the examples, the *tekstskapning* have to give way to *svarjakt*. In practice, the teachers more often are focused on assessing abilities that show how thoroughly and carefully the students are documenting rather than developing their knowledge. It points to the

difficulty of reconciling assessment requirements in the context of a multimodal text production.

Conclusions and discussion

The need for research and didactic discussions of multimodality and assessment is and remains in other words, great. Teachers' skills and their ability to plan, implement and evaluate need educational attention. How should teachers respond to expression that is outside the framework of the written language in the context of text production? How can teachers go into dialogue with multimodal texts in language development purposes? What counts as language development, if the written norm is abandoned?

There is an agreement among research that teachers have knowledge of what it means to be able to read and write a text multimodally, but knowledge about what it is that constitutes the creation of meaning in multimodal student texts need further attention (Jewitt 2008b, Jewitt & Kress 2003; Løvland, 2006, 2007, 2010, 2011; Tønnessen 2010a). It also requires the awareness among teachers about what it is that constitutes the creation of meaning in multimodal student texts.

My thesis highlights both opportunities and difficulties in analyzing multimodal texts produced by younger students. One difficulty is the fact that the structures for analysis of multimodal texts still is relatively undeveloped - at least if text analysis structures should be related to the school's requirements for work with different kinds of text types and tailored to students of different skills levels. The used concepts – *composition*, *rhythm* and *cohesion* - should, however, constitute a suitable basis for initial, structured and dialogical conversation about the qualities of multimodal texts associated with language development and assessment of students' text productions.

Thus, in today's digital society, with a large number of multilingual students, it becomes of great importance to further discuss what constitutes appropriate text forms in different contexts. In the second study such a student perspective on multimodal texts, which they themselves produced, provides many different kinds of information. By taking part of the students' own perspective, it becomes clear to me how trimmed their expressions can be as well as how they with different semiotic resources can create cohesion and convey messages when verbal language is tight. The students are more or

less focused on hunting responses - *svarjaket* - in a normative task of culture when they may express their opinion on what they achieved.

The results of the teacher’s answer shows that it is important to analyze and assess students’ literacy development and even the impact the assessment eventually could have on meaning making and knowledge (Gee, 2007). It is noted that measurements of knowledge and assessment of text production through tests of various kinds have become increasingly common in younger students’ school day (Asp-Onsjö, 2015; Danielsson & Selander, 2014; Erickson & Gustafsson, 2014; Klapp Lekholm, 2010; Liberg & Säljö, 2014). Studies that illustrate the advantages and disadvantages of assessment in the long term are missing the discussions on teachers’ interpretation of the instructions in the curriculum syllabi and to what extent these can facilitate or complicate the assessment of multimodal text productions, and must continue.

Even if both students with Swedish as their first and second languages are involved in the study only a weak trend could be seen in terms of the importance of getting to use more expression than writing. At the same time those students, who do not have Swedish as their mother tongue, express more than the other students that it is important to have access to many modes of expressions when producing text productions. The language development potential, which is embedded in conversations about the cohesion in multimodal texts, should not be underestimated in this context (Danielsson, 2013; Danielsson & Selander, 2014; Løvland, 2011; Tønnessen, 2010a).

It is important to highlight that images, along with expressions such as music, dance and drama, is part of the younger school children’s ways to express themselves (Jonsson, 2006; Tønnessen, 2010b). Children’s interest for multimodal storytelling can also be seen as an asset in a digital age (Cope & Kalantzis, 2009; Jewitt, 2014a; New London Group, 1996). In this connection, it is important to discuss how assessment affects the younger students, and also the impact assessment may have for students continuing language and knowledge development work (Carlgren, 2015; Liedman, 2012). The teacher in this study formulates the concepts of *agency* and *conceptualization* to provide tools and contribute to thoughts on how the language and knowledge development work can proceed to promote *tekstskapning* rather than *svarjaket* (Cope & Kalantzis, 2010; Løvland, 2011). Reasonable it is important that

teachers themselves allow *conceptualization* associated with the task formulations and classroom work at large.

Dialogical conversation would then be able to help students make (meta-cognitive) conscious choice of different ways of expression and semiotic resources. They can then, over time, adapt their ways of expression for the receiver, for themselves and others, and motivate the appropriate forms for their content when they express themselves (Dysthe, 1996, 2003).

Overall, the results show that the teacher attaches great importance to the illustrations, but that she, despite the best intentions, has trouble using the criteria multimodal when assessing the student's different ways of expressions and semiotic resources into a whole. Task formulation does not appear to give the teacher enough support to first pay attention to the content of the students' requests, and therefore the assessment is more a way to "check" the various subtasks. In assessing the teacher trusts, moreover, that she should have talked more with the students, because she is interested in how they think about their own knowledge development. It would have meant that she had offered one more multimodal opportunity. The teacher believes that students should have given her such information on the meaning in their texts that would make the assessment more comprehensive and nuanced. To be able to go into dialogue on how text productions can be understood, students as well as the teacher need to improve and develop their access to a common language.

One of the most important questions remains to be answered, namely, the ways in which assessment affects the younger students' learning and what impact it can have on their future meaning making. We know that the teachers' skills and attitudes are of great importance for students' progress, and where students must be involved in their own learning process. Cope and Kalantzis (2010) reasoning helps to clarify the complexity that arises when the teacher in this study encourages the *agency*, that is, freely and independently interprets and presents the content, while there is a lack of clarity regarding the capacity for *conceptualization* and what she intends to assess from a holistic perspective.

There is, therefore, a continuing need for research on what a multimodal language and cognitive development work also including assessment means, especially regarding the consequences it may have for younger students, and whatever language background they have.

Referenser

- Abrahamsson, T., & Bergman, P. (2005). *Tänkarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Alleklev, B., & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur: ett läsprojekt i Kvarnbysskolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek*. Stockholm: En bok för alla.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: the Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 5-35.
doi:10.1177/14687984030031001
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skrifspråk*. (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia Nr 115/2007). Växjö: Växjö universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205075/FULLTEXT01.pdf>
- Asp-Onsjö, L. (2015). Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation. I J. Söderman, & B. Sundmark (Red.), *Educare: 2015:2, Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Axelsson, M. (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M. (2000). *Framgång för alla. Från att inte kunna - till att inte kunna låta bli att läsa*. I H. Åhl (Red.), *Svenska i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, M. (2001). Listiga räven ur Cummins perspektiv. I K. Nauclér (Red.), *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547-577). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 81-138). Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 247-367). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A.-C., Liberg, C., & Säljö, R. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, övers.). Austin: University of Texas press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to ecology of written language*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. New York: Routledge.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187.
doi:10.1177/1468798409105585
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svensklämne? : grundskolans svensklämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 20). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Hämtad 2017-09-15 från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7211/InlagaBergoo.pdf?sequence=1>
- Bergöö, K., & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkvall, A., & Engblom, C. (2010). Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 271-293.
doi:10.1177/1468798410372159
- Borgfeldt, E. (2017). Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning. *Educare: 2017: 1*, s. 118-151. *Flerspråkighet i svensklämmet*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola. Hämtad 2017-09-15 från <https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Educare%2017.1%20muep.pdf>
- Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2014). Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 131-153). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Hämtad 2017-09-15 från https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/12/m_ngfaldens_m_jligheter_20141123_pdf_57141.pdf
- Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2017). ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande 2017: 1* vol. 5, s. 64-88. Hämtad 2017-09-15 från http://www.forskul.se/tidskrift/nummer18/jag_ritade_forst_sen_skre_v_jag___elevperspektiv_pa_multimodal_textproduktion_i_arskurs_3

- Bronäs, A., & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Brown, I., Lockyer, L., & Caputi, P. (2010). Multiliteracies and Assessment Practice. In D. R. Cole & D. L. Pullen (Ed.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (s. 191-206). New York: Routledge.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2.uppl.) Malmö: Liber.
- Burke, A., & Hammett, R. F. (2009). *Assessing New Literacies - Perspectives from the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Callow, J. (2008). Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. *Reading Teacher*, 61(8), 616-626.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Christianakis, M. (2011). Children's Text Development: Drawing, Pictures, and Writing. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 22-54.
- Cloonan, A. (2011). Creating Multimodal Metalanguage with Teachers. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 23-40.
- Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-641.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. doi:10.1080/15544800903076044
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). New Media, New Learning. In D. R. Cole, & D. L. Pullen (Ed.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (s. 87-104). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Damber, U. (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development*. (Doctoral thesis, Linköping Studies in Behavioural Science No. 149). Linköping: Linköpings Universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:288893/FULLTEXT01.pdf>
- Danielsson, K. (2013). Multimodal literacy i klassrummet. Möjligheter och begränsningar. I D. Skjeltred, & A. Veum (Red.), *Litteracy i læringskontekster* (s. 151-165). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.

- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (Curricular) Lines: Practice Constraints and Possibilities in Childhood Writing. *Written Communication*, 25(1), 119-159.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Erickson, G., & Gustafsson, J.-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion - för lärande och likvärdighet. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare*. (3. uppl. s. 559-593) Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education No 115). Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>
- Fleischer, H. (2013). *En elev - en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*. (Doktorsavhandling, Dissertation Series No. 21). Jönköping: Jönköpings högskola. Hämtad 2017-09-15 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:663330/FULLTEXT01.pdf>
- Flewitt, R. (2010). Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacies. In J. Larson, & J. Marsh (Ed.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE.
- Flyman Mattsson, A., & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Gee, J. P. (2007). *Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses*. New York: Taylor and Francis.
- Godhe, A.-L. (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts. Negations at the Boundary*. (Doctoral thesis, Department of Applied Information Technology). Göteborg: Chalmers University of Technology & University of Gothenburg. Hämtad 2017-09-15 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35488/1/gupea_2077_35488_1.pdf
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hermansson, C. (2013). *Nomadic Writing: Exploring Processes of Writing in Early Childhood Education*. (Doctoral thesis, Karlstad University Studies, 2013:17). Karlstad: Karlstad universitet. Hämtad 2017-09-15 från

- <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A625515&dswid=5975>
- Hopperstad, M. H. (2008). How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1), 77-96. doi:10.1177/1470357207084866
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying Meaning in Children's Drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430-452.
- Hubbard, R. (1989). *Authors of pictures, draughtsmen of words*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmaket – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 360). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-09-15 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37062>
- Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 17-152). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). (2013). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och sambälle* (förord, s. 7-24). Lund: Studentlitteratur.
- Jacquet, E. (2016). *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag. Hämtad 2017-09-15 från <https://doria32-kk.lib.helsinki.fi/handle/10024/123682>
- Jacquet, E., & Björkqvall, A. (2014). Att göra mångfalden synlig för språkläraren. Etnografin som verktyg för att relevanta göra och bedöma högstadielävers språkförmågor. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 215-236). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Hämtad 2017-09-15 från https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/12/m_ngfaldens_m_jligheter_20141123_pdf_57141.pdf
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2008a). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. doi:10.3102/0091732x07310586
- Jewitt, C. (2008b). The visual in learning and creativity: a review of the literature. *Creative Partnership Series*. University of London.
- Jewitt, C. (2014a). Introduction. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 1-7). Abingdon: Routledge.
- Jewitt, C. (2014b). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 15-30). Abingdon: Routledge.

- Jewitt, C. (2014c). Different approaches to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 31-59). Abingdon: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Ed.). (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. (Doktorsavhandling, Pedagogiskt arbete nr 10). Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A144775&dsid=5975>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 33). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Hämtad 2017-09-15 från <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf?sequence=1>
- Jönsson, K. (Red). (2016). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (2. uppl.) Stockholm: Liber AB.
- Jönsson, K., & Jennfors, E. (2010). Svenskämnesundervisningens innehåll i tidiga skolår. I S. Persson (Red.), *Barndom, lärande, ämnesdidaktik. Exempel från en forskningsmiljö vid Lärarutbildningen*. Rapporter om utbildning 1/2010. Lärarutbildningen Malmö högskola. Hämtad 2017-09-15 från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11366/RoU%202010.1.pdf;jsessionid=0F717114D0F02CB1F194D3713ED43661?sequence=3>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2006). From literacy to “multiliteracies”: Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23. doi:10.1080/00138390608691342
- Kalantzis, M., Cope, B., & Cloonan, A. (2010). A Multiliteracies Perspective on the New Literacies. In E. A. Baker (Ed.), *The New Literacies Multiple Perspectives on Research and Practice* (s. 61-87). New York: The Guilford Press.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children’s Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128. doi:10.1177/1468798404041458
- Kendrick, M., & McKay, R. (2009). Researching Literacy with Young Children’s Drawings. In T. van Leeuwen, & C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Visual Analysis* (s. 53-70). London: SAGE.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2010). Å vurdere sammensatte elevtekster. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 321-343). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2011). Vurdering av sammensatte tekster -

- vanskelig, men nødvendig. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 189-205). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2013). Multimodal tekstforming - en nøkkel til økt leseforståelse? I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 109-119). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I C. Lundahl, & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 129-140). Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A650836&dsid=5975>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). Assessment in the Perspective of a Social Semiotic Theory of Multimodal Teaching and Learning. In C. Wyatt-Smith, & J. Cumming (Ed.), *Educational Assessment in the 21st Century* (s. 19-41). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kunnskapsløftet*. Justert læreplan i norskfaget. Hämtad 2017-09-15 från <http://sok.udir.no/Sider/utdanningresults.aspx?k=L06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. (2008). "Consortium for responsible school change in literacy." University of Minnesota. Center for reading research.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New Technologies in Early Childhood Literacy Research: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59-82. doi:10.1177/14687984030031003
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I A. Ewald, & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i alla ämnen - lärares textlöpens. I R. S. Trøite Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 51-61). Oslo: Universitetsforlaget.

- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., W. Folkeryd, J., Bremholm, J., Hallesson, Y., & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet - ett begrepp i rörelse. I S. Matre, & A. Skaftun (Red.), *SKRIV! LES! Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 65-80). Trondheim: Akademika forlag.
- Liberg, C., & Säljö, R. (2014). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare*. (3. uppl. s. 357-378) Stockholm: Natur & Kultur.
- Liedman, S.-E. (2012). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.
- Lindholm, A., & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I B. Lundgren, & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 109-132). Umeå: Umeå universitet, Nordsvenska 22.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundgren, B., & Damber, U. (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, Nordsvenska 22.
- Lyngfelt, A. (2006). Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy-begreppet som utgångspunkt. I M. Ellvin (Red.), *Ord och bild ger mening* (s. 108-122). Svenskläraryrskriftens årsskrift 2006.
- Lyngfelt, A. (2013). Om andraspråkselevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 151-165). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Lyngfelt, A., Sofkova Hashemi, S., & Andersson, P. (2017). Att analysera multimodala digitala elevtexter. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord, & Å. Wengelin (Red.), *Text och kontext - perspektiv på textanalys* (s.163-175). Malmö: Gleerups.
- Löthagen, A., Lundenmark, P., & Modigh, A. (2008). *Framgång genom språket – verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskeaping*. (Doktorsavhandling, ved Høgskolen i Agder : 3). Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Samansatte elevar i samansatte tekstar. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 210-223). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2013). Pulverheksa og Grønnskollingen. Literacy i barnehagen. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 80-97). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

- Maagerø, E., & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22-29.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och literacies i skolan*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 74). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Hämtad 2017-09-15 från <https://dspace.mah.se/handle/2043/17212>
- Marsh, J. (2011). Young Children's Literacy Practices in a Virtual World: Establishing an Online Interaction Order. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101-118. doi:10.1598/RRQ.46.2.1
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). *Ethics in qualitative research*. London: SAGE.
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett*. (Doktorsavhandling, Institutt for medier og kommunikasjon, Det humanistiske fakultet). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), s. 60-92.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. (Doktorsavhandling, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 2017-09-15 från <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi talar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter : Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No. 62). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Hämtad 2017-09-15 från <http://dspace.mah.se/handle/2043/11909>

- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 579-604). Lund: Studentlitteratur.
- O'Byrne, B. (2009). Knowing More than Words Can Say: Using Multimodal Assessment Tools to Excavate and Construct Knowledge about Wolves. *International Journal of Science Education*, 31(4), 523-539.
- Obondo, M., & Benckert, S. (2000). Flerspråkiga barns läs- och skriftspråkutveckling i förskolan - ett socialisationsperspektiv. I K. Nauclér (Red.), *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2006:67). Karlstad: Karlstad universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>Karlstad
- Olofsson, M., & Sjöqvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 685-723). Lund: Studentlitteratur.
- Otterup, T. (2005). "Jag känner mej begåvad bara." *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Doktorsavhandling, Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:services.scigloo.org:33636>
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: a lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, 41(2), 86-92. doi:10.1111/j.1467-9345.2007.00462.x
- Pahl, K. (2009). Interactions, Intersections and Improvisations: Studying the Multimodal Texts and Classroom Talk of Six-to Seven-Year-Olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 188-210.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2006). *Travel notes from the new literacy studies: instances of practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. (2:nd Edition) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pantaleo, S. (2012). Middle-School Students Reading and Creating Multimodal Texts: A Case Study. *Education 3-13*, 40(3), 295-314.
- Player-Koro, C. (2012). *Reproducing traditional discourses of teaching and learning mathematics: studies of mathematics and ICT in teaching and teacher education*. (Doctoral thesis, Department of Applied Information Technology). Göteborg: Chalmers University of Technology & University of Gothenburg. Hämtad 2017-09-15 från <https://130.241.16.4/handle/2077/29043>

- Risko, V. J., & Walker-Dalhouse, D. (2010). Making the Most of Assessments to Inform Instruction. *Reading Teacher*, 63(5), 420-422.
- Sandell Ring, A. (2015). *Att utforska nyanländas erfarenheter och kunskaper. Om kartläggning som ett didaktiskt redskap i nyanlända elevers utbildning*. Uppsats: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Hämtad 2017-09-15 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40821/1/gupea_2077_40821_1.pdf
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 44). Örebro: Örebro universitet. Hämtad 2017-09-15 från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A656947&dswid=5975>
- Schultz, K., & Coleman-King, C. (2012). Becoming Visible: Shifting Teacher Practice to Actively Engage New Immigrant Students in Urban Classrooms. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 44(4), 487-509.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2013). Førskolelærers praksis og femåringers skrivning i formelle lærings situasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, 32(3-04), 297-310.
- Silverman, D. (2010). *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Redovisning av uppdraget om att föreslå nationella IT-strategier för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016d). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet 2011. Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 33). Örebro: Örebro universitet. Hämtad 2017-09-15 från

- <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:453322/SPIKBLAD01.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011a). *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S., & Aamotsbakken, B. (2011b). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, E. S. Tønnessen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skrijving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 7-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sofkova Hashemi, S., & Cederlund, K. (2016). Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom. *Journal of Early Childhood Literacy, e-pub ahead of print*, 1.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan: Nationell strategi för kunnskap och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Statistiska centralbyrån. (2009). *Tabeller över Sveriges befolkning 2009*. Hämtad 2017-09-15 från http://www.scb.se/statistik/_publikationer/be0101_2009a01_br_be0110tab.pdf
- Street, B. (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. (Doktorsavhandling, Department of Applied Information Technology). Göteborg: Chalmers University of Technology & University of Gothenburg. Hämtad 2017-09-15 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37829>
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University. Hämtad 2017-09-15 från http://www.nclae.us/files/rcd/BE020890/School_effectiveness_for_language.pdf

- Tønnessen, E. S. (2010a). Tekstpraksis i bevegelse. I E.S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 10-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010b). Å lese og lære fra multimodal tekst. I J. Magnusson, A. Malmbjer, & D. Wojahn (Red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet - multimodala och digitala perspektiv på lärande* (s. 117-132). Södertörns högskola.
- Tønnessen, E. S. (2011). Multimodal tekstkompetanse og dataspill. I M. Ellvin, G. Skar, & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (s. 82-99). Svensk lärarföreningens årsskrift 2011.
- Tønnessen, E. S. (2015). Analytisk blick på mediet i analyse av multimodal kommunikasjon. I G. Kvåle, E. Maagerø, & A. Veum (Red.), *Kontekst, språk og multimodalitet. Nyere socialemiotiske perspektiver* (s. 25-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A.-M. (2012). *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ullström, S.-O. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- UNESCO. (2006). *Education for All Global Monitoring Report*. Hämtad 2017-09-15 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Unsworth, L., & Bush, R. (2010). Introducing Multimodal Literacy to Young Children Learning English as a Second Language. In D. R. Cole, & D. L. Pullen (Ed.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (s. 59-83). New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vasquez, V. M., & Felderman, C. B. (2012). *Technology and critical literacy in early childhood*. New York: Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2017-09-15 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vollan, M. (2010). Sammenlesing av skrift og bilder på 2. trinn. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 98-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Å., & Hedman, C. (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their way into literacies. Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. New York & London: Teachers College Press.

Öman, A. (2015). *Orchestration in the Laptop Classroom – Interaction and meaning-making with multimodal resources* (Licentiate thesis, No. 10, Department of Applied Information Technology). Göteborg: Chalmers University of Technology & University of Gothenburg.

Pärm 1 Textproduktioner

- 1 Min helg, dagboksskrivning
- 2 Djursaga
- 3 Skriv en bildtext till en faktabild om världsdelarna
- 4 Tomten - beskriva miljö och personer
- 5 Skriv en saga
- 6 "Vad har du lärt dig om stenåldern?"
- 7 Skriv en saga: "Katten"
- 8 En saga om en bild
- 9 Äventyr på bronsåldern
- 10 Skriva till en bild
- 11 Gudar i grekisk mytologi
- 12 "Den öde ön"
- 13 Skriv en saga

Pärm 2 Elevintervjuer

- 1 Intervjufrågor
- 2 Linnéa
- 3 Alice
- 4 Emine
- 5 Ajla
- 6 Artan
- 7 Greta
- 8 Armin
- 9 Oskar
- 10 Mustafa
- 11 Hanna
- 12 Edwin
- 13 Benjamin
- 14 Bezarta
- 15 Erik

16 Melina

Pärm 3 Lärarintervjuer

1 Intervjufrågor

2 Intervju där läraren fick svara på frågor rörande planering, genomförande och bedömning av multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete mer generellt i klassen.

3 Delintervju Linnéa

4 Delintervju Alice

5 Delintervju Emine

6 Delintervju Ajla

7 Delintervju Artan

8 Delintervju Greta

9 Delintervju Armin

10 Delintervju Oskar

11 Delintervju Mustafa

12 Delintervju Hanna

13 Delintervju Edwin

14 Delintervju Benjamin

15 Delintervju Bezarta

16 Delintervju Erik

17 Delintervju Melina

Pärm 4 Övrigt material

1 Medgivandebrev

2 Klassrumsdokumentation (fotografier)

3 Fältanteckningar från klassrumsbesök

4 Bilagor I-V

Pärm 5 Bearbetning och analys av material I

Pärm 6 Bearbetning och analys av material II

Pärm 7 Bearbetning och analys av material III

Pärm 8 Bearbetning och analys av material IV

Pärm 9 Bearbetning och analys av material V

Pärm 10 Bearbetning och analys av material VI



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Hej!

BILAGA 2

Mitt namn är Eva Borgfeldt och jag har varit lärare i 25 år. Under mina år som lärare kom jag att särskilt intressera mig för hur man kan utveckla elevers egna texter. Nu är jag doktorand i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet, och har för avsikt att genom mitt forskningsarbete öka kunskapen om texter som elever själva producerar. Syftet med arbetet är att undersöka betydelsen av multimodalitet, d v s hur elever kombinerar olika sätt att uttrycka sig på när de producerar sina egna texter. Detta innebär att jag kommer att samla in elevtexter i årskurs 3, analysera dem och göra intervjuer (ljudinspelningar) med elever och lärare om utformningen av texterna.

För att genomföra detta forskningsarbete behöver jag medgivande från alla deltagare och eftersom alla som är under 18 år behöver målsmans medgivande ställer jag frågan till dig. Arbetet följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att namn på kommun, skola, lärare och elever kommer att anonymiseras.¹ De insamlade texterna och ljudinspelningarna kommer att förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Elever och lärare har rätt att själv bestämma över sin medverkan och kan när de vill avbryta sin medverkan. Arbetet kommer att utnyttas i ett antal vetenskapliga artiklar vilka samtliga berörda har möjlighet att ta del av.

Arbetet innebär:

- insamling av elevers egenproducerade texter under läsåret 2012/2013
- intervjuer med ljudupptagning av elever om deras egenproducerade texter vt 2013
- intervjuer med ljudupptagning av lärare om deras elevers egenproducerade texter vt 2013

Min förhoppning är att mitt arbete ska bli ett givande samarbete mellan elever, lärare och mig och att ni som föräldrar känner er trygga med era barns medverkan. Ni kan när som helst kontakta mig eller mina handledare om ni har frågor om arbetet. Tack på förhand!

Eva Borgfeldt

Eva Borgfeldt
Doktorand
Göteborgs universitet
Tel. 0709 744 855
eva.borgfeldt@gu.se

Anna Lyngfelt
Huvudhandledare, Docent
Göteborgs universitet
Tel. 031 786 48 38
anna.lyngfelt@gu.se

Silwa Claesson
Bitr. handledare, Docent
Göteborgs universitet
Tel. 031 786 23 67
silwa.claesson@gu.se

Jag/vi godkänner att texter samlas in och att intervjuer genomförs enligt ovanstående:

JA ()

NEJ ()

Ort och datum: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

Barnets namn: _____

Lämnas till klassläraren senast 2012-11-23.

¹ Forskningsrådets vetenskapliga principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2012-11-02
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Arbetsuppgift/ tema	Ämne	Tidsåtgång	Arbetsform Helklass/grupp/ind	Resurser	Uttrycksätt	Redovisn.form	Respons/ bedömning	Övrigt
En dag jag minns	Mitt sommarlov	1 lektion	Individuell	Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Illustrera	Berätta eller läs upp	Samtal om sommarlovet	
Min familj	Livskunskap	2 lektioner v 35-36	Individuell	Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Illustrera	Läs upp texten för klassen	Klassens nya lärare ställer frågor eller ger kommentarer.	Görs för att ny lärare ska lära känna eleverna.
Min helg, dagboksskrivning	Svenska	1 lektion	Individuell	Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Illustrera	Läs upp för en kamrat		
Faktatext om mygglarver	No	3-4 lektioner V 37-38	Helklass/ individuell	Mygglarver i provror studeras Temabok, penna, sudd, färgpennor	Skriva Illustrera Fotografera	Texter visas på Naturums utställning	Muntlig respons från Naturskolans pedagog	Studiebesök på Naturum
Skriva slutet på en saga	Svenska	3-4 lektioner V 39-41	Individuell	Papper, penna, sudd, dator	Skriva	Läs upp ditt slut för klassen	Gemensam respons efter uppläsning.	Efter att ha läst boken ”Iris och farmor”
Faktatext om cykel	Teknik/ svenska	1-2 lektioner	Helklass/ individuell	Bild på cykel Papper, penna, sudd	Skriva	Gemensam genomgång	Muntlig lärar- kommentar	Efter att ha studerat en cykel och lärt oss om trafik.

Djursaga	Svenska	6 lektioner el 3 veckor v v 45-46	Individuell	Högläsning ur faktabok Film Papper, penna, sudd Färgpennor Dator	Skriva Illustrera Högläsning	Muntlig redovisning i 4-grupp	Kamratrespons Skriftlig lärar- kommentar	Läsa upp hemma för familjen
När Findus lärde sig klockan	Svenska/ Matematik	V 46-47 3-4 lektioner	Parvis	Inspirationsbild på Findus och Pettson via kanonen Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Högläsning	Muntlig redovisning genom parvis uppläsning		
Skriv en bildtext till en faktabild om världsdelarna	Tema/ geografi (So)	V 48 2 lektioner	Individuell	Bilder att skriva om. Papper, penna, sudd. Faktaböcker.	Skriva Högläsning	Visa din bild och läs upp för klassen.	Samtala om de olika bilderna och texterna tillsammans.	
Om jag fick resa...	Svenska/ So	V 48-49 3-4 lektioner	Individuell	Bildspel om och musik från våra världs- delar Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Illustrera Högläsning	Läs upp för klassen	Samtal om hur det är att resa till olika platser i världen.	Introduktion till arbete om våra världsdelar
Hitta på en berättelse om en sak	Svenska	V 50 1 lektion	Dramaövning "Berättarpåse" i helklass därefter individuell skrivuppgift	Påse med olika föremål. Papper, penna, sudd	Skriva Högläsning	Läs upp för klassen.		

Tomten Beskriva miljö och personer	Svenska/Bild	V 50 1 lektion	Individuell	Bild av en tomte	Skriva	Redovisas för läraren.	
Skriv en saga	Svenska	V 2-3 3-4 lektioner	Lyssna på samt återberätta Snövit tillsammans med hjälp av bilder. Hitta därefter på en egen ind. saga.	Papper, penna, sudd	Berätta Skriva Högläsning	Läs upp för klassen.	
Stafettskrivning "En resa i tiden"	Svenska	V 5 1 lektion	Grupppuppgift. 4-5 elever/grupp. Var och en får en given början på en berättelse om en tidsmaskin. Skriv början. "Stopp" skicka papperet vidare. Skriv vidare på kompisens papper. Upprepa ca 5-6 ggr.	Papper med början på en berättelse nedskrivnen. Penna, sudd. Eleverna får tips under skrivarbetet, som tex. skriv om personen, platsen, händelse, problem, slutet.	Läsa Skriva Högläsning	Grupperna läser upp sina resp. berättelser för varandra i gruppen. Enas om en berättelse som läses högt för hela klassen.	Samtal om vad det kan vara som gör en berättelse spännande/bra.
Skriv och rita "Vad har du lärt dig om stenåldern?"	So/Svenska/Bild	V 7 1 lektion	Individuell uppgift. Eleverna väljer om de vill rita eller skriva, eller både och.	På tavlan skriver läraren punkter med vad som ska finnas med i arbetet. Paper, penna, sudd Färgpennor	Rita/ skriva.	Redovisas för läraren.	Läraren ger respons. Diplom delas ut till alla för det de lärt sig.

Skriv en saga "Katten"	Svenska	V 9 2 lektioner	Parvis	Papper, penna, sudd Dator	Skriva			
En saga om en bild	Svenska	V 9-10 3-4 lektioner	Individuell.	Bild, papper, penna, sudd.	Skriva till en bild.	Läs upp för kamrat.		
Äventyr på bronsåldern	So/svenska	V 11-12 3-4 lektioner	Individuell, men eleverna fick samtala och hjälpa varandra med idéer.	Instruktion tagen från lektion.se. Papper, penna, sudd Färgpennor	Läsa Skriva Rita	Läs upp i grupp.	Ge varandra respons. Var era sagor lika/olika? Diskutera!	
Påsk-dikt	So/Svenska	V 13 2 lektioner	Individuell	Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva Rita			
Beskriv ett bronsåldersföremål.	So/Svenska	V 16 1 lektion	Parvis uppgift efter att ha studerat föremål i bronsålderslådan.	Papper, penna, sudd	Skriva	Läs upp för gruppen och låt dem gissa vilket föremål ni beskrivit.	Direkt respons genom att kamraterna kan gissa föremålet.	
Saga "När vi hade vikarie"	Svenska	V 17 2 lektioner	Individuell	Papper, penna, sudd	Skriva	Högläsning	Samtal om att ha vikarie	
Skriva till en bild	Svenska	V 18	Individuell	Papper, penna, sudd	Skriva	Redovisas för läraren		

Gudar i grekisk mytologi	So/svenska	V 16-17 4-5 lektioner	Parvis	Dator, papper, penna, sudd, färgpennor	Skriva, rita	Högläsning	Samtal om de grekiska gudarna	
Faktatext om småkryp efter att ha fångat dem.	No/svenska	V 19 2 lektioner	Parvis	Temabok, penna, sudd, färgpennor	Skriva, rita	Visa, läsa upp för kamraterna	Jämföra olika insekter och småkryp.	
"Den öde ön"	Svenska	V 20-22 3-5 lektioner	Individuell	Instruktion från lektion.se papper, penna, sudd, färgpennor	Skriva, rita	Högläsning	Eleverna fick en stor stjärna med skriven respons att klistra in i sin "portfolio".	
Kända platser och byggnader i vår stad	So/svenska	V 21 3-4 lektioner	Parvis	Bild, papper, penna, sudd, dator	Skriva	Högläsning	Samtal om de platser eleverna känner igen.	
Skriv en saga	Svenska	V 22	Individuell	Papper, penna, sudd Färgpennor	Skriva, rita	Högläsning	Samtal om texterna.	

Intervjufrågor till elever

BILAGA 4

- Jag är väldigt nyfiken på det du har gjort och hoppas att du har lust att svara på mina frågor.
- Berätta för mig vad det är du har skrivit och ritat.
- Hur gjorde du när du skulle berätta?

Kommer du ihåg hur du började?

Började du med att skriva eller rita? Eller skrev och ritade du samtidigt?

Varför?

I vilken ordning har du skrivit texten och ritat bilderna?

Är det något som är viktigare än det andra?

Vad är i så fall viktigast för dig?

Varför?

- Du valde att berätta med färg./Du valde att berätta utan färg.

Berätta hur du tänkte.

Hur viktigt är det att berätta med färg?/Hur viktigt är det att berätta med svart-vitt?

Varför?

- Den här texten visste du att din lärare skulle läsa, eller hur?

Tänkte du på det när du skrev/ritade?

Vad tänkte du om det?

Vad tror du att din lärare tycker är bra med din text/dina bilder?

Varför?

Tror du att det är något hon vill att du ska förbättra eller tänka på till nästa gång du skriver/ritar?

Vad tror du att en kompis tycker är bra med din text/dina bilder?

Vad är du själv mest nöjd med?

Varför?

- Vem/vilka brukar läsa dina texter/titta på dina bilder?
- Brukar du tänka på vem som ska läsa/titta på det du skriver/ritar under tiden du arbetar?
- Den här gången fick du skriva, rita eller både skriva och rita – om du får välja helt fritt – hur skulle du då helst vilja redovisa för *din lärare*? Skriva, rita, berätta, dramatisera, göra en film, spela och sjunga, dansa, eller kanske göra en presentation med hjälp av dator och kanon?

Varför?

- Hur skulle du helst vilja redovisa för *dina kamrater*? Skriva, rita, berätta, dramatisera, göra en film, spela och sjunga, dansa, eller kanske göra en pp-presentation?

Varför?

- När du skriver och ritat hemma - berätta hur du arbetar då. Vad skiljer sig? Vad blir lika?
- Är det någonting jag har glömt att fråga om?
- Tack för att jag fick ställa de här frågorna till dig!

Intervjufrågor till läraren

BILAGA 5

Övergripande frågor:

- Berätta hur arbetsområdet har varit upplagt.
- Eleverna har fått välja om de vill skriva, rita eller både rita och skriva vad de vet om stenåldern:

Hur tänkte du när du formulerade uppgiften?

- samtliga elever väljer att rita
- 12 av 15 elever väljer komplettera med skrift
 - 4 av dem skriver i hela meningar
 - 8 av dem skriver enstaka ord eller i pratbubblor
 - inte någon av eleverna väljer att enbart skriva

Hur tänker du kring elevernas val? Brukar eleverna få välja? Var det ett förväntat resultat? Varför? Varför inte?

- Eleverna skulle enligt instruktionen få med något om:
 - boende
 - mat
 - männens och kvinnornas arbete
 - redskap och verktyg
 - och mycket mer...

Hur tänkte du här? Varför just det här innehållet? Valde du bort något? Varför?

- Hur gör du när du "läser" elevernas arbeten?
- Hur ser du på förhållandet mellan skrift och bild?

Vad börjar du med att "läsa"?

Varför?

Är det något som är mer framträdande eller viktigare än det andra?

- Bedömningen sker utifrån följande kriterier:

- Hur utförligt och noga eleven dokumenterar.
- Vad eleven har lärt sig och minns.
- Hur eleven kan visa/förklara viktiga händelser.

Hur tänker du kring valet av just de här kriterierna?

Varför är de viktiga?

Har du valt bort några kriterier? Vilka och i så fall varför?

Jag återkommer till frågor avseende bedömningen vid intervjun av respektive arbete.

- Vilka möjligheter respektive svårigheter ser du med att bedöma kvalitén i elevernas arbeten utifrån just de här kriterierna?
- Vilka möjligheter respektive svårigheter ser du med att bedöma kvalitén i elevernas arbeten rent allmänt?
- Hur skedde återkopplingen? Fick eleverna muntlig och/eller skriftlig respons? När skedde den? Hur brukar återkopplingen ske vid andra tillfällen?
- Så här i efterhand – är det några kriterier som du skulle vilja lägga till eller ta bort? I så fall vilka? Varför?
- Vilket stöd anser du att den nya läroplanen Lgr 11 ger avseende planering, genomförande, utvärdering och bedömning av elevernas förmågor eller i deras arbeten? I svenskämnet? I övriga ämnen?
- Hur tänker du att erfarenheterna av arbetet med stenåldern kommer att påverka den fortsatta undervisningen och bedömningen? På vilket sätt?
- Den här gången fick eleverna välja uttrycksätt. Vilka val har eleverna haft för att redovisa i tidigare arbetsuppgifter under läsåret? I svenskämnet?

Intervjufrågor till respektive elevframställning:

- Vad har den här eleven ritat/skrivit?
- Vad tror du att eleven har börjat med? Varför?
- Är det något du särskilt lägger märke till? Vad i så fall?
- Vilken betydelse har valet av färg för dig?
- Vilken betydelse tror du att valet av färg har för eleven?
- Bedömningen sker utifrån ovanstående kriterier.
 - Hur utförligt och noga eleven dokumenterar.
 - Vad eleven har lärt sig och minns.
 - Hur eleven kan visa/förklara viktiga händelser.
- Jag intresserar mig för vad du tar fasta på när du bedömer kvalitén i elevernas arbeten:
 - Vilka kvalitéer bedömer du att framställningen har?
 - Vad tror du att eleven förväntar sig att få beröm för?
 - Är det något eleven kan förbättra? Vad i så fall?
 - Vilka förslag till förbättringar tror du att eleven förväntar sig?
 - Vad tror du att den här eleven är särskilt nöjd med?

- Om eleverna hade fått välja redovisningsform helt fritt; skriva, rita, dansa, musisera, spela teater, göra en film, pp-presentation eller liknande med hjälp av datorn – vilket sätt skulle den här eleven välja, tror du? Varför? På vilka sätt skulle det kunna påverka kvalitén i elevens arbete?
- Vad vet du om den här elevens skriv- och ritvanor på fritiden? I vilken omfattning skriver/ritar de för hand respektive använder dator, kamera, Ipad, telefon etc?
- Övriga kommentarer.