Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning

Eva Borgfeldt

The aim, in this qualitative semi-structured interview study, is to analyze what modalities a primary school teacher in a multicultural school context stresses when assessing her third grade students' meaning making in their multimodal text productions. The study has a socio-cultural perspective and the theoretical points and analysis tools are based in the socio semiotic multimodal theories, and in the multiliteracies research. The results show that the teacher on the one hand mainly focuses on the semiotic resources, image, color and writing, and to some extent squares, symbols and speech bubbles in student petitions, but on the other hand her statements points out the complexity of the task formulation gives rise. It proves to be problematic for the teacher to allow students to freely interpret and independently design their task where she at the same time intends to make an overall assessment of how the content is presented. In practice, the teacher more often are focused on assessing abilities that show how thoroughly and carefully the students are documenting than developing the knowledge. It points to the difficulty of reconciling assessment requirements in the context of a multimodal text production.

Keywords: assessment, multilingualism, multiliteracies, multimodal text production, semiotic resources

Eva Borgfeldt, PhD Student, Department of pedagogical, curricular, and professional studies, University of Gothenburg
eva.borgfeldt@gu.se

Inledning

Yngre elever har i alla tider ägnat sig åt multimodal textproduktion i skolan genom att skriva, rita och färglägga. Den nya digitala utvecklingen har bidragit till att elever fått flera uttryckssätt att välja mellan samtidigt som kraven på att lärare ska bedöma deras kunskapsutveckling ökat. De utökade

kraven på att bedöma elevers förmågor har under den senaste tiden också uppmärksammats i debatten (Asp-Onsjö, 2015; Carlgren, 2015; Erickson & Gustafsson, 2014; Liedman, 2011), men egentligen vet vi förhållandevis lite om hur kunskapsutveckling ska eller bör bedömas. Inte heller vet vi hur elevers meningsskapande på sikt påverkas av bedömning.

Den kvalitativa intervjustudie som presenteras här nedan avser därför att belysa frågor som rör textmöten och bedömning i en mångkulturell skolkontext, där en lärare kommenterar och bedömer sina 9-10-åriga elevers multimodala framställningar. I studien redovisas och analyseras lärarens utsagor om de val av uttryckssätt och semiotiska resurser som eleverna har gjort i samband med multimodal textproduktion. Vidare diskuteras hur läraren bedömer elevernas meningsskapande, varför läraren anser det betydelsefullt att låta eleverna uttrycka sig multimodalt, samt om det finns något samband mellan det faktum att eleverna är verbalt flerspråkiga, deras val av uttryckssätt och lärarens bedömning av deras multimodala framställningar.

Syftet med studien är därmed 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. Följande forskningsfrågor har formulerats: 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? Vilka möjligheter respektive svårigheter kan finnas med ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som ska förenas med krav på bedömning?

Bakgrund

Studien tar sin utgångspunkt i den sociokulturella traditionen (Vygotskij, 2001; Säljö, 2014) där den sociala och kulturella tillhörigheten i kombination med flera språk, *social languages,* påverkar meningskapandet (Gee, 2007). I den här studien ger läraren eleverna möjlighet att välja uttryckssätt och semiotiska resurser i sina multimodala framställningar samtidigt som dessa ska bedömas. Eftersom lärarens (och elevernas) utsagor analyseras och diskuteras i relation till skolkontexten motiverar detta en sociokulturell ansats. För att analysera vilka uttryckssätt och semiotiska resurser läraren tar fasta på används den begreppsapparat som den sociosemiotiska multimodala teoribildningen (Jewitt, 2014; Kress & van Leeuwen, 2006; Kress, 2003;

Løvland, 2006, 2011), och multiliteracies-forskningen (Cope & Kalantzis, 2009, 2010; Unsworth, 2001) erbjuder.

Med begreppet *multiliteracies* avses de förmågor och kompetenser som fordras för att individer på egen hand ska kunna läsa, bearbeta, producera och tolka multimodala texter (Cole & Pullen, 2010; Cope & Kalantzis, 2009; New London Group, 1996; Pahl, 2009; Street, Pahl & Rowsell, 2009). Ett sådant textskapande arbete ses som situerat och i föreliggande studie belyses och diskuteras en lärares yttranden i samband med bedömning av elevers multimodala arbete (Barton & Hamilton, 2012; Barton, Hamilton & Roz, 2000; Cole & Pullen, 2010; Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2009). Med text avses i den här studien de multimodala framställningar som elever producerar genom att kombinera semiotiska resurser såsom bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor och (serie-) rutor inom ramen för den aktuella arbetsuppgiften (Kress & van Leeuwen, 2006). Vidare uppmärksammas huruvida läraren uppfattar innehållet i textproduktionerna som i huvudsak ett uttryck för *svarjakt,* uppgiftslösning utan märkbar innehållslig reflektion, eller *tekstskaping,* det vill säga uppgiftslösning präglad av innehållslig reflektion (Løvland, 2011). Då studien även diskuterar flerspråkighet görs nedslag inom andraspråksforskningen (Axelsson, 1999; Cummins, 2000; Thomas & Collier, 1997).

Cope och Kalantzis (2010, 2012) diskuterar vad multimodala förmågor och kompetenser kan komma att medföra i det nya digitala textlandskapet. De använder sig då av begreppen *agency, divergence, multimodality* och *conceptualization.* Även om de nya medierna inte har någon framträdande roll i den uppgiftskontext som här är aktuell kan Cope och Kalantzis begrepp fungera som en brygga mellan den begreppsbildning som sociosemiotiken erbjuder och undervisningspraktiken. För att överbrygga behövs en vokabulär, ett metaspråk, som fångar de strategier och multimodala förmågor och kompetenser som präglar textproduktionerna, och mest värdefulla i det här sammanhanget är då *agency* och *conceptualization.*

Agency definierar här den roll som eleverna erbjuds när de ges tolkningsföreträde så att de aktivt, genom egen reflektion, självständigt kan fylla en arbetsuppgift med ett meningsfullt innehåll. Genom *agency* kan eleverna själva bidra till sin egen kunskapsutveckling – de blir i själva verket medskapare till den. *Conceptualization,* däremot, inbegriper elevernas förmåga att genom egen reflektion skapa en helhet av de många delsvar uppgiften inbjuder till. I det här fallet förväntas de rita, skriva eller både rita och skriva

och genom ett urval av semiotiska resurser göra sig en tankemässig konstruktion av innehållet, det vill säga uppnå metakognition och på så vis bidra till sin egen kunskapsutveckling om stenåldern.

Multimodala textmöten i skolan

Skolan utgör en viktig arena där elever, oavsett språklig bakgrund, får möjlighet att utveckla sina multimodala förmågor och kompetenser, både när det gäller att konsumera och producera texter av olika slag. Genom utvecklingen av multimodala framställningar och teknologier har den repertoar av texter elever möter fått en allt större utbredning (New London Group, 1996) och det framstår som allt viktigare att kunna läsa, skriva och tolka multimodala framställningar i alla dess olika former, både i och utanför skolan (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg, & Säljö, 2014; Danielsson & Selander, 2014). Det är därför betydelsefullt att diskutera 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 vid bedömning av multimodala textproduktioner. Detta delvis nya sätt att skapa meningsfulla arbetsuppgifter och bedöma elevframställningar fordrar en ökad multimodal textkompetens hos lärare (Kibsgaard Sjøhelle, 2010, 2011).

Multimodala framställningar är i sig inte något nytt. Lärare har i alla tider undervisat i såväl teoretiska som praktisk-estetiska ämnen även om skriften av tradition har värderats högre. De estetiska inslagen har ofta setts som tidsfördriv och utsmyckning istället för de meningsskapande resurser som de faktiskt är (Løvland, 2006; Tønnessen, 2010). Den digitala utvecklingen har medfört nya möjligheter att läsa, förstå och skapa texter vilket i sin tur kräver att nya förmågor och kompetenser utvecklas (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Tønnessen, 2011). Utvecklingen av digitala redskap har också bidragit till att frågor som rör multimodala textmöten i allt större omfattning diskuteras i samband med undervisning och kunskapsutveckling. Detta sker paradoxalt nog samtidigt som de estetiska ämnena har fått allt mindre utrymme inom såväl lärarutbildningen, med inriktning mot de yngre åldrarna, som i den senaste läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011). Även om forskning om de digitala verktygen inte i någon större utsträckning uppmärksammas i föreliggande studie utgör alltså denna forskning ett viktigt bidrag för diskussionen om hur arbetet med multimodalt språk- och kunskapsutvecklande kan utformas.

Begreppet multimodalitet förekommer inte i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1-3 (Skolverket, 2011). I syftesbeskrivningen används istället formuleringar som ”olika slags texter” och ”skilda medier” (ss. 222 och 240) och i det centrala innehållet betonas ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” (ss. 223 och 240) och ”strategier för att skriva olika typer av texter” (ss. 223 och 240), såsom berättande, beskrivande, förklarande och instruerande texter. Eleverna uppmuntras visserligen att skapa ”texter där ord och bild samspelar” (ss. 223 och 240), men i praktiken kan detta medföra att klassrumsarbetet inriktas på ett textskapande arbete där form och struktur uppfattas som viktigare än att skapa ett innehåll i texterna. Läroplanens skrivningar innebär dessutom att lärare måste uttala sig om i vilken utsträckning eleverna uppfyller kunskapskraven i slutet av årskurs 3 – något som rimligtvis påverkar planering och genomförande av språk- och kunskapsutvecklande arbete där elevernas multimodala framställningar ska bedömas.

Det multimodala textarbetet erbjuder med andra ord både möjligheter och svårigheter då textproduktioner ska bedömas. Som Danielsson och Selander skriver ställer det här arbetet 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). Detta är ett arbete som enligt de båda författarna även innefattar kunskap om hur multimodala elevtexter kan bedömas. 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 är det då av stor betydelse att lärare och elever har en gemensam vokabulär; de behöver såväl redskap som kunskap om hur dessa används ur ett multimodalt perspektiv (Lyngfelt, Sofkova Hashemi & Andersson, 2017).

Internationella studier visar att den svenska skolan inte är ensam om den problematik som uppstår när man i allt större omfattning testar och bedömer elevframställningar. I exempelvis Australien är visuell literacy integrerad i styrdokumenten vilket innebär att elever ges möjlighet att utveckla nya literacy-förmågor för att kunna hantera alla de multimodala texter som omger dem i såväl skol- som hemmiljö (Callow, 2008; Risko & Walker-Dalhouse,

2010). Kendrick och McKay (2009) visar hur yngre elever skapar mening genom sina illustrationer och konstaterar att det fordras en fördjupad kunskap om hur lärare analyserar och värderar elevers framställningar ur ett multimodalt perspektiv. För att kunna undervisa och bedöma elevers förståelse och färdigheter måste lärare ha kunskap om vad som utmärker multimodala texter och ett metaspråk för att kunna resonera med sina elever (Cloonan, 2011). Multimodalt meningsskapande har med andra ord medfört att utvärdering av elevers framställningar blivit mer komplex och lärare behöver utveckla större kunskap om hur bedömning av multimodala framställningar kan utformas (Brown, Lockyer, & Caputi, 2010; Burke & Hammett, 2009).

Bedömning av multimodala texter

Betygsättning, prov och dokumentation av elevers prestationer har under senare tid fått en allt större betydelse i den svenska skolan. Att bedöma elevers lärande har kommit att bli en uppgift även för lärare som undervisar yngre elever (Skolverket, 2011). Åsikterna går isär ifråga om vilken betydelse detta har för elevers lärande (Asp-Onsjö, 2015; Liedman, 2011). Det finns å ena sidan en stark tilltro till att täta uppföljningar, prov och bedömning bidrar till kunskapsutveckling och skolframgång. Å andra sidan finns kritik mot en alltför ensidig bedömningskultur (Carlgren, 2015) där stort ansvar för bedömning läggs på den enskilda läraren (Erickson & Gustafsson, 2014). Det bör emellertid påpekas att det är bedömning och inte betygsättning som uppmärksammas i den här studien. Betyg ges först i årkurs 6 medan det i årskurs 3 ännu så länge är frågan om bedömning.

Läraren i denna studie genomför ett ämnesintegrerat arbete men det är framförallt de språkliga förmågorna som uppmärksammas. I kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 anges att eleverna i svenska och svenska som andraspråk, genom att kombinera sina texter och bilder, ska uppnå förmågor som omfattar läs- och skrivstrategier där ord och bild samspelar för att förtydliga och förstärka sina budskap (Skolverket, 2011, ss. 227-228 och 245). I följande exempel visas hur elever som uppmuntras att uttrycka sig multimodalt utvecklar innehållet i sina framställningar jämfört med om de endast ges möjlighet att uttrycka sig med en resurs (ofta skrift). I en studie av Christianakis (2011) uppmärksammas elevers olika kommunikativa förmågor, i det här fallet att illustrera i kombination med att uttrycka sig i skrift. Resultatet visar att eleverna (tolvåringar) utvecklar och fördjupar innehållet i sina textframställningar om de undervisas i att kombinera skri-

vandet med andra kommunikativa verktyg som bild, färg, symboler, diagram, tabeller et cetera. I en annan studie deltar sexåringar i aktiviteter där ritande ingår som en naturlig del, och det visar sig att illustrerandet får betydelse för såväl meningsskapande som motivation (Hopperstad, 2010). Ytterligare en studie visar att bedömning som i första hand uppmärksammar skriftlig produktion inte gör eleverna rättvisa (O'Byrne, 2009). När de 7-8-åriga eleverna erbjuds att uttrycka sig multimodalt, och också blir bedömda ur ett multimodalt perspektiv, bidrar detta till att öka elevernas förmåga att uttrycka sig och därmed också redovisa och förklara vad de lärt sig. Den multimodala bedömningen görs vid tre olika tillfällen (när arbetet startar, när det avslutas samt ett år efter att arbetet avslutats) och med tre olika bedömningsverktyg (illustrationer, visuella pussel samt ett sant eller falskt-test) i O'Byrnes studie medan bedömningen i den här studien uppmärksammar elevernas textproduktioner i samband med att ett ämnesövergripande arbete avslutas.

Vilket stöd kan då styrdokumenten sägas utgöra för lärares arbete? Intentionen med kursplanerna är att ge lärare stöd för planering, genomförande och bedömning av undervisning (Skolverket, 2011). Hyltegren (2014) menar att det finns en övertro på formuleringar i kursplanerna och att de trots sin konkreta form inte utgör någon garanti för att ett korrekt bedömningsarbete utförs. Men i själva verket tillhör det ju lärarprofessionen att utifrån den grupp som undervisas göra en tolkning av de möjligheter anvisningarna i kursplanerna erbjuder. Läraren i den här studien framhåller det stöd styrdokumenten ger när hon formulerar en multimodal uppgift och samtidigt avser att bedöma om eleverna når upp till godtagbar kunskapsutveckling i de ämnen som ingår i uppgiften. Godhe (2014) visar, visserligen i en gymnasiekontext, vad det innebär att multimodala inslag (i form av rörliga bilder) i elevers texter inte får lika stor uppmärksamhet som muntliga och skrivna texter. Godhes studie visar att eleverna uppskattar att producera multimodala texter, men om det inte är tydligt hur de ska bedömas som helheter ifrågasätter de varför de ska göra denna typ av uppgifter. Det är först när lärare väger samman elevers olika sätt att uttrycka sig och tar hänsyn till hur eleverna kombinerar skilda semiotiska resurser som en multimodal uppgift också kan bedömas multimodalt, skriver Godhe.

Alla elevers rätt till språkutveckling

Skolans demokratiuppdrag 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, 2011). Här visar tidigare forskning att språk och förmågan att lära hänger nära samman, inte minst för flerspråkiga elever, och att det tar lång tid att utveckla det så kallade skolspråket (Axelsson, 1999; Collier, 1987; Cummins, 2000; Hyltenstam & Lindberg, 2013; Thomas & Collier, 1997). Att ta tillvara elevers flerspråkighetskompetens för såväl det formella som informella lärandet är i själva verket betydelsefullt (Axelsson, 2013; Bagga-Gupta et al., 2013; Wedin & Hedman, 2013). Språket, oavsett språklig bakgrund, pekas också ut som det viktigaste verktyget i jakten på kunskap (Hajer & Meestringa, 2010; Nygård Larsson, 2011, 2013). Inom flerspråkighetsforskningen framhålls med andra ord språkets betydelse för elever när de ska skapa mening kring ett innehåll.

Enligt Erickson och Gustafsson (2014) är det dessutom viktigt att stödja elevers läs- och skrivlärande genom att utifrån tidigare erfarenheter beakta såväl språkets form som dess innehållsliga aspekter. En genomgång visar att det i samband med bedömning oftare är språkets struktur och form som fokuseras i elevframställningarna (Abrahamsson & Bergman, 2005; Flyman Mattsson & Håkansson, 2010; Olofsson & Sjöqvist, 2013), än texternas innehåll och funktion (Axelsson, 2013; Gibbons, 2010). Att beakta såväl innehåll som form vid bedömning av (multimodalt) språk- och kunskapsutvecklande arbete får därför anses som väsentligt, i synnerhet när det gäller flerspråkiga elever (Kalantzis, Cope & Cloonan, 2010; Unsworth & Bush, 2010).

Lärares engagemang och förväntningar – att uttrycka tillit till elevers förmåga att uttrycka sig – visar sig också vara av avgörande betydelse för deras skolframgång. I en studie av Schultz och Coleman-King (2012) får en lärare i uppgift att introducera olika multimodala uttryckssätt samtidigt som hon uppmuntrar sina nyanlända elever (12-åringar) att aktivt delta med sina erfarenheter i undervisningen. Samtliga elever, oavsett språklig bakgrund, uppvisar ett ökat engagemang och ett fördjupat lärande när läraren på det här viset görs medveten om vilken betydelse hennes eget förhållningssätt har. I Dambers studie (2010) uppmärksammas också betydelsen av ett inkluderande läs- och skrivlärande i mångkulturella F-3-klasser, vilket kännetecknas av ett literacy-arbete där lärare agerar förebilder genom att skapa rutiner och ge

eleverna olika alternativ till hur de kan gå till väga när de producerar texter – syftet är att eleverna ska se sig själva som läsande och skrivande personer. Även i den här studien uppmuntras eleverna att uttrycka sig multimodalt. Tanken med detta är att på så vis tillvarata de språkliga erfarenheter och förmågor eleverna för tillfället har tillgång till.

Studiens design

Empirin utgörs av semistrukturerade kvalitativa intervjuer med en lågstadielärare och härrör alla från arbetet i en klass med 17 elever i årskurs 3 på en mångkulturell 0-9-skola läsåret 2012-2013. Vid den första intervjun fick läraren svara på frågor rörande planering, genomförande och bedömning av det språkutvecklande arbetet i klassen. Vid de därpå följande delintervjuerna utgjorde textproduktioner som 15 av de 17 eleverna hade producerat, sju med svenska som förstaspråk (L1) och åtta med svenska som andraspråk (L2), underlag för frågorna. En av eleverna valde att inte delta i undersökningen och en var sjuk när textproduktionen ägde rum. Intervjuerna genomfördes en till två veckor efter det att eleverna färdigställt sina framställningar och läraren hade förberett sig genom att gå igenom och bedöma dem. Lärarens utsagor jämfördes, som tidigare påpekats, med de tankar som eleverna hade om vad de åstadkommit med sina textproduktioner. Elevernas utsagor redovisas i en tidigare kvalitativ intervjustudie (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017).

Elevernas producerade material består i sin helhet av 13x15 uppsättningar av multimodala textproduktioner från samma klass. Urvalet av just den här stenåldersuppgiften motiverades av att uppgiftsformuleringen påminde om och var jämförbar med arbetsuppgifter i flera av de andra uppsättningarna av multimodala textproduktioner. Framställningsformen – att använda sig av olika uttryckssätt – var vanligt förekommande i undervisningskontexten och stenåldersuppgiften bedömdes därför som representativ för klassens textarbete som helhet. I föreliggande studie uppmärksammas vad läraren uppfattar som centralt i samband med bedömning av multimodala textproduktioner, och det är kvalitativa aspekter snarare än kvantitativa som är av intresse när studiens syfte och forskningsfrågor ska besvaras.

I det ämnesintegrerade arbetet om stenåldern ingick att läsa, skriva och rita, sjunga, dramatisera, titta på film et cetera. Vid arbetets slut formulerade läraren uppgiften skriftligt: ”Försök att få med något om boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer. Jag be-

dömer ditt arbete efter; Hur utförligt och noga du dokumenterar; Vad du lärt dig och minns; Hur du kan visa/förklara viktiga händelser". Eleverna fick även muntlig information om att de kunde välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva. Var och en av eleverna hade tillgång till skriv- och ritmaterial när de genomförde uppgiften. På varje bänk fanns vita A4-ark, en blyertspenna, ett suddgummi och färgpennor.

För att förstå vad läraren tog fasta på framstod den kvalitativa forskningsintervjun som en lämplig metod att använda (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2010). För att få en tydlig bild av lärarens uppfattningar ställdes ett antal semistrukturerade och därpå uppföljande och öppna frågor, så att läraren gavs möjlighet att utveckla sina synpunkter (Mishler, 1986, ss. 52-54). De ljudinspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet via transkriberingsprogrammet Transana. Då syftet med studien var att undersöka lärarens uppfattningar i samband med bedömning av textproduktioner har transkriberingen genomförts med fokus på innebörden i utsagorna.

Intervjusvaren har analyserats med utgångspunkt i sociosemiotisk, multimodal analys (Jewitt, 2014; Kress & van Leeuwen, 2006; Kress 2003). Här ses semiotiska resurser som betydelsebärande tecken och valet av dessa som ett uttryck för de meningserbjudanden (affordanser) som kontexten inbegriper. I en specifik uppgift erbjuds eleverna att använda sig av olika uttrycksätt. De får välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva då de redovisar vad de lärt sig i ett ämnesintegerat arbete om stenåldern. Varje uttryckssätt rymmer i sig ett antal semiotiska resurser och här använder eleverna bild, färg och skrift tillsammans med symboler, pratbubblor och (serie-)rutor. Analysen av lärarens svar utvecklas och fördjupas utifrån begreppen *tekstskaping* och *svarjakt* (Løvland, 2011).

Med *svarjakt* avses i den analys som följer en uppgiftslösning där läraren uppmärksammar de rätta svaren medan *tekstskaping* innebär att läraren tar fasta på elevernas förmåga att reflektera över innehåll och se helheter i de multimodala textproduktionerna. Løvlands användning av begreppen avser i första hand läsning och uppgiftslösning (och inbegriper då även begreppen *substansutvikling* och *strategiutvikling*). I den här studien är det särskilt *tekstskaping* och *svarjakt* som är relevanta för analysen av de multimodala framställningarna.

Från multiliteracies-forskningen hämtas begreppen *agency* och *conceptualization* (Cope & Kalantzis, 2010). *Agency* definierar här den roll eleverna tilldelas när de fyller sin multimodla textprodukton med innehåll och på så vis själva blir medskapare till den. Med *conceptualization* menas elevernas

förmåga att genom egen reflektion skapa en helhet av de många delsvar som uppgiften inbjuder till. Den sociokulturella ansatsen och Gees (2007) syn på meningsskapande är av betydelse när resultaten diskuteras i relation till skolkontexten.

Läraren, och likaså eleverna i den tidigare studien, informerades om innebörden i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011). Läraren (och eleverna) upplystes om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i studien, liksom att anonymitet råder. Namn på skola, klass, lärare och elever är fingerade.

Resultat

Intervjusvaren har analyserats genom läsningar i flera steg och resultaten presenteras i form av utdrag från intervjuerna. Elevernas framställningar finns också med, så att det går att förstå vad läraren yttrar sig om. Först redovisas lärarens kommentarer angående elevernas val av uttryckssätt och semiotiska resurser, samt hur läraren resonerar om uppgiftsformuleringen. Därefter presenteras utdrag med fokus på bedömning av elevframställningar och hur elevernas och lärarens textreflektioner kan jämföras. Avslutningsvis redovisas yttranden som belyser vilka möjligheter respektive svårigheter det kan finnas med ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som förenas med krav på bedömning.

Rita, skriva eller både rita och skriva?

När eleverna redovisar vad de lärt sig om stenåldern har de fått välja att rita, skriva eller både rita och skriva (se tabell 1). Resultaten visar att samtliga elever väljer att rita; de använder sig av de semiotiska resurserna bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor och (serie-) rutor. Tre av de flerspråkiga eleverna, två pojkar och en flicka, väljer att enbart rita. Tolv elever väljer att komplettera med skrift. Åtta av dem använder sig av enstaka ord såsom i rubriker eller pratbubblor. Av dem har sex svenska som förstaspråk: tre pojkar och tre flickor. Fyra elever kompletterar sitt ritande med skrift i sammanhängande text: en flicka med svenska som förstaspråk och två flickor respektive en pojke med svenska som andraspråk. Av tabellen framgår även att inte någon av de 15 eleverna väljer att enbart skriva:

Elev	L1	L2	Moders-mål	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			

Tabell 1. Modersmål och val av uttryckssätt.

Uppgiftsformulering och lärarens inledande kommentarer

Eleverna är vana vid att uttrycka sig genom bild och skrift. Ändå uttrycker läraren en viss förvåning över att så många väljer att rita den här gången:

> Jag tyckte det var spännande och ”barn har många språk” […] när de har fångats av någonting som de tycker är spännande tror jag att många tycker det är lättare och roligare att illustrera det i bilder […] bilder kan säga så mycket och det kan vara lättare att beskriva. Jag tänker också att de har kunnat sätta sig in i hur det ser ut där, att det är lättare att visa det med en bild än att skriva kring det. […] Jag blev lite förvånad att alla valde att rita, även de som tänkte skriva från början, valde att gå över till och rita.

Anledningen till att eleverna väljer att rita kan bero på att alla inte är läs- och skrivkunniga men så är inte fallet. Samtliga elever har utvecklat läs- och skrivförmåga även om de har kommit olika långt. Läraren beskriver sig själv som en ”bildmänniska” men säger sig ändå vara förvånad över att *alla* valde att rita. Läraren menar att det möjligen beror på att eleverna har tagit intryck av och påverkat varandra då de var placerade i u-form vid uppgiftens genomförande. Läraren redogör för syftet med uppgiften:

> […] jag ville att de skulle få gå in för en uppgift och ta det seriöst: ”nu går ni i 3:an, vi har pratat och jobbat om det här ganska många veckor, ni har lärt er mycket, det har varit jätteroligt och spännande och nu vill jag se vad ni kan komma ihåg av det här” […] jag valde jag ut fyra saker som jag tänkte att *alla* bör känna till, det har vi både läst om, sett film om, skrivit, ritat om […] och så fick de också veta att jag skulle titta på deras arbeten, både hur noga de kunde göra det, vad de hade lärt sig och också att de skulle kunna förklara för sina kompisar.

Läraren markerar att det är allvar nu (”eleverna går i 3:an”), och genom ett urval av innehållet säger hon sig ta fasta på hur noga eleverna kan visa vad de lärt sig och kan förklara för sina kamrater. Vad är det då som läraren tar fasta på vid en första tolkning av framställningarna som helhet? Hon svarar så här:

> Jag börjar med bilden. Jag gillar bild och att måla och därför är bilden det första som jag tittar på. Sen när jag har sett bilden ser jag efterhand hur de har förklarat det med skrift. Någon har delat upp det, strukturerat, någon har valt att göra två sidor; männens och kvinnornas arbete. […] När jag sett bilden läser jag texten och då ser jag hur det blir ett komplement till det de har ritat. Eller en förklaring.

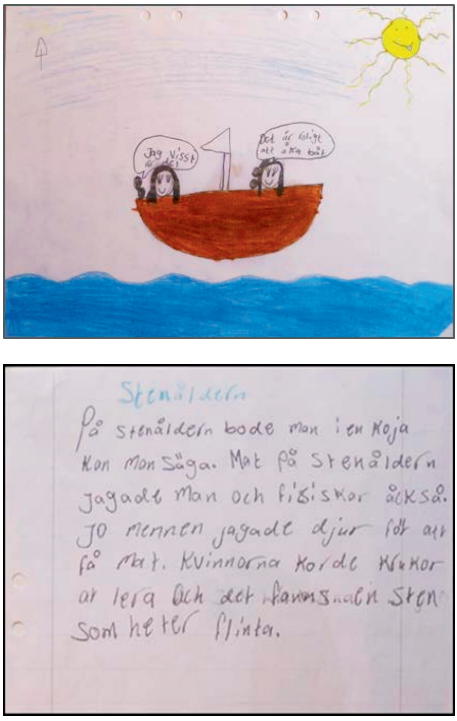
Enligt egen utsago är alltså bilden det första läraren betraktar, och utifrån den menar hon att hon gör en första tolkning eller bedömning. Därefter menar hon att hon analyserar hur eleverna kombinerar bilden med andra uttryckssätt, framför allt genom att skriva, för att visa vad de har lärt sig om stenåldern. Eftersom eleverna har fått välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva menar läraren att möjligheten att kombinera olika uttryckssätt och semiotiska resurser medför att de tydligare kan förklara vad de menar.

Som tidigare påpekats fördjupas analysen genom en presentation av representativa utdrag ur de 15 delintervjuerna. För att visa vad läraren tar fasta på vid sin bedömning av elevframställningarna används Cope och Kalantzis begrepp *agency* och *conceptualization* samt Løvlands definitioner av *tekstskaping* och *svarjakt.*

Bedömning av elevframställningar

I det följande diskuteras tänkbara svar som rör den första forskningsfrågan, ”Vad menar eleverna att de har åstadkommit med sina textproduktioner, och vad uppfattar läraren som betydelsefullt i elevernas framställningar?”. Elevernas och lärarens textreflektioner kommer sedan att jämföras (se forskningsfråga 2). Forskningsfråga 1 och 2 kommer alltså att besvaras i anslutning till enskilda elevframställningar medan forskningsfråga 3 besvaras i en avslutande del av resultatgenomgången.

Eleven **Bezarta** (L2) uttrycker att hon har ritat en båt och att båten var av trä. Hon framhåller att man bodde i en koja, att man fiskade och jagade, att kvinnorna gjorde krukor av lera och att det fanns en sten som hette flisa. Samtidigt är det i första hand tillvägagångssätten hon betonar: ”jag har skrivit och ritat om stenåldern”. Bezarta lyfter fram vägen fram till resultatet när hon beskriver hur hon började med att tänka och sedan bestämde sig för att rita och skriva. Hon resonerar alltså om hur hon löst uppgiften genom att ange vilka uttryckssätt hon valt och att hon främst använder de semiotiska resurserna bild och färg (figur 1). Bezarta väljer samtidigt att skriva och är en av de få (fyra) elever som uttrycker sig genom sammanhängande text.



Figur 1. Bezartas textproduktion, fram- och baksida.

Läraren, däremot, noterar inte inledningsvis de resurser Bezarta använder sig av. Hon uppmärksammar den delen av uppgiften som efterfrågar ”Vad du lärt dig och minns” och väljer istället att kommentera hur väl Bezarta utfört uppgiften:

> Hon har visat att hon i stora drag har begrepp om stenåldern så det man kan säga är; bra att du minns. Det är väldigt noga! Båten är noggrann, hon har färglagt väldigt fint, jag tror att hon är nöjd med och det, hon har gjort det jättebra.

Läraren är här i hög grad inriktad på uppgiftslösningens formmässiga detaljer. Innehållet kommenteras översiktligt och då även de detaljer som hon uppmärksammar:

> Hon har tagit till sig det här, att båtbyggandet blev spännande. Man gjorde båtar av trä och så kunde man ge sig ut på vattnet. Hon har nog fastnat i sin tanke att kunna någonting mer för hon har inte i första hand fokuserat på uppdraget; att kan du få med någonting om hur de bodde, maten kan man ju tolka in förvisso, att de var ute för att fiska-de, men det är en tolkning jag får göra, det står inte någonting om det, männens och kvinnornas arbete syns heller inte på bilden och inte några redskap eller verktyg, men man kan säga om bilden att den är välgjord, den är noggrann och hon har fått med någonting eget.

Det är symptomatiskt att läraren uppehåller sig vid frågan om eleven ritat ett segel eller inte då hon omprövar sin egen reflektion över Bezartas framställning. Läraren ifrågasätter sin tidigare uppfattning och det kan framstå som motsägelsefullt när hon ändrar sig:

> […] Jag tror hon har börjat med sjön ... ja, det kan man fundera på, hon kanske har börjat med båten i alla fall. "Det är roligt att åka båt" står det i en pratbubbla. "Javisst, det är det" står det i den andra och … det som jag först har tänkt som ett segel på den här båten, funderar jag faktiskt just nu på, om det kan det vara ett redskap de har med sig ut?

Frågan om hur elevens och lärarens textreflektioner kan jämföras är komplex. Bezartas redogörelse för hur hon arbetat med uppgiften tyder på att hon utnyttjat det mått av *agency* som uppgiftsformuleringen erbjuder – hon har utnyttjat den relativa frihet som uppgiften möjliggör. Friheten utnyttjar hon först genom att rita, färglägga och göra pratbubblor och på så vis självständigt redovisa sitt innehåll på framsidan, men efter denna redogörelse tillfogar hon på baksidan av pappret svaren på frågorna. På så vis kan Bezartas arbete sägas syfta till *conceptualization* – hon redovisar självständigt sina kunskaper om stenåldern i bildform. Ändå landar det i en splittrad framställning där det är svårt att se hur delarna (informationen på fram- och baksidan) hänger ihop och stöttar varandra.

Läraren, å andra sidan, lämnar den skriftliga informationen utan kommentar trots att det främst är i den Bezarta visar att hon uppmärksammar det innehåll som efterfrågas i uppgiften. Resultatet tycks alltså bli att eleven både ägnar sig åt *textskaping* och *svarjakt.* När Bezarta själv verkar mena att hon ägnar sig åt *conceptualization* och *textskaping* – ”jag har skrivit och ritat sakerna vi lärt oss” – blir framställningen uppmärksammad som om hon (enbart) ägnade sig åt *svarjakt* – det är i alla fall detaljerna i bilden som läraren uppehåller sig vid, och inte helheten. Formen framstår därmed som det

viktigaste när läraren kommenterar framställningen som ”välgjord” och att Bezarta ”färglagt väldigt fint”.

I det andra exemplet skildrar **Oskar** hur stenåldersmänniskorna jagade och lagade mat, och även hur de bodde, när han berättar vad han åstadkommit (figur 2). Precis som Bezarta uppehåller han sig i hög utsträckning vid vägen fram till slutresultatet, och beskriver hur han gick till väga när han ritade, färglade och skrev en rubrik. Här överensstämmer lärarens och elevens syn på vad som åstadkommits i elevframställningen, även om läraren i högre grad än eleven uppmärksammar detaljer som finns med i bilden och kommenterar dem som relevanta (till exempel när Oskar talar om ”kokgropen” – se citatet nedan). När läraren kommenterar Oskars bild är hon också värderande, på så vis att hon uttalar sig om framställningen som (åtminstone delvis) välgjord:

> Då ser jag en kille som har lagt ner ovanligt mycket energi på sin bild, en pojke som gör enkla bilder och som inte brukar måla så noga. […] Här har han målat och färglagt så man ser tydligt med himmel, gräs och jord, man ser till och med under marken. […] Här utanför ser det ut som vi har ett par barn, det kan mycket väl vara barn som har någonting i händerna, det kan vara nötter. Man plockade och åt nötter och här nere ligger maten i kokgropen; den är väldigt välgjord, man ser de heta stenarna och han har lindat in maten och lagt lock över.

Figur 2. Oskars textproduktion.

Vid en jämförelse av elevens och lärarens textreflektioner står det alltså klart att ingen av dem i någon högre utsträckning reflekterar över arbetsprocessen utifrån ett *agency*-perspektiv. Oskar berättar visserligen vad han har med i bilden, och utnyttjar i praktiken den (relativa) möjlighet som uppgiften erbjuder vad gäller *agency*, men kommenterar inte själva processen. En form av *conceptualization* kan man kanske därigenom säga att han uppnått, men under samtalet med Oskar framgår det att han har svårt att sätta ord på det han åstadkommit.

En självständig tolkning gör ändå den här eleven, i och med att han själv väljer vad han vill ha med när han besvarar uppgiften. Det är också här möjligheten till multimodala uttrycksformer är avgörande – Oskar lyckas lösa uppgiften genom att, förutom i en rubrik, välja att inte använda skrift alls. Trots denna relativt självständiga tolkning av uppgiften, vad gäller innehåll, blir resultatet ändå *svarjakt*-orienterat. Läraren formulerar en uppgift som uppmuntrar till *agency* och att använda multimodala uttryckssätt, men den underlättar inte nödvändigtvis för henne att bedöma i vilken utsträckning Oskar ägnar sig åt *conceptualization* (om han nu skulle vilja ägna sig åt detta). Även om läraren inledningsvis tar fasta på hur Oskar på egen hand gör sig en tankemässig konstruktion av innehållet, är det formen och hur väl han utfört uppgiften som kommenteras:

> Ja, de som har lite svårare för att skriva kan ha lättare för att rita. Han har inte det så lätt; om man nu skulle göra det snyggt och fint och noga har han valt att rita. Det har han verkligen försökt göra, noga och fint, så det var en bra uppgift som passade honom.

Det innebär i så fall att läraren i högre utsträckning bedömer *hur* väl Oskar utfört uppgiften (*svarjakt*) än *vad* han lärt sig genom att självständigt reflektera över hur människorna levde sina liv under stenåldern (*tekstskaping*).

Melina (L2), har svårt att verbalt uttrycka vad hon åstadkommit i sin textproduktion. Melina beskriver hur hon har arbetat med att färdigställa uppgiften och menar att hon väljer bort att skriva (”jag tycker inte om att skriva så mycket”) och istället ägnar sig åt att rita och färglägga sin framställning (figur 3).

Figur 3. Melinas textproduktion.

Läraren framhåller att hon saknar viss information (”Jag skulle vilja be henne berätta”), men precis som i det förra exemplet kommenterar läraren i högre grad de detaljer hon uppfattar som relevanta i bilden. Läraren tolkar Melinas framställning och uppfattar även den som välgjord. Kommentarerna blir på sätt och vis värderande:

> Här ser jag en välgjord teckning. Det hon har ritat är väldigt noggrant gjort, och hon har fått med detaljer som ingen annan har när det gäller redskapen; man ser att de är fastlindade här, pilspetsarna till exempel. Så hon har snappat saker. […] Hon skulle kunna komplettera med text eller bild […] det är en flicka som jag tror skulle välja bilden före texten […] Hon har ingenting på baksidan, va? Nej, det är bara en bild. […] Det ser ut som en kvinna vid eldstaden men vad gjorde männen? Jag skulle vilja be henne berätta […] färgen spelar stor roll här, bilden har fått liv; elden är ju härlig, den fångar blicken […] däremot skulle man kunna tolka hennes bild utan färger, den kunde ha varit svart-vit, men jag tror att hon har tänkt: ”Så gör jag det noga, jag gör det fint”.

När Melinas och lärarens textreflektioner jämförs framträder ett mönster som synliggörs i flera av exemplen. Melina utnyttjar den möjlighet till *agency* som uppgiften erbjuder när hon självständigt tolkar och redovisar uppgiften genom att rita och färglägga, *tekstskaping,* men precis som för Oskar framstår hennes uppgiftslösning mera som *svarjakt.*

Läraren framhåller visserligen att Melina genom att rita och färglägga har fått med ” detaljer, som ingen av de andra har när det gäller redskapen”, till exempel pilspetsarna och elden, men hennes kommentarer ter sig något motsägelsefulla när hon efter att ha vänt på A4-arket och tittat på baksidan slår fast: ”det är *bara* en bild”. Å ena sidan uppmuntrar läraren Melina till att självständigt tolka uppgiften och välja multimodala uttryckssätt och semiotiska resurser, å andra sidan tycks hon tillmäta det skrivna ordet större betydelse än bild och färg vid bedömning av framställningen. Lärarens textreflektioner tyder på att hennes utgångspunkter för bedömning skiftar, vilket i sin tur påverkar uppfattningen om Melinas förmåga till *conceptualization* i den här uppgiften. När lärarens uppmärksamhet på det här viset förskjuts från själva innehållet till genomförandet – hon kommenterar även i det här fallet detaljer och noggrannhet – blir bedömningen även i det här exemplet mer inriktad på *svarjakt* än *tekstskaping*.

Det fjärde exemplet skiljer sig från de övriga. **Hanna** (L1) menar att det är viktigt att visa för läraren vad hon kan och att detta måste vara tydligt. Hon framhåller i viss utsträckning innehållet men uppehåller sig främst vid hur hon delar in A4-arket i (serie-) rutor, ritar och färglägger, samt skriver rubriker (figur 4).

Figur 4. Hannas textproduktion.

Läraren, som uppfattar att Hanna är ojämn i sina prestationer, menar att Hanna den här gången har förstått uppgiften och att den form av struktur som (serie-) rutor tillsammans med bild, färg och skrift genererar, visar vad som förväntas av henne. Så här kommenterar läraren Hannas framställning:

> Det här är roligt och se […] Den här gången tog hon uppgiften på stort allvar och har strukturerat upp det. Här är uppritat tolv rutor och hon har valt att tydligt visa olika saker från stenåldern, hon förstod att här gäller det och dokumentera och har valt både skrift och bild; här finns en ruta för kvinnornas arbete där man ser tydligt en kvinna och hon har gjort ett lerkärl. […] Jag tror att hon själv skulle vara väldigt nöjd med att det är snyggt gjort, det är prydligt och hon har ritat noga. Det är en tjej som mycket väl kan krafsa över allt hon har gjort […] detta är hon nöjd med, helt och hållet, stolt över och hon kan vänta sig beröm över att det är väldigt välgjort, fint, alltihopa.

Hanna ges å ena sidan förutsättningar för *agency* när hon fritt får tolka uppgiften och bestämma och utforma den men å andra sidan hindrar uppgiftsformuleringen henne från att göra en tankemässig konstruktion av innehållet och visa hur hon fördjupat sina kunskaper om stenåldern. Lärarens kommentar är av intresse värde här. ”Jag tror att hon själv skulle vara väldigt nöjd med att det är snyggt gjort, det är prydligt och hon har ritat noga” är en utsaga man kan tolka som att läraren inte är fullt medveten om sambandet mellan att erbjuda Hanna möjlighet att fritt välja uttryckssätt, *agency,* och att bedöma helheten i hennes framställning, *conceptualization.*

Resultaten i en tidigare studie visar att Hanna är den enda eleven som är medveten om och kan verbalisera att uppgiften ska bedömas (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017). Hanna verkar i sin textreflektion ha genomskådat skolans uppgiftskultur och försöker aktivt anpassa sin struktur av innehållet till lärarens uppgiftsformulering. När hon tolkar kriterierna utifrån vad det är läraren vill veta och levererar de förväntade svaren, kan detta ses som ett tecken på att hon förstår innebörden i att läraren värdesätter en struktur som *både* sammanfattar ett innehåll *och* visar på metakognitiv förmåga. Det läraren skulle kunna se då är att Hanna behärskar *conceptualization*.

Läraren tar å ena sidan, i sin reflektion, fasta på strukturen med rutor och pekar på att dokumentation i kombination med bild, färg och skrift är betydelsefull för bedömningen, men när hon å andra sidan ska bedöma Hannas förmåga att självständigt redovisa innehållet tyder kommentarer som

”välgjort” och ”fint” på hur komplicerat det är att formulera kriterier som beaktar såväl innehåll som form i framställningen. Lärarens intention må vara att ta hänsyn till både och, men i praktiken får innebörden stå tillbaka för formen vid bedömningen. På så vis blir *svarjakt* även i det här exemplet mer framträdande än *tekstskaping*.

Multimodala uttryckssätt och bedömning

Avslutningsvis diskuteras resultat avseende den tredje forskningsfrågan: ”Vilka möjligheter respektive svårigheter kan finnas med ett multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som ska förenas med krav på bedömning?”

Även om uppgiftsformuleringen i den här specifika uppgiften uppmuntrar till att redovisa med blyerts och färgpennor på vita A4-ark ställer sig läraren positiv till andra uttryckssätt och ser till exempel datorn som ett komplement i en multimodal undervisningskontext. Hon framhåller att fler datorer (vid undersökningens genomförande fanns det två-tre datorer per klassrum) hade kunnat utgöra ett viktigt verktyg för flera av eleverna, eftersom arbetet då skulle effektiviseras och samarbetet eleverna emellan skulle kunna utvecklas. Att avsaknaden av datorer skulle spela någon roll i just den här uppgiften är inte särskilt troligt, däremot kan läraren ha rätt i att datorer skulle kunna bidra till en fördjupad kunskapsutveckling i andra typer av uppgifter (men det beror förstås på hur dessa skulle användas).

Vidare resonerar läraren om de möjligheter respektive svårigheter med att formulera en multimodal uppgift som också ska bedömas, och tar upp betydelsen av styrdokumentens kunskapskrav:

> Möjligheterna är väl att eleverna får välja att uttrycka sig i bild eller text eller både-och. Det kan ju ge flera av dem en chans att komma till sin rätt. Svårigheten kan vara om någon skulle ha svårt för att välja bild och skrift och då egentligen skulle ha fått göra det muntligt istället. Det hade kanske kunnat ge den eleven en bättre chans!? […]
>
> Det är en process vi är inne i och vi håller på att lära oss. Bäst är om man inte fokuserar på för många förmågor utan att man ser på en sak, det gör det lättare för oss, likadant att eleverna har fått veta i förväg att: ”nu ska vi se om du kan det här”. […]

> Jag tror att de fortfarande är så små; att det inte är helt lätt för dem och se att det är förmågor vi tränar. Jag tror barnen fångas av ett arbete! Och sen tror jag det är vår uppgift att göra det så intressant att man kan locka fram de här förmågorna i arbetet. […]
>
> Jag tycker att den är mycket tydligare än vår gamla läroplan […] vi har fått sitta ner och gå igenom den tillsammans mer än vad vi har gjort tidigare, så jag känner mig bekväm med läroplanen. […]

Läraren framhåller fördelarna med att arbeta med multimodal textproduktion då eleverna erbjuds att välja mellan olika uttryckssätt och semiotiska resurser. Hon menar också att styrdokumenten ger henne stöd i att bedöma i vilken utsträckning eleverna har uppnått förväntade förmågor. Läraren ger, åtminstone till en del, eleverna möjlighet till *agency*, det vill säga till att självständigt fylla arbetsuppgiften med meningsfullt innehåll. Samtidigt tycks det som om lärarens tolkning av styrdokumenten försvårar arbetet med att bedöma helheten och elevernas förmåga till *conceptualization.* Det är problematiskt för henne att väga samman de olika delmomenten till en helhet vid bedömningen, vilket får till följd att *tekstskaping,* som visats i exemplen, ofta får ge vika för *svarjakt.* I praktiken ägnar sig läraren med andra ord i högre utsträckning åt att bedöma förmågor som visar hur utförligt och noga eleverna dokumenterar än vad de utvecklat kunskap om, vilket tyder på svårigheter i arbetet där med multimodal textproduktion i samband med bedömning.

Diskussion

Syftet med den här studien har varit att analysera vad en lärare i årskurs 3 väljer att ta fasta på vid bedömning av en specifik textuppgift som inbegriper multimodal redovisning, och jämföra detta med de tankar eleverna har om vad de åstadkommit. Först diskuteras vad eleverna menar att de har åstadkommit, och vad läraren uppfattar som betydelsefullt i elevernas framställningar. Sedan jämförs elevernas och lärarens textreflektioner varefter ett resonemang förs om vilka möjligheter respektive svårigheter det kan finnas med multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som ska förenas med krav på bedömning. Resultaten åskådliggör den komplexitet som lärarens formulering av uppgiften ger upphov till då hon, åtminstone till en del,

låter eleverna fritt tolka och självständigt lösa uppgiften samtidigt som hon avser att göra en helhetsbedömning utifrån sin egen uppgiftsformulering.

Lärarens och elevernas textreflektioner

Läraren uttalar å ena sidan att illustrationerna är viktiga och framhåller att det i första hand är bild och färg som hon tar fasta på när hon ska utvärdera och bedöma elevernas kunskapsutveckling. Att Oskar (L1) väljer bort skrift faller sig naturligt då han vanligtvis framställer bilder av enklare slag och, enligt läraren, har lite svårare att skriva. Hon menar att uppgiften passade honom, men utvecklar inte vad hon tänker om Oskars svårigheter att uttrycka sig i skrift. Bilden (och färgen) är det viktigaste även för Bezarta (L2) och skriften utgör ett komplement. Läraren uttalar å andra sidan sin förvåning över att det är just bild och färg som dominerar elevernas textproduktioner, vilket kan bero på att den skriftspråkliga normen är starkare än vad hon själv uppfattar den som. Här menar Tønnessen (2010) att även om skriftspråket av tradition är starkt har bilden som uttryckssätt ofta funnits där parallellt med skriften. Det får därför ses som anmärkningsvärt att multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete i de teoretiska ämnena, där bild och färg ofta kombineras med skrift, inte tidigare har fått större uppmärksamhet och analyserats som en helhet.

Även om läraren uttalar att hon avser att bedöma innehållet i elevernas textproduktioner riktas uppmärksamheten mot *hur* eleverna framställer innehållet. Därmed aktualiseras de svårigheter som läraren ställs inför när den multimodala uppgiften ska bedömas ur ett multimodalt perspektiv – i uppgiftsformuleringen ingår ju att utförligt och noga dokumentera vad eleverna lärt sig och minns. Läraren menar att hon är tydlig i sin uppgiftsformulering och utgår från att eleverna är medvetna om hur deras framställningar kommer att bedömas, men intervjuer med eleverna i en tidigare studie visar att de har svårt att sätta ord på förtjänsterna i sina arbeten (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017). Hanna (L1) är också den enda av eleverna som uttalar vad bedömningen av uppgiften kan komma att innebära. Hennes utsagor tyder på att hon anpassar innehållet i sin textproduktion utifrån lärarens formulering av uppgiften liksom de kriterier som ligger till underlag för bedömningen, och läraren använder också explicit uttryck som ”struktur”, ”dokumentera” och ”godkänd” om Hannas framställning. Hanna är den enda av eleverna som verkar genomskåda skolans uppgiftskultur och hon producerar vad läraren vill veta. Textreflektionerna skiljer sig med andra ord åt och lärarens kom-

mentarer tyder på att tolkningen av uppgiftskriterierna skiftar vid bedömningen av elevernas textproduktioner. Lärarens intention må vara att uppgiften ska inriktas mot *tekstskaping* men i praktiken visar den sig snarare vara *svarjakt*-inriktad. Detta pekar på en av svårigheterna för läraren, nämligen att i bedömningsögonblicket förhålla sig objektiv (Erickson & Gustafsson, 2014).

Multimodal textproduktion och bedömning

Utvärdering av elevernas arbeten och arbetsinsats har förvisso alltid förekommit men att bedöma och redovisa vilka förmågor eleverna har uppnått (och som i den här uppgiften ur ett multimodalt perspektiv), är ett moment som tidigare varken tillhört lågstadielärares arbetsuppgifter eller ingått i deras utbildning.

När läraren formulerar uppgiften utgår hon från de förmågor som elever i årskurs 1-3 ska uppnå, främst i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011). Som tidigare nämnts förekommer inte begreppet multimodal i kursplaneskrivningarna, men bild tillsammans med färg (utan skriven text) utgör enligt läraren tillräckligt underlag för att hon ska kunna göra en bedömning av uppgiften så som den är formulerad. Läraren framhåller möjligheten för eleverna att välja uttryckssätt i sina framställningar och hon uttalar sin entusiasm över att äntligen ha fått styrdokument som stöder det arbetet. Lärarens tolkning av styrdokumenten, genom uppgiftsformuleringen, tycks i det här fallet försvåra snarare än underlätta bedömningsarbetet då hon i hög grad kommenterar framställningarna som ”fina” och ”välgjorda”. Lärarens tolkning av anvisningarna i kursplanerna utgör inte någon garanti för att bedömningen mäter det den avser att mäta (Hyltegren, 2014).

Studien visar hur komplicerat det är för läraren att planera och genomföra multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete som även inbegriper bedömning av elevernas multimodala textproduktioner. Läraren vill vara tydlig när hon formulerar uppgiften, men så som den är formulerad har hon svårt att väga samman de olika delarna till en helhet. Som analysen visar, är det formen som framstår som viktigast när läraren i det första exemplet 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 snabbt över till att kommentera hur väl han utfört uppgiften, det vill säga formen. I det tredje exemplet visas hur läraren

växelvis uppmärksammar och kommenterar vad Melina redovisar och hur hon genomför uppgiften, vilket visar hur kommentarerna skiftar mellan att avse innehåll och form.

Som redan nämnts verkar eleverna i de här exemplen ha svårt att verbalisera vad de menar att bedömning av deras framställningar innebär och hur de ska visa sina kunskaper för läraren, vilket även uppmärksammats i en tidigare studie (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017). Här utgör dock Hanna ett undantag vilket redovisas i det fjärde exemplet. Hon tycks ha lärt sig skolkoden och vet hur hon ska uttrycka sig för att läraren ska bli nöjd med innehållet i hennes framställning. Av kommentarerna framgår det att läraren i första hand uppmärksammar *hur* Hanna använt sig av (serie-) rutor och rubriker, när hon tolkar och bedömer Hannas framställning, vilket skiljer sig något från de övriga exemplen. Slutsatsen blir att även om eleverna (i synnerhet Hanna) erbjuds *agency* – möjlighet att välja mellan att rita, skriva eller både rita och skriva – och självständigt fyller sin uppgift med innehåll, är det inte den kunskap som delsvaren sammantaget förmedlar som läraren bedömer, och därmed premieras inte heller elevernas förmåga till det som Cope och Kalantzis (2010) avser med *conceptualization*.

Enligt Carlgren har den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2011) medfört en förändrad syn på kunskap och bildning där mål- och resultatstyrning har inneburit att kunskapskraven inte bara utgör ett stöd för lärarens bedömning utan också görs till mål och innehåll i undervisningen (Carlgren, 2015). Som konsekvens av detta flyttas uppmärksamheten från elevers kunnande om ett innehåll (*vad*) till det egna kunnandet och själva utförandet av uppgiften (*hur*), vilket visas i flera av exemplen i den här studien. När läraren på det här viset uppmuntrar det fria och kreativa meningsskapandet samtidigt som eleverna avkrävs noggrannhet, visar sig den förändrade syn på kunskap (som Carlgren refererar till) bli problematisk för läraren att hantera. Istället för att ta fasta på elevernas kunskapsutveckling och deras förmåga till *tekstskaping* bedömer läraren i högre grad hur fint och noga de har framställt sitt innehåll.

Resultaten av lärarens svar visar att det är viktigt att analysera syftet med att bedöma elevernas framställningar och de konsekvenser som bedömningen på sikt kan få för deras meningsskapande och kunskapsutveckling. Även om det uppmärksammas att mätningar av kunskap och bedömning av textproduktion genom tester av olika slag har blivit allt vanligare även i yngre elevers skolvardag (Asp-Onsjö, 2015; Danielsson & Selander, 2014; Erickson & Gustafsson, 2014; Hyltegren, 2014; Liberg & Säljö, 2014) saknas ännu så länge studier som belyser vilka för- respektive nackdelar be-

dömning har på sikt. Därför behöver diskussioner fortsätta att föras om lärares tolkning av formuleringarna i läroplanens kursplaner och i vilken omfattning dessa kan underlätta respektive försvåra bedömningen av multimodal textproduktion. Här kan kommentarmaterialen (Skolverket, 2016ab) till skillnad från läroplanens kursplaneskrivningar (Skolverket, 2011) komma att utgöra ett underlag i diskussioner om hur multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete kan förbättras. 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 perspektiv på olika typer av texter och framställningsformer (Skolverket, 2016a, ss. 17-18; Skolverket, 2016b, s. 21).

Att utveckla elevers multimodala förmågor och uppmuntra dem till att kombinera olika uttryckssätt tycks därför, som också Damber (2010, 2011) i likhet med Schultz och Coleman-King (2012) påpekar, handla om lärares egen förmåga att kunna planera, genomföra och bedöma elevernas multimodala textarbeten. Att formulera arbetsuppgifter som erbjuder eleverna multimodalt textarbete och bedöma elevframställningar ur ett multimodalt perspektiv framstår som en annan sak än att göra en *multimodal bedömning* av elevernas textproduktioner. Det multimodala textarbetet behöver således utvecklas parallellt med att utforma kriterier och verktyg för att kunna utföra en multimodal bedömning (O’Byrne, 2009). Även läraren i den här studien påtalar vid ett informellt samtal betydelsen av att särskilt de flerspråkiga eleverna erbjuds olika multimodala uttryckssätt och semiotiska resurser för sina textframställningar, och menar att hon utgår från samtliga elevers förutsättningar och behov i undervisningen. För flerspråkiga elever, särskilt de som varit i Sverige under kortare tid, är det rimligt att tänka sig att undervisningsformer där olika uttryckssätt uppmuntras också kan utnyttjas så att eleverna utvecklar såväl ämneskunskaper som språklig kompetens. Flera studier visar att flerspråkiga elever som får möjlighet att använda sig av de uttryckssätt de för tillfället bäst behärskar i undervisningen också ges goda förutsättningar att utveckla sitt skolspråk (Axelsson, 2013; Hajer & Meestringa, 2010; Nilsson & Axelsson, 2013; Nygård Larsson, 2013). Även om skriften är och förblir det vanligaste uttryckssättet i undervisningen är det rimligt att anta att de elever som ännu inte kommit så långt i sitt språk- och kunskapsutvecklande arbete förbättrar sina möjligheter att visa vad de lärt sig om de erbjuds att uttrycka sig multimodalt. Att utveckla *alla* former av språk som man har kan vara avgörande för den fortsatta utvecklingen av

språkkunskaper på svenska (Axelsson, 2013; Bagga-Gupta et al., 2013; Cummins, 2000).

Avslutande kommentar och didaktiska implikationer

Sammantaget visar resultatet att läraren lägger stor vikt vid illustrationerna, men att hon har svårigheter med att utifrån kriterierna väga samman elevernas olika uttryckssätt och semiotiska resurser till en helhet och genomföra bedömning med multimodala uttrycksformer. Uppgiftsformuleringen tycks inte ge läraren tillräckligt med stöd för att i första hand uppmärksamma innehållet i elevernas framställningar, *tekstskaping,* och därför blir bedömningen mer ett sätt att bocka av att eleverna gjort de olika deluppgifterna, *svarjakt*. I samband med bedömningen anser läraren dessutom att hon borde ha samtalat mer med eleverna, eftersom hon är intresserad av hur de tänker om sin egen kunskapsutveckling. Läraren menar att eleverna skulle ha gett henne sådan information och upplysningar om innebörden i sina framställningar att det skulle göra bedömningen mer uttömmande och nyanserad om hon hade erbjudit dem ytterligare en möjlighet att uttrycka sig på, nämligen muntligt (jfr Lindholm & Lyngfelt 2015).

En viktig fråga som behöver undersökas vidare är på vilka sätt bedömning påverkar yngre elevers lärande. Det är också angeläget att ta reda på vilka konsekvenser bedömningen kan få för deras framtida meningsskapande. Vi vet att lärares kompetens och förhållningssätt är av stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling, liksom att eleverna själva måste vara delaktiga i och förstå vad som fordras av dem. Cope och Kalantzis (2010) resonemang bidrar därför till att tydliggöra den komplexitet som uppstår när en lärare uppmuntrar till *agency,* det vill säga att fritt och självständigt tolka och redovisa innehållet, men samtidigt verkar oklar över vad det är hon avser att ta fasta på hur uppgiftens olika delar ska vägas samman till en helhet, det vill säga elevernas förmåga till *conceptualization.* Det finns därför ett fortsatt behov av forskning om vad multimodalt språk- och kunskapsutvecklande arbete i relation till bedömning innebär, och de konsekvenser denna bedömning kan få för yngre elever – oavsett vilken språklig bakgrund de har.

Referenser

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005). *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.

Asp-Onsjö, Lisa (2015). Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation. I Johan Söderman & Björn Sundmark (Red.), *Educare: 2015:2, Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Axelsson, Monica (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 547-577). Lund: Studentlitteratur.

Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerup.

Barton, David & Hamilton, Mary (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.

Borgfeldt, Eva & Lyngfelt, Anna (2017). ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3.

Brown, Ian, Lockyer, Lori & Caputi, Peter (2010). Multiliteracies and Assessment Practice. In David R. Cole & Darren L. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (pp. 191-206). New York: Routledge.

Burke, Anne & Hammett, Roberta F. (2009). *Assessing New Literacies - Perspectives from the Classroom*. New York: Peter Lang.

Callow, Jon (2008). Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. *Reading Teacher, 61*(8), 616-626.

Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Christianakis, Mary (2011). Children's Text Development: Drawing, Pictures, and Writing. *Research in the Teaching of English, 46*(1), 22-54.

Cloonan, Anne (2011). Creating Multimodal Metalanguage with Teachers. *English Teaching: Practice and Critique, 10*(4), 23-40.

Cole, David R. & Pullen, Darren L. (2010). Introduction to Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice. In David R. Cole & Durren L. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in motion: current theory and practice* (pp. 1-13). New York: Routledge.

Collier, Virginia (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly, 21*(4), 617-641.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2010). New Media, New Learning. In David R. Cole & Darren L. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2012). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer P.

Cummins, Jim (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. *Bilingual Education and Bilingualism,* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.

Damber, Ulla (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development*. (149). Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Damber, Ulla (2011). Literature and Empowerment: A Study of Multicultural Grade three Classes Overachieving in Reading. *US-China Education Review*, 88-102.

Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.

Erickson, Gudrun & Gustafsson, Jan-Eric (2014). Bedömningens dubbla funktion - för lärande och likvärdighet. I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.

Gee, James Paul (2007). *Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses*. New York: Taylor and Francis.

Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts. Negations at the Boundary*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hajer, Maaike & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hopperstad, Marit Holm (2010). Studying Meaning in Children' Drawings. *Journal of Early Childhood Literacy, 10*(4), 430-452.

Hyltegren, Gunnar (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2013). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Jewitt, Carey (2014). An introduction to multimodality. In Carey Jewitt (Eds.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. (pp. 15-30). Abingdon: Routledge.

Kalantzis, Mary & Cope, Bill & Cloonan, Anne (2010). A Multiliteracies Perspective on the New Literacies. In Elizabeth A. Baker (Ed.), *The New Literacies Multiple Perspectives on Research and Practice* (pp. 61-87). New York: The Guilford Press.

Kendrick, Maureen & McKay, Roberta (2009). Researching Literacy with Young Children's Drawings. In Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 53-70). London: SAGE.

Kibsgaard Sjøhelle, Dagrun (2010). Å vurdere sammensatte elevtekster. I Jon Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 321-343). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Kibsgaard Sjøhelle, Dagrun (2011). Vurdering av sammensatte tekster - vanskelig, men nødvendig. I Jon Smidt, Randi Solheim, & Arne Johannes Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 189-205). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

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

Kress, Gunther (2009). Assessment in the Perspective of a Social Semiotic Theory of Multimodal Teaching and Learning. In Claire Wyatt-Smith & Joy Cumming (Eds.), *Educational Assessment in the 21st Century* (pp. 19-41). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forsknings-intervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz-Andersson, Annika & Säljö, Roger (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan.* Malmö: Gleerups.

Liberg, Caroline & Säljö, Roger (2014). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare* (Tredje utgåvan, ss. 358-378). Stockholm: Natur & Kultur.

Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! : en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.

Lindholm, Anna & Lyngfelt, Anna (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I Berit Lundgren & Ulla Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (ss. 109-132). Umeå: Umeå universitet.

Lyngfelt, Anna, Sofkova Hashemi, Sylvana & Andersson, Peter (2017). Att analysera analysera multimodala digitala elevtexter. I Karin Helgesson et al. (Red.), *Text och kontext. Perspektiv på textanalys* (ss.163-175). Malmö: Gleerups.

Løvland, Anne (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping.* Høgskolen i Agder, Kristiansand.

Løvland, Anne (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mishler, Elliot G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.

New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Vol. 66, s. 60-92).

Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013). Welcome to Sweden: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical andSocial Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(1), 137.

Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter : Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass.* Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Nygård Larsson, Pia (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

O'Byrne, Barbara (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.

Olofsson, Mikael & Sjöqvist, Lena (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Pahl, Kate (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.

Risko, Victoria J. & Walker-Dalhouse, Doris (2010). Making the Most of Assessments to Inform Instruction. *Reading Teacher, 63*(5), 420-422.

Schultz, Katherine & Coleman-King, Chonika (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.

Silverman, David (2010). *Qualitative Research*. London: Publications.

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

Skolverket (2016a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk.* Stockholm: Skolverket.

Street, Brian, Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2009). Multimodality and New Literacy Studies. In Carey Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students.* NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University. Tillgänglig 2016-11-14 på http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436087.pdf

Tønnessen, Elise Seip (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I Elise Seip Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis* (ss. 10-22). Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, Elise Seip (2011). Multimodal tekstkompetanse og dataspill. I Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (s. 82-99). Svensklärarföreningens årsskrift 2011.

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

Unsworth, Len & Bush, Robyn (2010). Introducing Multimodal Literacy to Young Children Learning English as a Second Language. In David R. Cole & Darren L. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in Motion Current Theory and Practice* (pp. 59-83). New York: Routledge.

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

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Tillgänglig 2016-11-14 på https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos