

Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande

Katarina Cederlund och Sylvana Sofkova Hashemi

Abstract

The article reports on a study where teachers in early primary school were presented to tools to approach texts and meaning-making from a multimodal perspective. The study aims to develop knowledge of enabling and constraining factors for the development of a multimodal assessment practice. To do so, we examine how teachers' understanding of quality in students' multimodal texts is manifested in assessments, and how this relates to available tools. The findings are discussed with the help of Bernstein's (1990; 2000) theoretical framework and focus on the conditions for teachers' work and learning. The study demonstrates teachers' attention to multimodal text quality as ability to follow writing conventions, organize text and communicate content with several interacting resources. Available tools shape and broaden what is noticed. However, to give content to the meta-language further knowledge on the use of different semiotic resources is needed. The study hereby raises the importance of interdisciplinary perspective on multimodal assessment.

Keywords

assessment, Bernstein, multimodal text, teacher learning, professional development

Katarina Cederlund, doktorand i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande, Institutionen för individ och samhälle, Högskolan Väst.
katarina.cederlund@hv.se

Sylvana Sofkova Hashemi, docent i utbildningsvetenskap, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.
sylvana.sofkova.hashemi@gu.se

Inledning

Literacyforskare har under de två senaste decennierna allt mer uppmärksammat multimodalt meningsskapande och argumenterar för nödvändigheten av att omdefiniera synen på literacyundervisning och bedömning (jmf New London Group, 1996; Jewitt, 2003;2005; Kalantzis, Cope & Harvey, 2003; Bearne, 2009a; Matthewman, Blight & Davies, 2004; Wyatt-Smith & Kimber, 2009; Bezemer & Kress, 2016). Lärare är utbildade för, och vana att undervisa om och bedöma skriven text medan undervisning och bedömning av multimodal text inte är utvecklat i samma omfattning (Andersson, 2014; Öman & Sofkova Hashemi, 2015; Engblom, 2012; Godhe, 2014). Bedömning förmedlar en värdering av vad som räknas som värdefull och legitim kunskap. Det är därigenom en av de mest avgörande faktorerna för utformandet av klassrumspraktik och beskrivs av Bernstein (1990) som det som legitimerar den pedagogiska praktiken och utgör essensen av undervisning. För att utveckla en multimodal medvetenhet i undervisning är det därmed centralt att multimodala aspekter av text blir föremål för bedömning. Förändring av bedömningspraktiker kräver stöd för lärares lärande genom kollegial samverkan (Birenbaum, Kimron & Shelton, 2011; James & Pedder, 2006; Pedder & James, 2012) och tillgång till begrepp och teorier för analys (Gyllander Torkildsen, 2016).

Läsande och skrivande i digitala textlandskap är komplext och ställer delvis andra krav på literacykompetens än pappersbaserade texter och textpraktiker (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003; Bearne, 2009a). Det medför i sin tur en ökad komplexitet för literacyundervisning vad gäller kunskapsfokus och huruvida multimodalt meningsskapande är ett tydligt mål i undervisningen (Sofkova Hashemi & Cederlund, 2017; Merchant, 2008). Det kräver en explicit och medveten undervisning som inkluderar multimodala och digitala aspekter av meningsskapande (Edwards-Groves, 2011; Bearne & Wolstencroft, 2007). Därmed behöver lärare kunna se på och tala om text utifrån multimodala aspekter. Tidigare forskning visar dock att undervisningen är starkt präglad av skolans språkliga traditioner med lärare som arbetar med digitala textproduktioner utifrån ett lingvistiskt perspektiv i såväl gymnasiet (Godhe, 2014) som grundskolans tidiga årskurser (Öman & Sofkova Hashemi, 2015).

Studien syftar till att utveckla kunskap om möjliggörande och begränsande faktorer för att utveckla en multimodal bedömningspraktik i den tidiga literacyundervisningen. Det empiriska materialet härrör från ett forskningsprojekt där en grupp F-3 lärare presenterades för redskap för att betrakta texter och meningsskapande utifrån ett multimodalt perspektiv. Analysen har väglett av följande frågeställningar: Hur manifesteras lärarnas förståelse av kvalitet i bedömningar av elevers multimodala texter? Hur kan detta förstås i relation till de verktyg de har till sitt förfogande? Resultaten diskuteras med

fokus på villkor för lärares arbete och lärande samt implikationer på lärarutbildning.

Multimodalitet, digitalt textskapande och bedömning

I förändringen mot att uppmärksamma fler språkliga resurser än verbalspråket har Kress och van Leeuwen (1996/2006; 2001) haft stort inflytande. Med teoretisk förankring i socialsemiotik applicerade Kress och van Leeuwen de principer som utvecklats för att läsa och tala om skrift, på bild och visuella uttryck. Det multimodala perspektiv som här presenterades har aktualiserats i pedagogisk forskning om literacyundervisning och yngre barns lärande i relation till digitala medier. Fast (2007), Kress (1997), Marsh (2006) och Merchant (2005) har visat hur barns tidiga erfarenheter av literacyaktiviteter ofta är av multimodal och multimedial karaktär. Barn kommunicerar tidigt sina erfarenheter genom multimodal design (Marsh, 2006; Merchant, 2005) och får genom familjeliv, populärkultur och medier rika literacyerfarenheter (Fast, 2007). De erfarenheter och kompetenser som barnen har med sig när de börjar skolan tas dock inte fullt ut tillvara i undervisningen (Fast, 2007; Kress 1997). Det föreligger med andra ord en diskrepans mellan den tidiga literacyundervisningen och de literacyerfarenheter barn har med sig till skolan.

Studier som uppmärksammar bedömning och multimodalt textskapande visar hur digitalt textskapande och ett förändrat textlandskap medför en ökad komplexitet för literacyundervisning och bedömning. En rad klassrumsstudier i grundskolans senare år och gymnasiet visar på att komplexiteten i multimodal texthantering inte omfattas av etablerade undervisnings- och bedömningspraktiker (Godhe, 2014; Matthewman m.fl., 2004; Oldham, 2005; Vincent 2006). Godhe beskriver hur eleverna i svenskämnesundervisningen å ena sidan uppmanas till multimodal textproduktion men att det å andra sidan är det skrivna ordet i dessa produktioner som bedöms. Lärarna är varken utbildade för, eller vana vid, att bedöma elevtexter utifrån multimodala aspekter (Godhe, 2014). Öman och Sofkova Hashemi (2015) lyfter fram frånvaron av explicita kriterier för bedömning av multimodal text i styrdokumentet som en bidragande orsak.

Oldham (2005) beskriver undervisningen som fångad mellan samtidig verkande men motstridiga literacyparadigm. Å ena sidan är det i samhället utanför skolan svårt att diskutera literacy isolerat från media då andra modaliteter ställs sida vid sida med den skrivna texten vilket förändrar vad det innebär att vara textkompetent. Å andra sidan ligger fokus i skolan främst på tal- och skriftspråklig framställning som hierarkiskt överordnas andra modaliteter. Denna hierarkiska ordning i läroplaner och bedömningspraktiker begränsar enligt författaren lärares förmåga att uppmärksamma elevers multimodala repertoar. Även Bearne (2009a) påpekar att värderingar som råder i

en viss kontext skapar förväntningar om vad som kännetecknar kvalitet i en text, vilket formar bedömningspraktiker då såväl det multimodala innehållet som det sätt vi behandlar multimodal text är kulturellt format. I likhet med Cope m.fl. (2011), drar Oldham (2005) slutsatsen att aspekter som lärs ut i skolan är undantagna i bedömning.

Begreppet multimodalitet fångar och beskriver hur olika semiotiska resurser bidrar till att föra fram budskapet i en text (Kress, 2010). En central fråga här är hur olika resurser bidrar till meningsskapande i den kontext som texten skapas i (Kress & van Leeuwen, 1996; Cope & Kalantzis, 2000). Olika resurser och media har olika möjligheter och begränsningar, det vill säga olika erbjudanden. Därmed behövs kunskap om hur text kan betraktas i ljuset av vilka resurser som används till att uttrycka vad och på vilket sätt dessa används och samspelar för meningsskapande. Magnusson (2014) visar i sin undersökning av meningsskapande i gymnasieskolan hur multimodal tolkningsram möjliggör för såväl elever som lärare att uppmärksamma både det generella meningsskapandet och hur resurser används i det specifika meningsskapandet. Magnusson uppmärksammar inte explicit bedömning men studiens resultat visar ändå på vikten av att ha tillgång till ett ramverk för att se på och tala om multimodal text. Betydelsen av detta aktualiseras även genom Borgfeldts (2017) intervjustudie av hur en lärare resonerar kring bedömning av sina årskurs 3 elevers multimodala texter. Resultaten visar svårigheter vad gäller att inte bara uppmärksamma att olika semiotiska resurser används utan väga samman dem till en helhet och att bedömningarna fokuserar graden av noggrannhet snarare än kunskap.

Vikten av att lärare utvecklar ett metaspråk för att tala om, undervisa om och bedöma multimodala texter lyfts fram av en rad forskare som Bearne (2003; 2009a; 2009b), Cloonan (2011), Hung, Chiu och Yeh (2013), Matthewman m.fl. (2004) och Wyatt-Smith och Kimber (2009). Gemensamt är att man här inte enbart talar om olika semiotiska resurser som meningsbärande och meningsskapande. Med hänvisning till New London Group (1996) och Cope och Kalantzis (2000) framhålls även design av text, hur den organiseras och vilka modaliteter som kombineras, som en viktig del i bedömning. En gemensam terminologi och ett ramverk för att beskriva multimodal text lyfts av Bearne (2003) som en nödvändighet för att elevers erfarenheter och kunskap om multimodalitet ska bli en realitet i klassrummen. Dock visar tidigare studier av lärares arbete med att utveckla en terminologi för att tala om multimodal text utifrån den modell som presenteras i Kalantzis och Cope (2012) hur detta visat sig problematiskt. Den multimodala terminologin uppfattades som abstrakt och svår att applicera i den pedagogiska praktiken (Cloonan, 2011). Många av de begrepp och företeelser som omfattas av den multimodala terminologin ligger utanför vad som traditionellt omfattas av literacyundervisningen och är obekanta för lärarna (Matthewman m.fl., 2004).

En beskrivning av vad som kännetecknar progression i multimodal texthantering, utvecklat utifrån erfarenheter i forskningsprojektet *More Than Words* (Bearne, Ellis, Graham, Hulmes & Merchant, 2004; 2005) presenteras i Bearne och Wolstencroft (2007). Genom att ta utgångspunkt i existerande bedömningsaspekter, men utvidgat och anpassat till digitalt och multimodalt textskapande, sker här ett närmande mot den pedagogiska kontexten. Beskrivningen kan dels utgöra grund för lärare att utveckla ett språk för att tala om multimodal text (Bearne 2009a, s. 21), dels fungera för bedömning som värderar färdigheter som exkluderas i etablerade bedömningspraktiker (Bearne, 2017). I tidigare artiklar har Bearne utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv betonat att ett sätt att tala om multimodala texter inte bara behöver uppmärksamma olika dimensioner av den multimodala texten. Det behöver också bygga på en förståelse för meningsskapande och meningsskapandets möjligheter i olika modaliteter och medium för att undersöka såväl vad som möjliggörs i olika modaliteter och media och textens logik och koherens genom hur dess komponenter förhåller sig till varandra (Bearne, 2003; Bearne & Kress, 2001). Dessa aspekter är dock inte explicitgjorda i Bearne och Wolstencrofts (2007) beskrivning (jmf. Towndrow m.fl., 2013, s. 332).

Multimodalitet i undervisningen överskrider ämnesgränserna och berör både modersmålsämnet och estetiska ämnen. Enligt Matthewman m.fl. (2004) innebär de spänningar som här skapas en utmaning för att utveckla ett gemensamt metaspråk och en multimodal bedömningspraktik. Vi ser härmed hur utvecklandet av en multimodal bedömningspraktik inte bara begränsas av en diskurs där det talade och skrivna ordet överordnas andra modaliteter. Det multimodala skär över ämnesgränser och utmanar svenskämnet och dess gränser mot estetiska ämnen (Erixon, Marner, Scheid, Strandberg & Örtengren, 2012; Matthewman m.fl., 2004).

Genomgången av tidigare forskning visar på spänningsfält mellan å ena sidan barns multimodala och multimediala texterfarenheter och skolans undervisning inom svenskämnet samt i vad lärare förväntas göra och vilka redskap de har tillgång till. Många har betonat vikten av att lärare utvecklar ett språk för att se på och tala om multimodal elevtext men få studier undersöker just detta vilket föreliggande studie bidrar med. Dessutom belyser få studier bedömning av multimodal elevtext i den tidiga literacyundervisningen varför även studiens fokus på lågstadielärare utgör ett bidrag till fältet.

Multimodala texter och bedömning i styrdokument och bedömningsstöd

I följande avsnitt ges en bakgrund till de verktyg för att tala om bedömning av elevers multimodala textskapande, som lärare generellt har tillgång till i form av styrdokument, bedömningsstöd distribuerat av Skolverket som Nya Språket lyfter (NSL) och de bedömningspraktiker som de obligatoriska nat-

ionella proven i årskurs 3 (NP3) utgör. Även om tala, lyssna, läsa och skriva hänger samman i språkutvecklingen, fokuserar vi här de delar som berör skrivande och textskapande då studien behandlar bedömning av elevtexter. 2017 reviderades Lgr11 med förtydliganden vad gäller digital kompetens. Det som tillkommit efter studiens genomförande är markerat med kursiv text.

Vad gäller skrivande anger kursplanen följande som lägsta godtagbara krav för att nå målen i årskurs 3, varav det som gäller multimodal text är understruket i citatet (Skolverket, 2017, s. 258; vår understrykning):

Eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator. I texterna kan eleven använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning. Eleven kan söka information ur någon anvisad källa och återger då grundläggande delar av informationen i enkla former av faktatexter. Texterna innehåller grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp som används så att innehållet klart framgår. Genom att kombinera sina texter med bilder kan eleven förtydliga och förstärka sina budskap. Dessutom kan eleven utifrån givna frågor ge enkla omdömen om sina egna och andras texter samt utifrån respons bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt.

Medan kunskapskraven bara tar upp texter där ord och bild kombineras för att förtydliga och förstärka budskapet så ges en vidare syn på text och språkförmåga i syftesbeskrivningen. Här anges att eleven ska ges möjlighet att utveckla kunskap ”om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier”, att de ska ”ges möjligheter att *kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter*” samt att eleverna ska ”stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” (s. 252). I det centrala innehållet anges att eleverna ska få möta och ”skapa texter där ord och bild samspelar, *såväl med som utan digitala verktyg*”, använda ”*bilder, digitala medier och verktyg* samt andra hjälpmedel” som stöd för muntliga presentationer men också att de ska få ”strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” (s. 253). Ett multimodalt perspektiv är om inte framträdande så närvarande och framförallt tolkningsbart i styrdokumentens skrivningar (jmf Magnusson, 2014). I revideringen 2017 har det digitala betonats tydligare vilket indirekt aktualiserar det multimodala.

I lärarhandledningen till NSL (Skolverket, 2012; 2016) ges en översiktlig beskrivning av den forskningsbakgrund som materialet vilar på där man bland annat tar upp elevers språkliga landskap (kopplat till kulturella erfarenheter och olika medier) och olika uttrycksformer och gestaltande som del

av det språkutvecklande arbetet. Här, i kommentarerna till observationspunkterna och i förslagen till vad undervisningen bör ge utrymme för, finns liksom i kursplanerna, ett multimodalt perspektiv representerat även om inte begreppet multimodalitet används. Observationspunkterna som bygger på kunskapskraven omfattar sådant som om eleven kan berätta med stöd av bilder och skapa texter där ord och bild samspelar. I den senaste omarbetningen från juni 2016 tar man även upp observationspunkter som rör förmågan att resonera kring hur man kan använda bilder som samspelar med och förstärker texten samt hur detta kan bearbetas (Skolverket, 2016). Här har det med andra ord skett en utveckling mot att förtydliga och förstärka multimodala aspekter av literacyutvecklingen. Förtydligandena och omskrivningarna innebär en förskjutning från att främst behandla olika uttrycksformer och gestaltande som en väg till skriftspråkskompetens mot att multimodal texthantering (främst bild och text) betraktas som en del av den kommunikativa kompetensen.

NP3 är obligatoriska och prövar några, men inte alla, kunskapskrav som anges i kursplanen i Sv/SvA. Provuppgifterna omarbetas varje år och även i det bedömningsstöd som ges via Skolverket sker omarbetningar och uppdateringar.⁴ Gemensamt för de bedömningspunkter som prövades åren när föreliggande studie genomfördes var att delproven som prövar skrivförmåga inte uppmärksammade multimodal texthantering. Främst bedöms förmågan att skriva berättande text med röd tråd och fungerande handling, faktatext med tydligt innehåll, att använda ämnesspecifika ord samt förmågan vad gäller stavning och interpunktion. Som stöd för lärarnas bedömning gavs vid tiden för studien exempel på elevtexter och bedömningar från tidigare prov på provkonstruktörens hemsida. Dessa illustrerade olika grader av måluppfyllelse för att konkretisera bedömningskriterierna och ge förebilder för hur måluppfyllelsen kan formuleras i bedömningen.

Det empiriska materialet producerades innan den senaste revideringen av NSL samt Lgr11. Det stöd för att uppmärksamma multimodala aspekter av text och textkompetens som ges i den omarbetade versionen av NSL, och de förtydliganden vad gäller digital kompetens som läroplanen kompletterades med 2017, var därmed inte tillgängligt för studiens deltagare. Revideringarna visar däremot på en uppvärdering och förtydligande av det multimodala perspektivet i svenskämnet, vilket aktualiserar relevansen av föreliggande studie.

⁴ Information finns på Skolverkets hemsida <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/arskurs-3> samt provkonstruktörernas hemsida <http://www.natprov.nordiska.uu.se/ap3/>

Teoretiska utgångspunkter

För att belysa möjliggörande och begränsande faktorer för att utveckla en multimodal bedömningspraktik analyseras och diskuteras resultaten i relation till tillgängliga verktyg för bedömning. Vidare diskuteras resultaten i relation till angränsande praktiker som lärarutbildning. Det innebär att villkor för lärares arbete och lärande blir viktigt att uppmärksamma utifrån frågor om vilken kunskap som kommuniceras som legitim och meningsfull och vilka strukturer som produceras och reproduceras. Här erbjuder Bernsteins (1990; 2000) begreppsapparat användbara redskap och utgör det raster genom vilket materialet betraktas. De principer som reglerar distributionen och struktureringen av kunskap, det Bernstein (2000) benämner som den *pedagogiska apparaten*, belyser dessa aspekter och används i studien för att diskutera möjligheter och begränsningar för att utveckla en multimodal bedömningspraktik.

Den pedagogiska apparaten beskriver de principer som ligger till grund för hur kunskap transformeras till pedagogisk praktik. Det sker genom en rekontextualiseringsprocess där kunskap som finns i samhället överförs till en skolkontext och transformeras till ett skolämne eller en undervisningspraktik. Bernstein (2000) såg främst akademien och forskningen som *produktionsfältet* för kunskap. Kunskap om multimodal texthantering finns på samhällsnivå även i textpraktiker som journalistik, reklam och filmskapande. I en skolkontext reproduceras denna kunskap om textskapande i skolämnet svenska och hur skrivundervisningen tar sig uttryck i klassrumspraktiken. Däremellan ligger ett offentligt och ett pedagogiskt *rekontextualiseringsfält*. Det offentliga fältet (ORF) styrs av staten och statliga myndigheter genom vilken kunskap som väljs ut och konkretiseras på en övergripande nivå i läroplanernas kursplaner eller vad som utvärderas i nationella prov. På det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (PRF) verkar sådant som lokal lärarutbildning, läromedelsförfattare och fortbildningsaktörer som påverkar hur undervisningen kommer att utformas. I studien analyseras därför lärarnas bedömningar i relation till såväl styrdokument (ORF) som de redskap lärarna presenterades för och arbetade med i studien (PRF).

Rekontextualiseringsprocessen styrs av tre hieratiskt ordnade regler; de distributiva-, rekontextualiserande- och evaluerande reglerna. De distributiva reglerna styr vilken kunskap som görs tillgänglig för vem. De verkar när det gäller F-3 lärares kunskap om olika resurser för meningsskapande genom beslut på statlig nivå om utbildningsreformer. Exempelvis har reformer av såväl lärar- som gymnasieutbildning påverkat om och i vilken grad estetiskt inriktade ämnen eller kurser ingår i utbildningen. De rekontextualiserande reglerna som styr den pedagogiska diskursens ”vad” och ”hur” verkar genom hur kunskapen på produktionsfältet reformuleras och transformeras i ORF och PRF bland annat genom de verktyg för att se på och tala om multimodal

elevtext som lärarna har eller ges tillgång till. De evaluerande reglerna ger villkoren för undervisningens innehåll, resultat och genomförande på klassrumsnivå. Det handlar om när innehåll omvandlas till utvärdering, det vill säga hur ett undervisnings- eller kunskapsinnehåll i undervisningen utvärderas och bedöms. Bernstein beskriver det som nyckeln till den pedagogiska praktiken och kondenserar meningen med hela den pedagogiska apparaten.

Då den multimodala texten och ett multimodalt perspektiv på literacy utmanar undervisningen men också svenskämnets gränser används i studien även Bernsteins (1990) från Durkheim lånade begrepp *det heliga* och *det profana* för att identifiera och diskutera spänningsfält. Det heliga rör det specifika i ett ämne som skiljer det från alla andra ämnen och som av föreläsare för en specifik ämneskonception uppfattas som ämnets kärna, något som inte är förhandlingsbart. Vad detta heliga eller ämnets kärna uppfattas som är därmed inte fixerat utan beroende på synen på ämnets syfte och innehåll vilket kan förändras över tid. De spänningsfält som uppstår genom att olika ämneskonceptioner eller diskurser verkar parallellt kan jämföras med de spänningsfält som lyfts fram inledningsvis i artikeln. *Det profana* ligger utanför det som betraktas som heligt och förhåller sig till kontextuella krav vilket utmanar ämnet och ämnesföreläsarnas identitet till exempel genom att gränserna till andra ämnen blir otydligare. Relationen mellan det heliga och det profana kan växla och förändras över tid. Det som är marginellt i en tid kan senare bli det heliga i ett ämne. I föreliggande studie används begreppen för att belysa svenskämnets relation till det multimodala. Det heliga representeras av det som i analyserna utkristalliseras som de kvalitativa aspekter av elevtext som framstår som icke förhandlingsbart genom att de uppmärksammas genomgående i lärarnas bedömningar. På motsvarande sätt representeras det profana av det som tillkommer och vidgar eller ligger utanför det heliga.

Design och genomförande

Studien har genomförts inom ramen för forskningsprojektet *Digitala arenor i läs- och skrivpraktiker i grundskolans tidigare år* (DILS). I nära samverkan med forskargruppen arbetade fyra lärare från tre klasser i tre skolor i olika kommuner tillsammans under två och ett halvt år för att utveckla literacyundervisningen med fokus på digitala verktyg. I diskussioner kring erfarenheterna från lärarnas samverkan lyftes de multimodala texter som eleverna producerade som ett område lärarna ville utveckla kunskap om. Deras sista gemensamma projekt, varifrån materialet till föreliggande studie är hämtat, kom därför att handla om bedömning och progression i multimodal textthantering.

Det empiriska materialet utgörs av individuella och kollektiva skriftliga bedömningar av sex multimodala elevtexter. Lärarna gjorde vid två separata

tillfällen individuella bedömningar. Inför tillfälle två genomfördes en workshop där lärarna fick ta del av en miniföreläsning kring progression i multimodal texthantering och arbetade tillsammans med bedömningar med hjälp av de redskap de fått.

De sex elevtexter som används i studien har valts ut av lärarna själva. Alla texter var multimodala och kombinerar text med bild eller foto, i fyra av texterna ingår även ljud och i tre av dessa dessutom film och/eller rörliga inslag. Två texter från varje klass distribuerades i lärargruppen genom att lärarna laddade upp valda texter på gruppens gemensamma wiki-sida. Lärarna instruerades att skriva en bedömning av multimodal texthantering utifrån följande frågor som formulerats av forskargruppen, baserat på såväl etablerad bedömningspraktik som Bearne och Wolstencroft (2007):

- Vad är syftet med den här texten?
- Vem riktar sig texten till?
- Hur fungerar texten i relation till syftet?
- Hur fungerar texten i relation till tänkt mottagare?
- Vad visar skribenten att hen kan?/ Vilka styrkor kan du se i den här texten?
- Vilka utvecklingsområden ser du?
- Resonera kring hur du tycker att man skulle gå vidare för att eleven ska få möjlighet att utveckla sitt multimodala textskapande ytterligare. Ex: Vad behöver uppmärksammas? Vilka strategier kan man arbeta med? Osv

Workshopen inleddes med att lärarnas initiala bedömningar (här kallad för-texterna) diskuterades i hela gruppen. Därefter höll forskarna en miniföreläsning som tog upp:

1. multimodala texter i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska,
2. hur olika komponenter i multimodal text kan bidra till meningsskapande (Bearne, 2009ab)
3. Nikolajevas (2000) bilderbokskategorier som illustrerar hur bild och text kan förhålla sig till varandra
4. Bearne och Wolstencrofts (2007) ramverk för beskrivning och bedömning av multimodala texter. som utgår från en socialsemiotisk perspektiv på meningsskapande (Halliday, 1978; Kress & van Leeuwen, 1996/2006)

Workshopen innebar att lärarna presenterades för, och fick arbeta med det sätt att se på och tala om multimodala texter och progression i multimodal

texthantering som Bearne och Wolstencroft (2007) beskriver som en ökad förmåga att:

- Bestämma modalitet och innehåll anpassat för syfte och mottagare
- Strukturera texten
- Använda tekniska redskap för kommunikativ effekt
- Reflektera kring den multimodala texthanteringen

Varje punkt exemplifieras och konkretiseras av Bearne och Wolstencroft (2007) genom exempel på vad respektive förmåga kan innebära och hur den kan ta sig uttryck (se bilaga). Modellen valdes utifrån att den dels erbjuder en terminologi för att tala om multimodal text, dels för att den genom exemplifieringar konkretiserar multimodal teoribildning, som i Cloonans (2011) studie uppfattades som abstrakt och svår kontextualiserat av lärarna, kopplat till den pedagogiska praktiken. Punkt 2 och 3 i workshopens miniföreläsning kompletterade två aspekter som tidigare forskning samt vår egen granskning av Bearnes och Wolstencroft modell identifierat som brist. Avsikten var att konkretisera och förtydliga meningsskapandets möjligheter i olika modaliteter, vad som möjliggörs i olika modaliteter samt hur textens komponenter förhåller sig till varandra för textens logik och koherens. Här tittade vi på elevtexter och bilderbokstexter och diskuterade vad som kommunicerades i respektive medium och på vilket sätt detta gjordes. Relationen mellan text och bild konkretiserades genom begrepp hämtade från bilderboksteori och litteraturvetaren Nikolajevs (2000) bilderbokskategorier. Bild-text relationen beskrivs här som symmetrisk där bild och text berättar samma sak eller kompletterande eller expanderande genom att komplettera varandra. Bild och text kan också förhålla sig motstridigt till varandra antingen kontrapunktisk genom ett kreativt ifrågasättande eller ambivalent genom att motsäga varandra på ett sätt som skapar förvirring.

Direkt efter miniföreläsningen och de gemensamma diskussionerna arbetade lärarna gemensamt med bedömning av tre av elevtexterna med hjälp av Bearnes modell (Bearne & Wolstencroft, 2007 s.146) i utdrag och översättning av forskarna (se bilaga). Lärarna diskuterade texterna och samförfattade sina gemensamma bedömningar skriftligt. Direkt därpå fick lärarna, individuellt och utifrån samma öppna frågor som innan, skriva nya bedömningar (fortsättningsvis kallade eftertexterna) av de tre resterande texterna.

Analys

Texterna från de tre bedömningstillfällena analyserades i flera steg. Analyserna innebar en induktiv ansats med såväl upprepade genomläsningar av materialet som helhet som analyser av dess manifesta och latenta innehåll. Inledningsvis gjordes en innehållsanalys av vad som kommenterades, på

vilket sätt och i vilken omfattning för att få en uppfattning om vad som uppmärksammas. I detta underlag söktes sedan mönster och jämförelser mellan de tre bedömningsfaserna. Sedan gjordes en ny innehållsanalys av texterna utifrån hur kvalitet i elevtexterna skrivs fram och uppmärksammas i lärarnas bedömningar samt vilka mönster som visar sig i jämförelser mellan bedömningstillfällena.

För att komma åt villkor för lärares arbete och lärande genom hur förståelsen av kvalitet i elevtext relaterar till ORF och PRF, analyserades sedan hur existerande och erbjudna bedömningsverktyg är synliga i bedömningarna. Här analyserades fokus och formuleringar i lärarnas bedömningar utifrån hur de relaterar till såväl styrdokument och andra nationella bedömningsstöd som beskrivits i bakgrunden som det bedömningsstöd de erbjöds i studien. Slutligen analyserades materialet med fokus på de spänningsfält som gestaltas utifrån det heliga och det profana (Bernstein, 1990). Bernsteins (2000) begreppsapparat kring den pedagogiska apparaten används för att se på och diskutera studiens resultat.

Studiens giltighet och etiska hänsynstaganden

Resultatens giltighet har prövats både genom jämförelser med tidigare forskning och genom att materialet, analyserna och resultaten fortlöpande presenterats och diskuterats med andra forskare. Vidare har vi strävat efter transparens i forskningsprocessen genom att tydligt redogöra för studiens genomförande och analysprocess.

I studien har forskningsetiska principer och riktlinjer beaktats (Vetenskapsrådet, 2011). Deltagande lärare har liksom elever och deras vårdnadshavare lämnat sitt informerade samtycke. Resultaten redovisas här på grupp-nivå utan jämförelser mellan individer eller skolor men i tidigare studier i forskningsprojektet är alla namn fingerade.

Resultat

I följande avsnitt presenteras resultaten av analysen av hur lärarnas förståelse av kvalitet i elevtexter manifesteras i lärarnas bedömningar i de tre faserna. Materialet visar på tre olika kvalitativa aspekter som en förmåga att: följa skriftspråkliga konventioner, organisera texten och kommunicera innehåll med flera samspelande resurser. Respektive förmåga presenteras nedan och diskuteras även utifrån skillnader och mönster vid de tre bedömningstillfällena, hur de relaterar till tillgängliga verktyg för bedömning samt vad som här framstår som det heliga och det profana.

Förmåga att följa skriftspråkliga konventioner

I vilken mån eleverna visar förtrogenhet med skriftspråkliga normer och texttypskonventioner är en aspekt av kvalitet som rör rent skriftspråksmässiga aspekter av elevernas textskapande. Det handlar om språklig korrekthet vad gäller stavning och interpunktion och om hur texten uppvisar typiska drag både vad gäller textens uppbyggnad och ordval. Språklig korrekthet kommenteras av lärarna såväl i förtexterna som eftertexterna men saknas helt i de bedömningar lärarna skrev gemensamt. Däremot finns kommentarer som rör texttypiska drag vad gäller textens uppbyggnad och ordval vid alla tre bedömningstillfällen.

I kunskapskraven för åk3 anges att eleven ska kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt kunna stava för eleven vanligt förekommande ord, vilket avspeglas i formuleringarna i för- och eftertexterna. Bearnes punkter behandlar däremot inte dessa aspekter lika explicit som kursplanen utan talar om att kunna använda tekniska redskap för kommunikativ effekt. Kommentarna i för- och eftertexterna utgör oftast ett generellt konstaterande kring språklig korrekthet som "Han använder stor bokstav och punkt på rätt ställen, stavar högfrekventa ord rätt" men visar också redan i förtexterna exempel på mer specifika formuleringar "Han kan stava ord som han själv använder så att orden inte byter betydelse. Han använder punkt och vid ett tillfälle frågetecken, däremot använder han inte stor bokstav mer än på sitt namn vid enstaka tillfällen". I eftertexterna finns ett exempel på bedömning som uppmärksammar språkfärdigheten inte bara utifrån den skrivna texten utan jämför med hur eleven läser sin text i den ljudinspelning som presentationen innehåller: "Skrivtekniskt använder hon punkt, stor bokstav och kommatecken. Meningarna blir många gånger långa, de blir tydligare när man lyssnar på henne då hon stannar där punkten borde stått."

Vad gäller texters texttypiska drag genom dess uppbyggnad, innehåll, organisering och språkliga drag kommenterade lärarna vid alla tre bedömningstillfällena användningen av ämnesspecifika ord eller uttryck som kan anses typiska för en viss typ av text. I den gemensamma bedömningen samt eftertexterna tillkommer dessutom kommentarer om språklig variation vilket kan kopplas till Bearnes punkt om att använda redskap för kommunikativ effekt som att "välja och använda en variation av meningsstrukturer för specifika syften" (s. 146). Kommentarna i förtexterna innehåller formuleringar som att eleven "kan reglerna för en berättande text" eller "Skribenten har uppfattat de typiska dragen i en instruktion: rubriken, vad behöver man, punktform i rätt ordning, att- göra-ord. Eftertexterna däremot visar exempel på att man talar om texttyp utifrån syfte och lämpligt innehåll för detta syfte, färgat av formuleringarna i Bearnes första punkt om att "välja modalitet och innehåll för olika syften och mottagare" (s. 146). Även om alla elevtexter som bedömdes var multimodala och flera utgjordes av presentationer som

innehöll film, bygger lärarnas kommentarer om texttyper på traditionella skoltexttyper som brev, instruerande text och berättande text. I den första bedömningen finns dock en kommentar som visar på en medvetenhet om att elevernas textvärldar innehåller även icke-traditionella texttyper: ”Vi kan se att elever tar till sig mer och mer via Youtube. De skulle kunna studera fler klipp och få diskutera vad och varför vissa klipp slår igenom. Vad gör en Youtube instruktion bra?”.

Sammanfattningsvis utgör traditionella aspekter av skriftspråkliga förmågor ett konstant kvalitetskriterium i lärarnas bedömningar trots att detta inte var något som efterfrågades i instruktionerna. En uppmärksamhet på fler modaliteter än skrift gjorde dock att utveckling av denna förmåga även spårades i andra uttryck (tal jämfört med skrift). Normer för skriftspråkliga konventioner framstår här tydligt som ett icke förhandlingsbart kunskapsinnehåll, det vill säga det heliga i ämnet Lärarnas bedömningskommentarer visar tydligt att de har ett explicit språk, en terminologi och strategi för att se på och tala om denna textkvalitet. Förståelsen av kvalitet och hur den uttrycks är tydligt influerad av styrdokument och bedömningsstöd för nationella prov både vad gäller fokus och formuleringar. Kommentarer är specifika redan från början både vad gäller elevens skriftspråkliga förmågor och hur dessa kommer till uttryck i elevens text. Det är ett sätt att tala om, betrakta och bedöma kvalitet i elevtext som lärarna är välbekanta med och har kunskap om. Det samma gäller vilka textspråkskonventioner som uppmärksammas. Webtexter och film som nämns i kursplanen bland de texttyper som ska uppmärksammas för elever i årskurs 1-3 har inte kommenterats. Lärarnas bedömningar har i stället ett fokus på normer för traditionella skoltexter.

Förmåga att organisera texten

Att organisera texten på funktionellt sätt är en kvalitativ aspekt som inte enbart gäller textens upplägg i relation till texttyp. Kvalitet i texterna förstås här även som att kunna använda strukturerande komponenter som styckesindelning och rubriker samt att kunna organisera innehållet, vilket kommenteras vid alla tre bedömningstillfällen. Till skillnad från förtexterna kommenteras i de följande bedömningarna inte bara organiserande komponenter i skriften, utan design av texten som helhet. Det handlar till exempel om hur eleven placerar bild och text i relation till varandra ”Han skriver texten på den bild där den hör hemma” och arbetar med layouten” Strukturerar texten genom att medvetet välja layouten. Ex. balanserat upp bilden mot texten och en överskrift som är indragen”.

Design och layoutmässiga aspekter berörs inte i kursplanen men berörs i alla Bearnas huvudpunkter. Både fokus och formuleringar i lärarnas bedömningar är tydligt färgade av Bearnas verktyg. Lärarna använder sig av direkta formuleringar från Bearne som att ”balansera modaliteter” och hur eleven

använder "sammanhållande komponenter" (s146). Som sammanhållande komponenter uppmärksammas till exempel användningen av färger, upplägg och design. "Hon har en sammanhållande struktur med bild, film, ljud och information... Upplägget blir samma genom hela presentationen. Hon använder film för att förstärka sina förklaringar men lägger även in en kortare inforuta till maskinen". Även om lärarna skriver om texternas sammanhållande komponenter och om att balansera modaliteter är det inte helt tydligt hur de förstår vad detta innebär. Medan Bearne talar om att "strukturera längre texter med visuellt, verbalt och ljudmässigt sammanhållande komponenter" (s. 146) finns exempel i lärarnas kommentarer på att sammanhållande komponenter tolkas som innehållsmässiga snarare än designmässiga aspekter: "Första delen är av texten är mer av brevkarakär än den senare delen där eleven "kroknar" lite och innehållet "fylls ut "med en årsklocka. = dåligt sammanhängande komponenter". Att balansera modaliteter tolkas som att skapa balans för att inte störa läsarens fokus och förståelse: "Det kan vara svårt som mottagare att hålla fokus eftersom det är många (onödiga?) effekter med. Ett utvecklingsområde för eleven är att "balansera modaliteterna". Men det finns också exempel på formuleringar som mer handlar om att "medvetet uppmärksamma design och textlayout, och använda strukturerande medel (sidor, sektioner, ramar, stycken, textblock, ytor, ljudsekvenser) för att organisera texten" än att "i designsyfte integrera och balansera modaliteter" (s. 146) exempelvis "Kan utvecklas genom att balansera modaliteter t.ex. att göra typsnittet större och lägga bilderna mera strukturerat".

Till övervägande del handlar lärarnas kommentarer om textens layoutmässiga aspekter rörande skrift eller skriften i relation till andra resurser. I eftertexterna finns dock enstaka exempel som rör hur innehållet i bilderna organiseras, antingen enbart utifrån bilden eller bilden kopplat till textens innehåll "Han har balanserat upp bilden genom att placera sakerna på olika ställen i bilden och fyllt ut pappret med de olika sakerna som beskrivs i texten". Även om denna grupp kommentarer är få utgör de en distinkt skillnad från förtexterna i och med att bildernas utformning specifikt uppmärksammas.

Sammanfattningsvis utgör förmåga att organisera texten en kvalitativ aspekt som uppmärksammas genomgående men på olika sätt vid bedömningstillfällena; från organiserande komponenter i skriften enbart till att uppmärksamma layout och textens design i vidare mening. Förmåga att organisera text på ett sätt som stärker dess läsbarhet och det budskap som kommuniceras utgör därmed också en del av det heliga. De aspekter som rör layout, design och komposition i vidare mening är däremot att betrakta som det profana i sammanhanget. Formuleringarna i de gemensamma bedömningarna och eftertexterna där layout- och designmässiga aspekter uppmärksammas och benämns är tydligt färgade av Bearnés punkter. Begreppen an-

vänds på ett sätt som indikerar att det inte är självklart för lärarna hur terminologin kan tolkas, förstås och konkretiseras.

Förmåga att kommunicera ett innehåll med flera samspelande resurser

En kvalitativ aspekt av elevtexterna som uppmärksammas i bedömningarna är förmågan att kommunicera ett innehåll. Det handlar här om vilka resurser som används och i vilken grad man kan uttrycka innehållet med dessa, om att göra medvetna val i nyttjandet av resurser och om hur dessa resurser samverkar och förstärker budskapet. Vilka resurser som uppmärksammas och på vilket sätt detta görs förändrades även här mellan bedömningstillfällena från skriftspråksfokus till helhetsfokus på texten.

Den första av de fem förmågor som kursplanen anger att svenskämnesundervisningen ska ge möjlighet att utveckla är förmåga att ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” (Skolverket, 2011, s. 222; 2017, s. 253). I syftesbeskrivningen anges visserligen att eleverna ska stimuleras att uttrycka sig med olika estetiska uttrycksformer och medier⁵, men i kunskapskraven för årskurs 3 anges enbart att eleven ska kunna förstärka sitt budskap genom att kombinera text och bild. I centralt innehåll nämns, förutom skapande av texter där text och bild samspelar att undervisningen ska behandla texter där text och bild kombineras samt bild används som stöd för muntliga presentationer (Skolverket, 2011, s. 222-223) ⁶. Kursplanens inflytande är tydligt, framför allt i förtexterna, både vad gäller vilka resurser som uppmärksammas och hur relationen bild – text behandlas. Detta gäller dock främst skrivningarna i centralt innehåll och kunskapskrav. Vad gäller lärarnas kommentarer om vilka resurser som använts för att kommunicera innehållet förändras kommentarerna från att gälla främst tal, skrift, bild och film i förtexterna till att även beröra sådant som ljud, rörelse, färg. Digitalt textskapande innebär att de program eller applikationer som används erbjuder olika funktioner och kan kombineras på olika sätt. Förmåga att utnyttja tekniken och tillgängliga resurser i denna på ett adekvat sätt är en aspekt av kvalitet som lärarna uppmärksammar, främst i eftertexterna. Kommentarer som ”Hon visar att hon hanterar alla verktyg samt att hon också kan kombinera olika program och media för att få rätt innehåll” och ”Hon måste begränsa sig. Möjligheterna med de program hon använder tar över” är exempel på detta och kan kopplas till Bearnes punkter om att välja modalitet och hantera tekniska redskap för kommunikativ effekt.

⁵ I revideringen 2017 har även digitala miljöer och interaktiva texter lagts till (Skolverket, 2017, s. 252).

⁶ I revideringen 2017 har digitala medier och verktyg lagts till och formuleringar som ”såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket, 2017, s. 253).

Främst handlar lärarnas kommentarer om denna förmåga om hur olika textresurser samspelar för att förstärka textens budskap. Vad detta förstärkande handlar om skiljer sig delvis åt vid respektive bedömningstillfälle. I förtexterna handlar det främst om hur bild eller film förstärker eller tydliggör texten exempelvis ”Han använder bild som förstärker texten så att det blir tydligt vad en årssnurra är”. I följande bedömningar finns även exempel som visar på ett motsatt förhållande ”Bilderna visar de olika verktygen och dessa bilder har hon även förstärkt genom att skriva verktygens namn på bilden” eller en ömsesidighet ”Här styrker bilden texten och tvärtom”. Vad förstärka eller tydliggöra innebär definieras inte i kursplanens skrivningar och det är inte heller alltid synligt i lärarnas kommentarer på vilket sätt detta görs även om de anger vilka resurser som används. I två kommentarer i förtexterna anges som utvecklingsområde en önskan om att bild och text i högre grad ska återge samma information: Skriva om fler saker som finns på bilderna eller ha bilder av fler saker som beskrivs i texten. Förstärkandet innebär här en symmetrisk text-bildrelation. Förstärkande som kompletterande relation mellan bild och text, till exempel genom att bilden bidrar med information som inte ges i texten finns uteslutande i eftertexterna och den gemensamma bedömningen. Detsamma gäller förstärkande som nyttjande av resurser för att engagera och behålla läsarens uppmärksamhet. Formuleringar som ”... språket och bilden och färgerna engagerar och behåller läsarens uppmärksamhet...” eller ”... har spännande övergångar som håller liv i intresset” visar liksom kommentarerna om att nyttja resurser på ett adekvat sätt, avtryck av Bearnés punkter. Detta gäller särskilt den konkretisering som handlar om att använda resurser som färg, språk, ljud och perspektiv för att engagera och behålla läsarens uppmärksamhet. Val av modalitet som bäst kommunicerar mening för det specifika syftet som det skrivs fram när det handlar om förstärkande som kompletterande kan kopplas till såväl Bearne som de sätt att tala om bild- textrelationen utifrån Nikolajeva (2000) som presenterades under miniföreläsningen.

De mönster som spårats i övriga två kvalitativa aspekter av att fokus flyttas från skriftspråk till texten som helhet är även synligt här. Kunskapskravens skrivning om att kunna förstärka och förtydliga sina budskap genom att kombinera sina texter med bilder tydliggör inte vad detta förstärkande innebär. Däremot visar materialet hur lärarnas förståelse av vad förstärkande innebär dels utvecklas så det uttrycks mer explicit, dels förändras från att handla om att bild och text uttrycker samma sak till att bild och text samspelar på ett kompletterande eller utvidgande sätt. Såväl fokus som formuleringar är därmed även här tydligt präglade av de verktyg lärarna haft tillgång till före respektive efterworkshopen.

Sammanfattning

För- och eftertexterna uppvisar skillnader både vad gäller fokus, explicitet och terminologi. I förtexterna beskrivs kvalitet främst utifrån ett skriftspråksfokus. När andra modaliteter nämns här handlar det främst om huruvida dessa uttryck stämmer överens med texten. Kommentarer om traditionellt uppmärksammade skriftspråksfärdigheter som att ha strategier för att skriva i olika genrer eller behärska språkliga normer är redan i förtexterna tämligen specifika medan kommentarer som även omfattar andra resurser är mer generellt hållna utan precisering. Med tillgång till de verktyg som erbjöds i workshopen ges andra modaliteter och resurser ökat fokus och kommentarerna blir mer specifika kring vilka resurser som används och om de samspelar. Däremot är det mindre tydligt hur andra resurser än skriftspråkliga används för att kommunicera eller förstärka budskapet, jämfört med hur explicit man kommenterar exempelvis stavning och interpunktion. Det som framstår som det heliga (följa skriftspråkliga regler och konventioner, organisera texten och kommunicera ett innehåll med flera samspelande resurser) utmanas och vidgas när uppmärksamheten riktas mot fler resurser, teknologins erbjudanden och texten som helhet. Lärarnas kommentarer visar tydligt på en vana och ett språk för att tala om skriftspråkliga aspekter medan osäkerheten är större kring det multimodala och designmässiga. Å ena sidan formar tillgängliga verktyg och diskurser i hög grad såväl vad som uppmärksammas som hur lärarna formulerar sig. Å andra sidan finns tecken på att det inte är okomplicerat att anamma begrepp som är kopplade till en diskurs som inte fullt omfattas av styrdokument och etablerade bedömningspraktiker.

Diskussion

Vad som uppmärksammas som kvalitet i elevtexter är den kunskap som kommuniceras som legitim eller värdefull. Utifrån Bernsteins (2000) resonemang om den pedagogiska apparaten är detta själva nyckeln till den pedagogiska praktiken. Hur lärares förståelse och språk för att tala om detta formas och utvecklas får därmed betydelse för utvecklandet av en undervisning som tar tillvara och utvecklar elevers multimodala erfarenheter och kunskaper (jmf Bearne, 2003). Vilken kunskap som kommuniceras som legitim hänger också samman med vad som ses som ämnets syfte, innehåll och gränser. Vad som framstår som ämnets kärna (det heliga) och hur ämnet vidgas och utmanas i mötet med ett multimodalt perspektiv (det profana) kan därmed också kopplas till den pedagogiska apparaten för att belysa spänningsfält, möjligheter och hinder.

I bedömningarna manifesteras lärarnas förståelse av kvalitet i multimodal elevtext som förmåga att följa skriftspråkliga konventioner, organisera texten och kommunicera innehåll med flera samspelande resurser. Normer för skriftspråkliga konventioner uppmärksammas genomgående i för- och efter-

texter och framstår därmed tydligt som ett icke förhandlingsbart kunskapsinnehåll, det heliga i ämnet. Även förmåga att organisera texten är en kvalitativ aspekt som uppmärksammas genomgående vid bedömningstillfällena. Här sker dock en förskjutning från att handla om organiserande komponenter i enbart skriften till att uppmärksamma layout och textens design i vidare mening. Förmåga att organisera text på ett sätt som stärker dess läsbarhet och det budskap som kommuniceras utgör därmed också en del av det heliga. Aspekter som rör layout, design och komposition i vidare mening där texten som helhet och inte enbart skriftspråk tas i beaktande, är en utvidgning mot det multimodala och utgör det profana i ämnet.

På samma sätt uppmärksammas förmåga att kommunicera ett innehåll med olika resurser vid de olika bedömningstillfällena och utgör därmed också en del av det heliga. Vilka resurser det handlar om vidgas från att röra tal, skrift, bild och film i förtexterna till att i eftertexterna omfatta fler resurser. Det som tillkommer och utgör det profana i sammanhanget är resurser som ljud, rörelse och färg men också hur man använder och utnyttjar programmens och applikationernas möjligheter på ett adekvat sätt. De kvalitativa aspekter som framstår som det heliga ersätts inte med något annat utan vidgas. Ett multimodalt perspektiv innebär därmed inte att de skriftspråkliga aspekterna förlorar sin betydelse men fler resurser för meningsskapande och hur dessa samspelar tas i beaktande. Det heligas existens hotas således inte av det profana på det sätt som Marner och Örtengren (2013) menar kan utgöra grund för ett motstånd. Däremot gör det gränserna mot andra ämnen som bildämnet otydligare vilket utmanar svenskämnets identitet och ställer krav på lärares kunskande som delvis ligger utanför de ämnen de är utbildade för att undervisa i (jmf Andersson, 2014; Dahlbäck, 2017).

Analyserna visar hur såväl formuleringar som vad som uppmärksammas är tydligt influerade av de verktyg för bedömning som lärarna haft tillgång till. Vad som uppmärksammas som värdefull eller legitim kunskap samt hur detta artikuleras kan därför förstås utifrån den pedagogiska apparatens distributiva och rekontextualiserande regler (Bernstein, 2000). Det vill säga de regler som styr vilken kunskap som väljs ut och konkretiseras och vilken kunskap görs tillgänglig för vem. Produktionsfältets kunskaper och diskurser rekontextualiseras på officiell nivå (ORF) genom styrdokument och vad som utvärderas i nationella prov och på det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (PRF) genom lärarutbildning, fortbildning och genom texter som produceras som stöd för bedömning. Spänningsfältet mellan de parallellt verkande men motstridiga diskurser kring literacy som Oldham (2005) beskriver undervisningen som fångad i, återfinns inom och mellan rekontextualiseringsfälten som två samtidiga rörelser. På en officiell nivå (ORF) finns multimodala och digitala texttyper med som ett kunskapsinnehåll i kursplanbeskrivningarna men saknas i etablerade bedömningspraktiker och de verktyg lärarna inledningsvis har tillgång till. Även om ett multimodalt perspek-

tiv inte är framträdande i kursplanen så är det närvarande, framför allt i beskrivningarna av ämnets syfte och i viss mån i centralt innehåll. Samtidigt är det påfallande osynligt i kunskapskraven och etablerade bedömningspraktiker som NP3. Formuleringar och innehåll i lärarnas bedömningar var tydligt kopplade till kunskapskraven och bedömningskriterier för NP3. Utan verktyg för att se på och tala om multimodal text reproduceras därmed den diskurs som fokuserar skriftspråket vilket formar de evaluerande reglerna; vad som utvärderas och kommuniceras som legitim kunskap i undervisningen. Detta i kombination med att multimodala och digitala texttyper som film, spel och webbtexter (Skolverket, 2011; 2017) inte explicit skrivs fram i kunskapskraven kan också förklara att formuleringarna i bedömningarna uppvisar ett fokus på normer för traditionella skoltexter.

Multimodal texthantering i förändrade textvärldar innebär att texttyper som traditionellt inte omfattats av skolans undervisning är en del av de texter eleverna hanterar. Om det profana ges utrymme eller övergår till att bli en del av det heliga innebär det fler texttyper, medium och resurser för meningsskapande att förhålla sig till. Genomgången av hur det multimodala perspektivet synliggörs i styrdokument och bedömningsstöd från Skolverket visar att det här ges tämligen lite stöd för lärarna att utveckla och bedöma multimodala aspekter av elevtext. Att det multimodala perspektivet är närvarande och framför allt tolkningsbart i styrdokumenten utgör härmed både hinder och möjligheter i sammanhanget. För att tolka in det multimodala i kunskapskraven krävs kunskap om vad det innebär. Revideringen av NSL (Skolverket, 2016) har inneburit att multimodalitet och samspel mellan resurser lyfts fram som ett kunskapsinnehåll med ett eget värde och inte bara som en väg till skriftspråket, vilket utgör en möjlighet för utveckling. Här ges lärare mer stöd än tidigare men få ledtrådar ges till vad ett samspel eller förstärkande innebär och inte heller här får lärarna de nödvändiga redskap för att utveckla och bedöma dessa aspekter. Det visar dels på ett spänningsfält både mellan och inom de rekontextualiserande fälten och dels hur ett expanderande svenskämne ställer krav på lärares kunskap och språk för att tala om text och texttyper i vidare bemärkelse.

Studiens resultat visar att såväl de verktyg lärarna har tillgång till initialt som de verktyg som tillgängliggörs genom workshopen, ger en terminologi och styr vad man uppmärksammar och benämner. Generellt flyttades lärarnas fokus från rent skriftspråksfokus till att uppmärksamma texten som helhet. Här fungerar de begrepp och strukturer som introducerades i workshopen som relevanta verktyg för att rikta uppmärksamheten mot fler och olika resurser för meningsskapande. Lärarna använder begreppen, men är samtidigt oklara över innebörden av delar av terminologin. Vidare uttrycker lärarna en större tydlighet och förmåga att konkretisera bedömningen i relation till områden de har kunskap och erfarenheter om, som att följa språkliga normer och organisera text, än där det handlar om hur tillgängliga resurser

används och utnyttjas. De verktyg och den korta introduktion som workshopen innebar, gav dem en terminologi men inte fullt ut kunskapen bakom. I tillägnandet av nya begrepp tolkar de därmed utifrån de kunskaper och den praktik de har erfarenhet av. Därmed fungerade workshopen som rekontextualiseringsfält för en multimodal diskurs bara delvis. Studiens resultat visar härmed att det krävs mer insatser för lärares lärande för att på ett genomgripande sätt möjliggöra en utveckling av en multimodal bedömningspraktik. För att ge metaspråket ett innehåll så begreppen kan sättas i bruk, generaliseras och tillämpas behövs en kunskap om flera språkliga resurser. Att förstå vilka erbjudanden som görs i olika modaliteter och medium, hur dessa nyttjas och relaterar till varandra kräver kunskap om dessa specifika modaliteter och medium. Görs inte sådan kunskap tillgänglig för de lärare som förväntas bedöma multimodal texthantering så innebär det att de förväntas göra något de inte har redskap för.

Multimodalitet är interdisciplinärt till sin karaktär och skär över ämnesgränser mellan svenskämnet och estetiska ämnen. Det som kan betraktas som det profana i svenskundervisningen kan således vara en del av det heliga i till exempel bildämnet. Avsaknad av kunskap i och om estetiska uttrycksformer hos klasslärare utgör enligt Dahlbäck (2017) ett hinder för ämnesövergripande undervisning och ett multimodalt svenskämne. Vidare visar Andersson (2014) hur klasslärarna upplever sig sakna kunskap i de estetiska ämnena och därmed även i hur de ska bedöma berättande som inkluderar estetiska uttrycksformer. Denna osäkerhet synliggörs även i föreliggande studies resultat vilket väcker frågor om villkor för lärares arbete och lärande samt lärarutbildningens utformning. Samtidigt som det multimodala luckrar upp ämnesgränserna sker en utveckling mot att förstärka ämneskompetensen hos lärare. Grundlärarutbildningen har förstärkt svenskämnets position och gränserna mot estetiska ämnen genom att förlägga ämneskompetensen för dessa hos olika lärarkategorier. Kraven utifrån blir härmed motsägelsefulla. Om inte de lokala lärosätena finner vägar att inkludera estetiskt och multimodalt lärande inom ramen för examensordningen saknas den kunskapsbas som behövs för att utveckla en multimodal undervisning i nuvarande grundutbildning. En medvetenhet om hur de distributiva, rekontextualiserande och evaluerande reglerna styr vad som kommer att erkännas som legitim kunskap i literacyundervisningen hjälper oss förstå hur utvecklandet av en multimodal bedömningspraktik möjliggörs eller begränsas. Vilken kunskap som görs tillgänglig för vilka lärare är här en central fråga liksom hur kunskap om vad multimodal texthantering innebär väljs ut och konkretiseras på politisk nivå såväl som i lärarutbildnings- och fortbildningssammanhang.

Bilaga 1: Bedömning multimodal text

Ur Bearne och Wolstencroft (2007:146) i vår översättning

Progression i multimodal texthantering innebär en ökad förmåga att:

Bestämma modalitet och innehåll för särskilda syften och mottagare

- välja den/de modalitet(er) som bäst kan kommunicera mening för det specifika syftet (bestämma om man ska använda ord snarare än bilder eller gester/musik snarare än ord)
- använda perspektiv, färg, ljud och språk för att engagera och behålla läsarens uppmärksamhet
- välja lämpligt innehåll för att uttrycka sina åsikter, idéer, intentioner
- anpassa, syntetisera och forma innehållet för att passa de kommunikativa avsikterna.

Strukturera texter

- medvetet uppmärksamma design och textlayout, och använda strukturerande medel (sidor, sektioner, ramar, stycken, textblock, ytor, ljudsekvenser) för att organisera texten
- i designsyfte integrera och balansera modaliteter
- strukturera längre texter med visuellt, verbalt och ljudmässigt sammanhållande komponenter
- använda bakgrundsdetaljer för att skapa stämning och inramning.

Använda tekniska redskap för kommunikativ effekt

- hantera tekniska aspekter och konventioner av olika typer av multimodala texter inklusive riktning, färg, perspektiv, ljud, kamera-vinklar, rörelse, gester, ansiktsuttryck och språk
- välja språk, interpunktion, typsnitt, typografi och presentationsteknik för att skapa effekter och klargöra innebörd
- välja och använda en variation av meningsstrukturer för specifika syften

Reflektera kring texthantering

- förklara val av modalitet(er) och uttrycksmedel, inklusive ord
- förbättra den egna kompositionen eller framträdandet, omforma, designa om och omformulera utifrån syftet och läsarens/tittarens behov
- kommentera hur kompositionen uppfyller designmålen
kommentera respektive erfarenheter av lagarbetet och den individuella insatsen i ett specifikt projekt

Referenser

- Andersson, Märtha (2014). *Berättandets möjligheter: multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Bearne, Eve (2003). Rethinking literacy: Communication, representation and text. *Reading Literacy and Language*, 37(3), 98-103.
- Bearne, Eve (2009a). Assessing multimodal texts. In A. Burke & R. Hammett (Eds.), *Assessing new literacies: Perspectives from the classroom* (pp. 15-33). New NY: Peter Lang Publishing.
- Bearne, Eve (2009b). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187.
- Bearne, Eve (2017). Assessing children's written texts: a framework for equity. *Literacy*, doi: 10.1111/lit.12105.
- Bearne, Eve, Ellis, Sue, Graham, Lynda, Hulmes, Pam & Merchant, Guy (2004). *More than Words: Multimodal texts in the classroom*. London: Qualifications and Curriculum Authority Retrieved 17-03-20 at <http://www.suehorner.com/7.html>
- Bearne, Eve, Ellis, Sue, Graham, Lynda (2005). *More than Words 2: Creating Stories on Page and Screen*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved 17-03-20 at <http://www.suehorner.com/7.html>
- Bearne, Eve & Kress, Gunther (2001). Editorial. *Reading, literacy and language*, 35(3), 89-93.
- Bearne, Eve & Wolstencroft, Helen (2007). *Visual Approaches to teaching writing*. London: Sage.
- Bernstein, Basil (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge.
- Birenbaum, Menucha, Kimron, Helena & Shilton, Hany (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation* 37, 35-48.
- Borgfedit, Eva (2017). Multimodal textproduktion i årskurs 3 – analys av en lärares bedömning. *Educare – Vetenskapliga skrifter*. (1), 118-151.
- Cloonan, Anne (2011). Creating multimodal metalanguage with teachers. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 23-40.

- Cope, Bill, & Kalantzis, Mary (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, England: Routledge.
- Dahlbäck, Katharina (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Edwards-Groves, Christine (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Engblom, Charlotte (2012). Yngre barns skärmbaserade texthantering: Multimodala texter och nya perspektiv på progression och bedömning. *Årtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet - multimodala och digitala perspektiv på lärande*. Stockholm. ss. 35-50.
- Erixon, Per-Olof, Marner, Anders, Scheid, Manfred, Strandberg, Tommy & Örtengren, Hans (2012). School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: Art, Music and the Mother Tongue (Swedish) under Pressure. *European Educational Research Journal*. 11(2), 225-273.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and assessing multimodal texts: negotiations at the boundary*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gyllander Torkildsen, Lisbeth (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet: enkelt i retoriken, svårare i praktiken: elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. (Doktorsavhandling). Göteborg : Göteborgs universitet.
- Halliday, Michael A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hung, Hsiu-Ting, Chiu, Yi-Ching, J. & Yeh, Hui-Chin (2013). Multimodal assessment of and for learning: A theory- driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 400-409.
- James, Mary & Pedder, David (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Jewitt, Carey (2005). "Reading," and Writing for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315-331.
- Jewitt, Carey (2003). Re-thinking Assessment: Multimodality, literacy and computer-mediated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 83-102.

- Jewitt, Carey (2006). *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. London: Routledge.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill & Harvey, Andrew (2003). Assessing multi-literacies and the new basics. *Assessment in Education, Routledge*, 10(1), 15-26.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (1997) *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York.
- Kress, Gunther and van Leeuwen, Theo (1996/2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- Kress, Gunther & van Leeuwen Theo. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. (Doktorsavhandling). Malmö : Malmö högskola.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2013). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. I A. Marner & H. Örtengren (Red.) *KLÄM: Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. (ss. 28-49) Umeå: Tilde-skriftserie nr.1, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Marsh, Jackie (2006). Emergent media literacy: Digital animation in early childhood. *Language and Education*. 20(6), 493-506.
- Matthewman, Sasha, Blight, Adrian & Davies, Chris (2004). What does multimodality mean for English? Creative tensions in teaching new texts and new literacies. *Education, Communication and Information*, 4(1), 153 - 176.
- Merchant, Guy (2005). Barbie meets Bob the Builder at the workstation: Learning to write on screen. In J. Marsh (Ed.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood* (pp. 183-200). London: Routledge.
- Merchant, Guy (2008). Digital Writing in the Early Years. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.) *Handbook of Research on New Literacies*, (pp. 751-774) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Oldham, Joanna (2005). Literacy and media in Secondary Schools in the United Kingdom. In B. Street (Ed.), *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching* (pp. 170-187). Philadelphia: Caslon.
- Pedder, David & James, Mary (2012). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (Second edition.) (pp. 33-48). London UK: Sage.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. (4. kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Nya språket lyfter!: bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6 : enligt Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Nya språket lyfter!: bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6 : enligt Lgr 11*. Rev 2016 Stockholm: Skolverket. Tillgänglig 16-10-01 från <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/svensk-a-och-svenska-som-andrasprak/nya-spraket-lyfter-folj-elevens-sprakutveckling-1.196607>
- Sofkova Hashemi, Sylvana & Cederlund, Katarina (2017). Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 221-253. DOI: 10.1177/1468798416630779.
- Towndrow, Phillip. A., Nelson, Mark, E., & Wan, Fareed, B. M. Y. (2013). Squaring literacies assessment with multimodal design: An analytic case for semiotic awareness. *Journal of Literacy Research*, 45(4), 327-355.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 2011:1
- Vincent, John (2006). Children Writing: Multimodality and Assessment in the Writing Classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57.
- Wyatt-Smith, Claire & Kimber, Kay (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70-90.
- Öman, Anne, & Sofkova Hashemi, Sylvana (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task: Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education*, 14(1), 139-159.