

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

E Borgfeldt & A Lyngfelt

Sammanfattning

Artikeln syfte är att undersöka vad femton elever i årskurs 3, hälften av dem flerspråkiga, framhåller som betydelsefullt i samband med att de producerar multimodala texter som ska bedömas av deras lärare. Sociosemiotisk multimodal teoribildning, och multiliteracies-forskning, präglar forskningsansatsen. Det empiriska underlaget utgörs av individuella intervjuer med eleverna och deras multimodala textproduktioner. Resultaten visar att eleverna, oavsett språklig bakgrund, framhåller de semiotiska resurserna bild och färg, medan skrift tillsammans med övriga resurser utgör ett komplement. Resultaten visar också att eleverna, med ett undantag, har svårt att verbalisera sina tankar om bedömning. Sammanfattningsvis pekar resultaten på diskrepansen mellan det som eleverna i en specifik uppgift lyckas åstadkomma och det som de kan uttrycka att de har åstadkommit. Artikeln belyser också betydelsen av lärares uppgiftsformulering för resultatet av multimodal textproduktion, liksom behovet av kompetens för att kunna bedöma multimodal textproduktion.

Nyckelord: multimodalitet, semiotiska resurser, elevperspektiv, bedömning, meningsskapande



Eva Borgfeldt är doktorand i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet. Avhandlingsarbetet rör olika perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3. Hon undervisar på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad.



Anna Lyngfelt är utbildad ämneslärare, universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning och docent i litteraturvetenskap, vid Göteborgs universitet. I en rad olika forskningsprojekt har hon intresserat sig för läs- och skrivutveckling av olika slag, liksom multimodalt berättande.

Borgfeldt & Lyngfelt

Abstract

The aim of this study is to examine what students in grade 3, half of them multilingual, stress as important in multimodal text production while performing a task that is going to be assessed by their teacher. Sociosemiotic multimodal theories, and research on multiliteracies, form the theoretical basis for the study. The empirical data consists of fifteen individual interviews with the students. Through the interviews their multimodal text production appears to be complex. Also it becomes clear that images, rather than written text, play an important role for conveying messages in their texts. Furthermore, the interviews show that the students find it difficult to verbalize thoughts on qualities in their text productions. To sum up, the study stresses the risk for discrepancy between what students achieve, by the use of several resources, and the teachers' notions of the students' achievements. Additionally, the study highlights the role of task formulation and the need for competence when it comes to assessment of multimodal texts.

Keywords: multimodality, semiotic resources, student perspective, assessment, meaning making

Introduktion

Dagens elever både konsumerar och producerar text som aldrig tidigare. Skrift, bilder, symboler och ljud kan kombineras på många sätt och mot den bakgrunden diskuteras idag alltmer betydelsen av ett multimodalt lärande (Björkvall, 2009; Danielsson & Selander, 2014; Selander & Kress, 2010). Det digitala utbudet erbjuder också barn en mängd läs- och skrivaktiviteter via program och applikationer för datorer, mobiltelefoner, surfplattor och teve (Bergöö, 2009; Fast, 2007; Jönsson, 2007; Liberg, 2007). Detta ställer krav på att vidareutveckla förmågor som att läsa, skriva och tolka multimodala texter både i och utanför skolan.

Att elever ägnar sig åt multimodalt skapande är emellertid inte något nytt. Elever har i alla tider kombinerat ljud, skrift, rörelse och bild för att uttrycka sig och förmedla budskap av olika slag (Lantz-Andersson & Säljö, 2014, s. 13-15). Ny är däremot frågan om vad det innebär att läsa och skriva en text på 2000-talet, liksom frågan om hur texter där bild och text är avhängiga varandra ska bedömas i en skolkontext (Danielsson & Selander, 2014). Att kunna läsa och skriva innebär mer än att kunna avkoda, och i en digital tidsålder inbegriper tolkning förmågan att kunna tillägna sig budskap i texter där många olika uttryck kombineras. Det är ju först genom tolkning av texter som elever kan utnyttja sina nyvunna literacy-erfarenheter.

Undervisningspraktiken präglas emellertid av en tradition där skrift som separat betydelsebärande uttrycksform i hög grad fokuseras. Ofta betraktas också bilder som utsmyckning och efterfrågas först i slutet av arbetet med skoluppgifter. I och med detta tillmäts bilder varken den didaktiska funktion eller betydelse vid bedömning som de skulle kunna ha (Jonsson, 2006, s. 281; Tønnessen, 2010a, s. 130-131).

Författarna till föreliggande studie har i en tidigare undersökning analyserat elevers multimodala textproduktion utan att eleverna själva fick uttrycka sig om vad de åstadkommit (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014). Resultaten i denna tidigare undersök-

ning, som utgjordes av en sociosemiotiskt inriktad textanalys, visade att skriften enbart utgjorde en del av det betydelsebärande innehållet i textproduktionerna. Det är därför motiverat att i den här studien låta eleverna uttala sig om vad de åstadkommit och analysera deras uttalanden. Eftersom texterna producerats i ett klassrum med delvis flerspråkiga elever kan analys av elevernas uttalanden också bidra till kunskap om hur grundläggande språk- och kunskapsutvecklande arbete kan planeras och genomföras, både för elever med svenska som förstaspråk och flerspråkiga elever.

Eftersom elevperspektiv ofta saknas när multimodala texter diskuteras är syftet med den här studien att undersöka vad eleverna själva framhåller som betydelsefullt i sina multimodala texter, när de genomför en uppgift som uppmuntrar till kunskapsredovisning i multimodal form. För att det ska gå att förstå vad eleverna yttrar sig om när de berättar om sina texter presenteras elevernas textproduktioner kortfattat, en och en, i samband med att eleverna berättar om dem.

Teoretiska utgångspunkter

Studien har ett grundläggande sociokulturellt perspektiv där elevers yttranden ses som situerade och beroende av den intervjusituation de ingår i (Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Den teoretiska ansatsen är hämtad dels ur den sociosemiotiska multimodala teoribildningen, där semiotiska resurser, utgör en del av begreppsbyggningen (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2006, 2011; Tønnessen, 2010ab, 2011), och dels ur multiliteracies-forskningen (Cope & Kalantzis, 2009, 2010).

Sociosemiotisk multimodal teoribildning

I den sociosemiotiska multimodala teoribildningen ses kommunikation och representation som sociala processer av teckenskapande. Mening skapas genom att flera olika socialt och kulturellt formade semiotiska resurser som skrift, bilder, färg och rörelser, bildar teckenvärldar, *modes*. Semiotiska resurser ses som betydelsebärande tecken i en multimodal textväv där sammanhang, *multimodal cohesion*, skapas. Valet av semiotiska resurser ses som ett uttryck för de meningserbjödanden, *affordances*, som den här textväven inbegriper.

I den förra studien, som inriktades på analyser av elevernas textproduktioner (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014), uppmärksammades också skillnaden i betydelse mellan resursanvändning inriktad på *svarjakt* och *tekstskapning* (Løvland, 2011, s. 32-34). Løvland definierar *svarjakt* som ett textarbete där elever utgår från delar av en längre text, och inte texten som helhet, när de återger textinnehållet¹. Utgångspunkten för eleverna är då att läraren ska få svar på det som efterfrågas så fort som möjligt. *Tekstskapning*, däremot, är enligt Løvland ett textarbete som karaktäriseras av ett självständigt arbete där eleverna är inriktade på att skapa helheter och sammanhang i

¹ I arbetet med klassrums- och lärobokstexter kategoriserar Løvland (2011) fyra typer av skrifthändelser som hon menar att eleverna i studien utvecklar, nämligen substansutveckling, strategiutveckling, svarjakt och tekstskapning. Här används enbart de båda sistnämnda begreppen. Anledningen till detta är framför allt att elevtexternas tillblivelse inte specifikt studerats i föreliggande studie.

samband med sin textproduktion. Enligt Løvland är graden av multimodalitet och förmågan att redovisa helheter och sammanhang generellt sett högre i texter som kännetecknas av *tekstskapning* än texter inriktade på *svarjakt*.

I Løvlands studie utgår elever i årskurs 4 från en no-orienterad läromedelstext, när de löser uppgifter och bearbetar det de läst. Till Løvlands studie hör då inte frågan om i vilken utsträckning olika sorters texter uppmuntrar till tolkning av dem som helheter när eleverna bearbetar texter som de utgått från. De texter som eleverna utgår från skulle ju kunna tänkas påverka elevernas bearbetning av dem och uppmuntra till *svarjakt* snarare än *tekstskapning*. Løvland diskuterar inte heller uppgiftsformuleringens betydelse i samband med textbearbetning. Det skulle ju kunna vara så att *svarjakt* innebär att en elev ägnar sig åt textproduktion som är form- och innehållsmässigt komplex, om den uppgift som ska genomföras kräver detta, medan *tekstskapning* inte nödvändigtvis inbegriper ett kvalificerat tolkningsarbete – trots att textproduktionen har en utformning som vid första anblicken ser ut att vara resultatet av en självständig bearbetning. I föreliggande studie får dock de båda begreppen tjäna som utgångspunkt för resonemang om en rad enskilda elevers textproduktion: är dessa primärt inriktade på att summariskt svara på lärarens frågor i samband med textproduktionen karaktäriseras de som exempel på *svarjakt*, medan innehållslig reflektion som går att upptäcka genom valda modaliteter ses som exempel på *textskapning*.

Multiliteracies-forskning

Det bör framhållas att även om digitala medier inte har någon framträdande roll i den här studien har begrepp som rör multimodal digital kunskapsredovisning utnyttjats. För att belysa och diskutera elevernas yttranden ur ett multiliteracies-perspektiv har begrepp med ursprung i Cope & Kalantzis (2010) tankegångar använts, nämligen *agency* och *conceptualization*². *Agency* definieras här som det rolltagande från en enskild elevs sida, som manifesteras genom en positionering i förhållande till den textproduktion som diskuteras, där eleven relativt självständigt kan förklara *hur* olika modaliteter använts i den textproduktion som är aktuell. Begreppet *agency* betecknar ett rolltagande som inbegriper en (förmodat) begränsad kognitiv uppgiftslösning, även om ett motsatsförhållande givetvis kan föreligga mellan frågan om vad eleven i praktiken producerat och det som eleven säger sig ha åstadkommit. *Conceptualization*, däremot, innebär ett rolltagande där eleven inte enbart kan beskriva hur modaliteter använts i den textproduktion som diskuteras utan också *varför* dessa använts. *Conceptualization* används därför här för att beteckna ett rolltagande där (förmodat) högre kognitionsnivå uppvisas i samtalen om textproduktionerna. Om en enskild elev kan sammanfatta vad han eller hon gjort i sin textproduktion som helhet, och kan förklara varför de modaliteter som valts används, är det rimligt att anta att eleven kan klara av att inta en mera distanserad position än vid det rolltagande som är aktuellt vid *agency*. Även om det är rimligt att anta att det rolltagande som

² Cope och Kalantzis (2010) diskuterar vad multiliteracies-kompetenser kan komma att medföra i det nya digitala textlandskapet. De använder sig av begreppen *agency*, *divergence*, *multimodality* och *conceptualization*.

kännetecknas av *conceptualization* utgör en förutsättning för *textskapning*, snarare än *svarjakt*, behöver inte så vara fallet – som vi ska se spelar lärarens uppgiftsformulering en nyckelroll här. Det kan ju mycket väl vara så att förutsättningar inte finns för *tekstskapning* i samband med textproduktion, eller att något annat än *svarjakt* inte är önskvärt i samband med textproduktionen.

Tidigare forskning

Vid en genomgång av tidigare literacy-forskning fann Lankshear och Knobel (2003) att flertalet av studierna är inriktade på skriven text och få på multimodal text. Detta är anmärkningsvärt, eftersom flera senare studier (New Literacy Studies) av yngre barns aktiviteter tyder på en mångfald av förvärvade literacy-erfarenheter som barnen bär med sig till skolan (Bearne, 2009; Dyson, 2008; Fast, 2007; Pahl, 2007). Dessa studier visar att det finns ett behov av att uppmärksamma och utnyttja fler än en literacy-praktik i samband med textproduktion.

Av den anledningen skapades begreppet *multiliteracies*, vilket kan sägas beskriva den kompetens som fordras för att individer själva ska kunna läsa och bearbeta multimodala texter och dessutom kunna uttrycka sig multimodalt (Cope & Kalantzis, 2009; New London Group, 1996; Street, 2005). Ett sådant multimodalt meningsskapande är enligt Barton och Hamilton (2012) situerat, vilket betyder att det äger rum under en viss tid, i en viss social och kulturell kontext och (i skolsammanhang) i samspel med lärare och andra elever. Den situerade textproduktionen förstås då som *literacy events* eller "texthändelser"; när lärare uppmuntrar elevers kreativitet och förmåga att skapa mening i multimodala texter kan elevers texthändelser utvecklas (Jewitt, 2008; Pahl, 2007).

Kendrick och McKays (2004) studie är en av få som belyser yngre skolelevers uppfattningar i samband med egen textproduktion. I studien undersöks hur elevernas erfarenheter av multiliteracies, från både skol- och hemmiljö, bildar utgångspunkt vid val av semiotiska resurser. Genom en uppgift i studien där eleverna i 60 minuter fick rita och skriva, och utifrån öppna frågor fick samtala om hur de ser på läs- och skrivaktiviteter hemma och i skolan, framgår det att illustrationer kan vara avgörande för att elever ska kunna väva samman literacy-erfarenheter som inhämtas i skol- och hemmiljö. Att så skulle kunna vara fallet verkar också rimligt med utgångspunkt i tidigare redovisade elevtextanalyser (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014), och forskning av Anning (2003) som visar att elevers illustrationer är undervärderade som bärare av information.

Även Mackenzie och Veresovs (2013) forskning visar att lärares förmåga att uppmuntra *både* verbal- och bildspråk i samband med textproduktion bidrar till att eleverna producerar texter som är mer komplexa till sitt innehåll än texter där enbart skrift används. Ett skäl till detta, och till att multimodala texter inte analyseras utifrån elevernas perspektiv, är att analysmodeller i hög grad saknas för att granska elevers multimodala textproduktion och literacy-utveckling. För detta fordras kunskap om hur man analyserar och värderar elevframställningar ur ett multiliteracies-perspektiv (Kendrick & McKay, 2004, 2009).

Borgfeldt & Lyngfelt

De språkligt didaktiska implikationer som bildspråk rymmer har emellertid diskuterats tidigare. Hopperstad (2008) visar till exempel hur den spontana leken och samtal kamrater emellan har stor inverkan på fem- och sexåringars ritande i en lärarinitierad gruppuppgift. Vidare framhålls den betydelse elevers val av semiotiska resurser får för undervisningen (Hopperstad, 2010; Semundseth & Hopperstad, 2013). De båda forskarna visar på de språkliga utvecklingspotentialer som ligger dolda i samtal om förhållandet mellan text och bild i samband med barnens lek, skrivande och sagoläsning. Även Kibsgaard Sjøhelle (2011) betonar samtalets betydelse i samband med elevers textproduktion. Om elever ges möjlighet att föra samtal om sina egna texter blir de också vana vid att "röra sig" i andras texter (Kibsgaard Sjøhelle, 2011, 2013; Smidt, Solheim & Aasen, 2011, s. 34).

Flera nordiska studier visar dock att stödande undervisningspraktiker i form av metatextuella textsamtal är ovanliga (Danielsson & Selander, 2014; Løvland, 2011). Detta innebär att uppmärksamheten i högre grad bör riktas mot hur aktiva samtal kan föras om hur olika semiotiska resurser kan kombineras, till exempel hur skrift och bild kan läsas samman, och på så sätt bidra till ett multimodalt meningsskapande (Lyngfelt, Sofkova Hashemi & Andersson, 2017; Tønnessen, 2010b). Att detta sker är viktigt också för verbalt flerspråkiga elever. Den enspråkiga norm som skolan i vissa avseenden förmedlar kan innebära att den lärandepotential i form av varierande språkligt kapital som flerspråkiga elever bär med sig inte tillvaratas (Axelsson, 1999; Cummins, 2000; Hyltenstam & Lindberg, 2004; Thomas & Collier, 1997).

Studiens syfte och frågeställningar

Eftersom studiens övergripande syfte är att undersöka vad elever i årskurs 3 själva uppfattar som betydelsefullt i sina multimodala texter utgår studien från följande frågeställningar:

- Vilka uttrycksätt och semiotiska resurser konstituerar elevernas multimodala texter?
- Vilka uttrycksätt och semiotiska resurser framhåller eleverna när de får uttrycka sig om sina texter och samtidigt vet om att läraren ska bedöma texterna?
- Vilka uttrycksätt och semiotiska resurser menar eleverna själva att de skulle välja att använda sig av om de fick välja form för sin kunskapsredovisning?

Metod och material

Studien bygger på elevintervjuer och härrör från arbetet i en klass i årskurs 3 på en mångkulturell 0-9-skola i en medelstor stad i södra Sverige våren 2013. Eleverna fick svara på frågor om textproduktioner som de själva skapat, efter ett åtta veckor långt ämnesintegrerat arbete om stenåldern.

Elevernas textuppgift

I det ämnesintegrerade arbetet ingick att läsa, skriva, rita, sjunga och dramatisera,

liksom att göra studiebesök. Vid arbetets slut fick eleverna i uppgift att berätta om hur människorna på stenåldern levde och de fick också upplysningar om lärarens bedömningskriterier.

I samband med att uppgiften presenterades fick eleverna även muntlig information, om att de fick välja mellan att rita och skriva – eller både rita och skriva – när de producerade sina texter. Utöver lärarens dator var klassrummet utrustat med två datorer, vilka hade internetuppkoppling, samt en interaktiv skrivtavla. Var och en av eleverna hade tillgång till skriv- och ritmaterial när de genomförde uppgiften. På varje bänk fanns vita A 4-ark, en blyertspenna, ett suddgummi och färgpennor. På så vis kan man säga att eleverna uppmuntrades att använda olika uttrycksätt och semiotiska resurser i samband med textproduktionen. Med text avses här de multimodala textproduktioner som eleverna, med de semiotiska resurser som stod till buds, producerade som avslutning på det ämnesintegrerade arbetet om stenåldern. Läraren formulerade uppgiften på följande vis: "Försök att få med något om boende, mat, människans och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer. Jag bedömer ditt arbete efter; "Hur utförligt och noga du dokumenterar"; "Vad du lärt dig och minns"; "Hur du kan visa/förklara viktiga händelser".

Elevintervjuer med texterna som utgångspunkt

För att förstå valet av semiotiska resurser framstod den kvalitativa forskningsintervjun som en lämplig metod (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2010), och för att kunna jämföra elevernas yttranden användes ett antal semistrukturerade frågor. Utifrån dessa ställdes uppföljande öppna frågor, så att de intervjuade gavs möjlighet att utveckla sina tankegångar (Mishler, 1986, s. 52-54). Inledningsvis ställdes ett antal övergripande frågor med syfte att ge eleverna möjlighet att tänka, reflektera och formulera sig (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 31, 44).

Intervjuerna genomfördes en vecka efter det att eleverna färdigställt sina texter, och de texter som kommenteras är, som tidigare nämnts, desamma som ingående analyserades i en tidigare studie (Borgfeldt & Lyngfelt, 2014). Av klassens sjutton elever deltog femton i undersökningen: sju elever med svenska som modersmål och åtta flerspråkiga elever. Fem av de flerspråkiga eleverna är födda i Sverige, två kom hit vid fyra års ålder och en vid sex års ålder. Språken som talas i deras hemmiljö är arabiska (1), turkiska (1), albanska (2), kurdiska (3) och lettiska³.

Texterna utgjorde underlag för de ljudinspelade intervjuerna och flertalet genomfördes i ett öppet gemensamhetsutrymme i närheten av klassrummet, parallellt med klassrumsundervisningen. Eleverna intervjuades individuellt förutom vid ett tillfälle då två flickor kände sig osäkra och stöttade varandra genom att lyssna på varandra när de blev intervjuade. Två av eleverna intervjuades några dagar senare än de övriga och i ett angränsande grupprum. En av dem ville inte lämna undervisningen vid det första intervjutillfället medan en annan inte hunnit få sitt medgivandebrev under-tecknat.

Elevintervjuerna var 15-25 minuter långa och transkriberades i sin helhet via trans-

3 Eleverna tillfrågades om vad de talar för språk hemma, i samband med intervjuerna.

Borgfeldt & Lyngfelt

kriberingsprogrammet Transana. Då syftet med studien var att undersöka elevernas yttranden i samband med skapandet av textproduktionen har transkriberingen genomförts med fokus på innehållet. I transkriberade sekvenser som redovisas nedan står [...] för utelämnande av del av yttrande.

Analys av textproduktion och intervjuer

Kvalitativ innehållsanalys har använts vid analysarbetet. Alla intervjuer (analysenheten) har lästs ett upprepat antal gånger. Uttalanden från eleverna som innehåller specifik information, med relevans för forskningsfrågorna, har markerats. Övriga intervjusvar har dock behållits under hela analysprocessen, för att möjliggöra en så djup förståelse som möjligt dels av intervjuarens inbördes relationer (i intervjuerna med varje enskild elev), dels av intervjuerna med varje enskild elev (sinsemellan). De uttalanden som innehåller specifik information har också satts i relation till den helhetsbild av multimodalt skapande som varje enskild elev bidragit till i samband med intervjun. Det är därför som (ibland) motsägelsefulla resonemang som eleverna för fram har behållits i resultatredovisningen. Uttalandena med specifik information har också satts i förbindelse med det som intervjun konkret rör: innehållet i det material som eleverna själva producerat. På så vis har den färdiga textproduktionen kommit att utgöra en del av den kvalitativa innehållsanalysen – den utgör ju underlag för samtalet om vad eleverna värderar när de samtalar om modaliteter som de använt sig av. I resultatredovisningen har sedan uttalandena med specifik information (i ett sista steg) tematiserats och grupperats utifrån de svar som söktes via forskningsfrågorna, så att de intervjuresultat som presenteras i resultatdelen utgörs av resonerande svar på forskningsfrågorna.

Lärare, elever och föräldrar upplystes om innebörden i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011). Via ett medgivandebrev fick elevernas vårdnadshavare möjlighet att avstå från deltagande i studien eller ge sitt samtycke. De informerades också om att de när som helst kunde avbryta sitt barns deltagande i studien, liksom att anonymitet råder. Namn på skola, klass, lärare och elever är genomgående fingerade såväl under som efter undersökningens genomförande. Vid varje intervjutillfälle informerades varje elev om att de när de ville kunde avbryta intervjun.

Resultat och analys

Resultaten av elevernas val av semiotiska resurser (och modersmål) redovisas först i tabellform. Därefter redovisas utdrag från fem av intervjuerna tillsammans med bilder av elevernas textproduktioner.

Som tidigare påpekats fick eleverna, när de skulle redovisa vad de lärt sig om stenåldern, välja att rita, skriva eller både rita och skriva (tabell 1). Som framgår av tabellen väljer samtliga elever 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 i rubriker eller pratbubblor. Av dessa elever

har sex svenska som förstaspråk: tre pojkar och tre flickor. Fyra av de tolv eleverna kompletterar sitt ritande med skrift i sammanhängande text: en flicka med svenska som förstaspråk och tre flerspråkiga elever (två flickor respektive en pojke). Av tabellen framgår att merparten av eleverna, oberoende av språklig bakgrund, väljer att rita och att det inte är någon av de femton eleverna som väljer att enbart skriva⁴:

	L1	L2	Modersmål	Kön	Rita	Skriva	Rita & skriva - enstaka ord	Rita & skriva - samman- hängande 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 uttrycksätt.

I den presentation som nu följer används *svarjakt* och *tekstskapning* när elevernas textproduktioner beskrivs medan *agency* och *conceptualization* får karaktärisera de rolltaganden som eleverna uppvisar genom sina intervjusvar, när de kommenterar sina textproduktioner. Varje elevs textproduktion och kommentarer redovisas en och en, med fokus först på *svarjakt* och *tekstskapning*, och sedan på *agency* och *conceptualization*.

Elevintervjuer

Under intervjun fick eleverna inleda med att berätta hur de gick till väga när de arbetade med uppgiften och förklara hur de resonerade när de valde mellan att rita, skriva eller både rita och skriva. Som påpekats var de medvetna om att läraren var mottagare av uppgiften och att hon skulle bedöma den. De fick därför besvara följande frågor: "Hur tänker du om att din lärare ska läsa din text och titta på dina bilder?"

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

Borgfeldt & Lyngfelt

”Vad kommer din lärare att bedöma?”, ”Är det något din lärare vill att du ska förbättra eller tänka på nästa gång du ritar och skriver?” och ”Vad är du själv mest nöjd med?”. Även elevernas uttalanden om möjligheten att redovisa med andra multimodala uttryckssätt än de som erbjudits redovisas här nedan. Eleverna fick svara på följande frågor: ”Vad skulle du välja om du hade fler uttryckssätt att välja mellan?”, och i så fall ”Varför?”. Avslutningsvis sammanfattas resultaten av de femton elevernas uttalanden om sitt arbete.

De exempel som redovisas är hämtade ur intervjuer med fem av eleverna; Melina (L2), Oskar (L1), Mustafa (L2), Bezarta (L2) och Hanna (L1). Dessa elevers textproduktion och kommentarer kan sägas utgöra ett representativt urval för gruppen som helhet, utom i ett fall – Hannas textproduktion och kommentarer. Hannas arbete skiljer sig från mängden vad gäller utformningen av textproduktionen och kommentarerna. Att Hannas textproduktion och kommentarer ändå får finnas med beror på att detta exempel på textproduktion och kommentarer bidrar till att fördjupa förståelsen av studiens sammanlagda resultat.

Melina

Melina (L2) är född i Sverige och i hennes familj talas turkiska som förstaspråk. Hon är en av de tre elever som väljer att enbart rita. Av figuren framgår att Melina, precis som flera av klasskamraterna, kombinerar de två mest använda semiotiska resurserna, nämligen bild och färg, trots att samtliga elever i studien är skrivkunniga. I textproduktionen illustrerar Melina i stort sett de delar som uppgiften föreskriver, nämligen boende, mat, kvinnors arbete, redskap och verktyg under stenåldern.



Figur 1. Melinas textproduktion.

Melinas textproduktion består av fem delillustrationer och dessa kan tillsammans sägas bilda en helhet. Detta gör att det går att betrakta Melinas textproduktion som ett exempel på *tekstskapning* snarare än *svarjakt* – bilden kan sägas förmedla en bearbetad uppfattning om vad hon ser som viktigt att lyfta fram när stenålderstemat redovisas.

Hur tänkte då Melina när hon valde uttryckssätt och semiotiska resurser för sin redovisning?

- I: Och när du fick den här uppgiften, då fick du välja om du skulle skriva eller rita eller göra båda delarna. Hur tänkte du när du valde?
- E: Jag tänkte att jag kunde rita för att då kan man visa en annan att man kan berätta och rita hur man menar.
- I: Och att du valde bort att skriva, hur tänkte du då?
- E: ... för att skriva är lite [...] alltså jag tycker inte om att skriva så mycket men så tänkte jag att jag ritar istället.

I sitt svar ger Melina uttryck för både *agency* och *conceptualization* – om än i begränsad utsträckning. Hon beskriver *hur* hon tänkte vid sitt val av modaliteter och förklarar *varför* hon valde de resurser som hon använder sig av. Hur Melinas textproduktion hade sett ut om hon redovisat sina kunskaper enbart genom att skriva, eller om läraren hade erbjudit henne andra uttryckssätt (att till exempel dramatisera eller skapa en film) för att redovisa är det enbart möjligt att spekulera om. Hon verkar inte heller intressera sig särskilt mycket för detta att läraren ska bedöma hennes textproduktion:

- I: Du visste att fröken skulle titta på den här bilden!? Tänkte du på det under tiden du gjorde den?
- E: Jag kommer inte ihåg...
- I: Hur tänker du om att fröken ska titta och tala om vad som är bra och vad du skulle kunna göra bättre?
- E: Då tänkte jag typ att jag kan visa upp den, att berätta om sakerna de håller på med.
[...]
- I: Här fick du välja om du skulle skriva eller rita men om du fick samma uppgift och fick välja precis vad du ville: spela, sjunga, dansa, använda datorn eller göra en film. Vad skulle du välja om du fick välja alldeles fritt?
- E: Då skulle jag välja och dans och redovisa det för jag tycker om dans och jag går på dans och tycker det är roligt och röra mig och uppvisa.

När Melina svarar att hon inte minns vad hon tänkte kan detta tolkas som ett tecken på osäkerhet – en osäkerhet som hon i så fall delar med de flesta av eleverna (med undantag för Hanna). Om detta beror på att eleverna inte tänker på att läraren ska bedöma det de gjort, eller om det är så att de uppfattat lärarens uppgiftsformulering som så omfattande att det är svårt för dem att förhålla sig till tankar om man löst

Borgfeldt & Lyngfelt

uppgiften eller inte, är dock svårt att veta.

Nämnas bör emellertid att även om eleverna ges möjlighet att välja bort en av de resurser som de för tillfället inte behärskar så väl – i Melinas fall skriften – saknas möjlighet att välja andra uttryckssätt än skrift och bild. Melina själv berättar i intervjun att hon hade velat redovisa genom att dansa, om uppgiftsformuleringen hade erbjudit möjlighet till detta.

Oskar

Oskar (L1) har svenska som modersmål. Förutom att rita kompletterar han sin textproduktion med att skriva ett enda ord, rubriken *Stenåldern*, högst upp på pappersarket. Det är alltså de semiotiska resurserna bild och färg som dominerar även i Oskars textproduktion.



Figur 2. Oskars textproduktion.

Oskars textproduktion uppvisar likheter med Melinas då även han har valt att redovisa uppgiften genom att huvudsakligen utgå från bild och färg i sin redovisning. Man kan också säga att även han ägnar sig åt *tekstskapning* snarare än *svarjakt*, eftersom han självständigt tolkat uppgiften och valt att redovisa den genom att använda sig av delillustrationer som bildar en helhet, bland annat genom en horisontell gränslinje (som visar förhållanden ovan och under jord). Skillnaden kan möjligen sägas vara att Oskars illustrationer inte är lika detaljerade som Melinas, med undantag för kokgruppen som visas fram i genomskärning.

Frågan är vad Oskar själv tänker om att uttrycka sig multimodalt. Vilka val har han gjort och kan han förklara varför?

- E: Detta är maten, de gräver ner en sådan grop och grillar maten där och sen äter de.
 I: Varför gräver de ner den i gropen? Kommer du ihåg det?
 E: Nej, inte riktigt...
 I: Är det varma stenar?
 E: Ja, för att man lägger i varma stenar och sen fisken ovanpå.
 I: Det är fisken de har lagt ovanpå... för att hålla värmen...
 E: Ja, sen lägger man fisken i bark... sen äter man nötter före maten.
 I: Kommer du ihåg något mer som de äter?
 E: Nej, inte riktigt, men de jagar djur, vildsvin, de gör vapen, alltså yxor...

Man kan säga att Oskar under intervjun uppvisar ett mått av det rolltagande som karakteriserar *agency*, när han kommenterar *hur* han gått tillväga. Oskar berättar att han ritade och färglade kokgropen i mitten av pappersarket, för att visa hur stenåldersmänniskorna grävde, grillade och åt sin mat. Han kan dock inte minnas varför de grävde en grop men beskriver hur människorna lade fisken ovanpå varma stenar och täckte med bark för att hålla värmen. Han berättar även att hans arbete visar att man äter nötter före maten, att männen gör vapen som yxor för att jaga djur och att en man sover i huset.

Oskar kan också förklara *varför* han valde att rita:

- E: Att jag ville rita.
 I: Varför valde du att rita först?
 E: För att det är lite jobbigt att skriva ibland.
 I: Så om du får välja så berättar du hellre med bilder än med text...
 E: Ja.

Oskar kan alltså berätta vad han har gjort men man kan inte säga att han i någon större utsträckning uppvisar tecken på *conceptualization*, eftersom han inte nämnvärt förklarar och motiverar *varför* han valde de resurser som han använt sig av. Han förklarar visserligen varför han valde att rita men han säger inte mer än att han väljer bort skrivandet för att han upplever att "det är lite jobbigt att skriva", åtminstone ibland. Han poängterar dock att han hellre berättar med bilder än med skrift (även om frågan får anses något ledande).

När bedömning lite senare kommer på tal säger han att det nog är läraren som ska titta på hans framställning, och att hon troligen kommer att berömma hans textproduktion för att "det är mycket färg" i den:

- I: När du redovisar dina uppgifter, vem är det som läser det du skrivit och tittar på det du ritat?
 E: Fröken, tror jag... Ibland för hela klassen brukar man få visa bild och läsa upp den.
 I: Är det mer för klassen än för fröken?
 E: Fröken, tror jag då...

Borgfeldt & Lyngfelt

[...]

- I: Nu valde du att rita med bild och berätta om stenåldern. Om du hade fått samma uppgift men får välja precis vilket sätt du vill redovisa på...
- E: Dator då! Det är roligare. Skriva är enklare på dator.

Oskar tycks i likhet med Melina känna sig osäker på vad det är läraren ska "titta på". Avslutningsvis framhåller han att han skulle vilja redovisa med hjälp av dator om han gavs möjlighet. Då hade han också kunnat tänka sig att komplettera sin framställning med skrift.

Mustafa

Mustafa (L2), född i Sverige med turkiska som modersmål, är en av de tre elever som väljer att enbart rita. Bild och färg är de semiotiska resurser som dominerar i hans textproduktion men även symboler förekommer.



Figur 3.1. Mustafas textproduktion, framsida.



Figur 3.2. Mustafas textproduktion, baksida.

Man kan säga att Mustafa, liksom Melina och Oskar, ägnar sig åt *tekstskapning* då han med hjälp av bild och färg gör små illustrationer av "boende, mat, människans och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer". De små detaljerade illustrationerna kan tillsammans säga utgöra en genomarbetad helhet där han redovisar vad han lärt sig om stenåldern, och ger inte intryck av *svarjakt*.

Uppgiftsformuleringen, som innebär att Mustafa kan rita och färglägga, kan tänkas ha gynnat honom i samband med redovisningen. Mustafa visar sig vara en blyg och mycket tystlåten elev, det krävs en hel del tålamod för att få honom att prata. Hur tän-

ker han då om de val av uttrycksätt som han gjort i den här uppgiften? Varför valde han att rita? Och vad innebär det för honom att hans textproduktion ska bedömas av läraren?

E: För att jag inte orkade, jag kommer inte att ha så mycket, om man skulle skriva så kommer jag inte ihåg så mycket vad som händer och vad man gjorde och då kommer jag inte att ha så mycket.

[...]

I: Så när du ritar kommer du ihåg hur de fångade sin mat ...

E: Ja, jag vet men det är svårt att förklara på rader ...

Mustafa säger att valet av de semiotiska resurserna bild och färg beror på att han inte har så lätt för att skriva. Han tycks mena att det krävs ganska många rader för att förklara och då blir han trött och det innebär att han inte kommer ihåg vad det var som hände på stenåldern, vilket i sin tur leder till att skrift som resurs blir begränsande. Om *agency* och *conceptualization* är relevant att uppmärksamma i sammanhanget kan man dock diskutera. Mustafa förklarar inte hur han har gjort i samband med sin redovisning och när han förklarar varför han valt de resurser som han använt knyter han inte denna förklaring specifikt till sin textproduktion utan uttrycker sig mer generellt ("det är svårt att förklara på rader..."). Han har inte heller klart för sig vad det innebär att läraren ska "läsa" och kommentera hans framställning:

I: Du visste att det var fröken som skulle läsa den här berättelsen. Tänkte du på det när du gjorde den?

E: På vad?

I: Att fröken skulle läsa din text och titta på din bild. Tänker du på det när du jobbar?

E: Nej, jag tänkte inte så mycket på det.

I: Vad tänker du att fröken berömmar med din bild?

E: Jag vet inte något...

Mustafa svarar att detta inte är något han funderar över under tiden som han arbetar med uppgiften. Han säger sig inte heller veta vad det är läraren kommer att bedöma. Samtidigt som Mustafa självständigt tolkar och genomför uppgiften uppvisar han alltså svårigheter vad gäller förmåga till (verbal) reflektion över det han gjort. Han uttrycker i intervjun inte heller några önskemål om att redovisa på något annat sätt än han redan gjort.

Bezarta

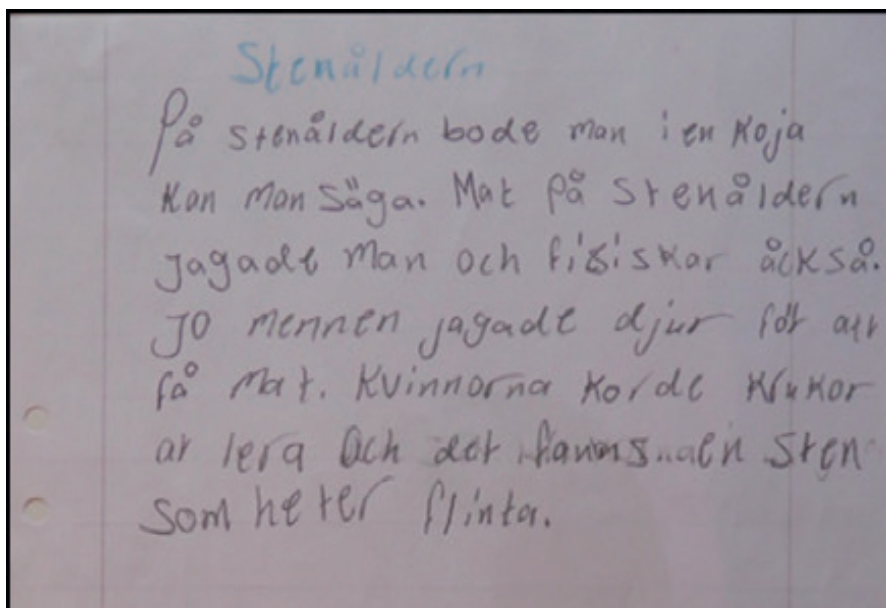
Bezarta (L2), född i Sverige men med turkiska som modersmål, väljer att rita och skriva genom att kombinera bild och färg med skrift, pratbubblor och en symbol. Hon är en av de fyra elever som skriver sammanhängande text. På baksidan kan man läsa "På stenåldern bodde man i en koja kan man säga. Mat på stenåldern lagade man och fiska också. Jo, männen jagade djur för att få mat. Kvinnorna gjorde krukor av lera och

Borgfeldt & Lyngfelt

det fanns en sten som heter flinta”.



Figur 4.1. Bezartas textproduktion, framsida.



Figur 4.2. Bezartas textproduktion, baksida.

Det här är den enda av de femton textproduktionerna där illustrationen inte i första hand visar hur människorna bodde, lagade mat et cetera. Bezarta tycks ta fasta på "mycket mer" i uppgiftsformuleringen när hon väljer att illustrera att människorna ibland åkte båt under stenåldern.

Man kan säga att illustrationen på framsidan av pappret kännetecknas av *tekstskapning* medan texten på baksidan ger intryck av *svarjakt*. Innehållet i den skrivna texten tyder på att hon har kontrollerat vad det står i uppgiften och att texten har tillkommit för att komplettera illustrationen. Intrycket, sammanfattningsvis, blir därför att Bezarta producerat både *svarjakt* och *tekstskapning*, eller garderat sin *tekstskapning* med *svarjakt*.

När Bezarta får svara på frågor om vilka uttrycksätt hon ser som betydelsefulla svarar hon så här:

- I: Du har ju valt att både skriva och rita.
 E: Ja, för att jag själv ville veta hur mycket jag kan eller min fröken.
 I: Så för att visa hur mycket du kunde så behövde du både...
 E: Ja...
 I: ... rita och skriva. Här har du ju valt färg, du kunde valt att inte ha färg och ha svart-vitt. Varför har du valt att använda färg?
 E: För att ... det blir fint och sen så det kunde varit i svart och vitt för att det var ju så lite på stenåldern fast ... jag tycker att det blev fint så.
 [...]

 I: Hur skulle du allra helst vilja redovisa?
 E: Jag skulle göra en teater. Det är kul att visa hur det är att vara där (stenåldern).

Bezarta är, precis som Mustafa, en fåordig och tystlåten elev, och detta kan vara en anledning till att hon har svårt att berätta hur hon tänkte när hon valde att både rita och skriva. Det rolltagande Bezarta uppvisar kännetecknas både av *agency* och *conceptualization*, på så vis att hon förklarar *hur* hon har gjort när hon har valt uttrycksätt och också motiverar varför hon har valt som hon har gjort. Samtidigt är valet av resurser i hög grad knutet till tankar om vad läraren skulle kunna tänkas uppskatta, och kanske inte så mycket behov som hon upplevt i samband med textproduktionen (men här är det svårt att veta vad Bezarta menar med "för att jag själv vill veta hur mycket jag kan eller min fröken"). Det som ändå tyder på ett medvetet val av resurs, i form av färgval, är hennes tankar om att det hon gjort med fördel hade kunnat vara svart-vitt eftersom "det var ju så lite på stenåldern". Värt att notera är att Bezarta, om hon fick välja, gärna hade redogjort för livet på stenåldern genom att spela teater.

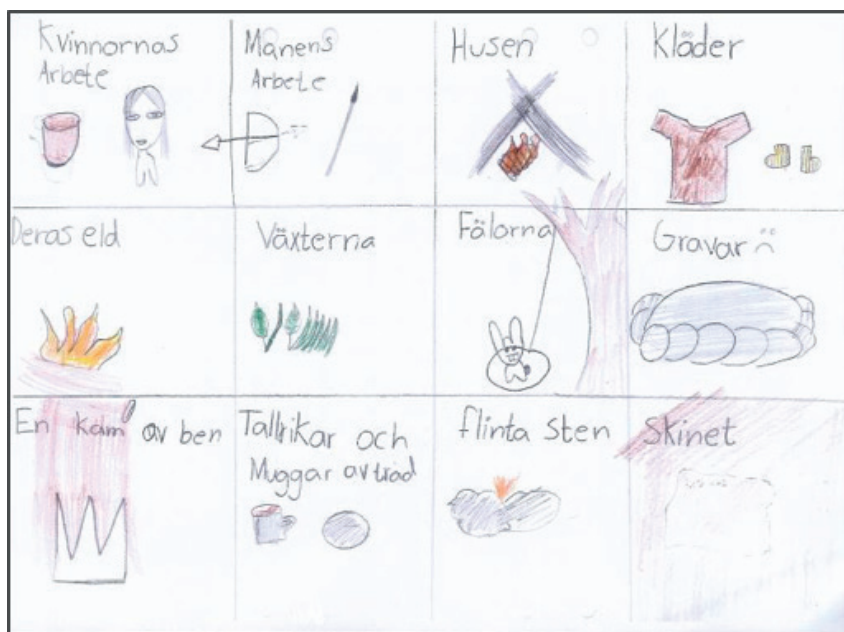
Hanna

Hanna, (L1), med svenska som förstaspråk, väljer att uttrycka sig genom att rita och skriva. Hon använder sig av de semiotiska resurserna bild, skrift, färg, symboler och rutor.

Den här textproduktionen kan sägas utgöra ett exempel på *svarjakt* eftersom Hanna konsekvent redogör för alla de delsvår som efterfrågas genom lärarens uppgiftsformulering. Detta har hon gjort genom att dela in pappersarket i tolv rutor, och genom tydliga illustrationer av det hon formulerar skriftligen i varje ruta. Hon har alltså valt att pricka in svar på alla delfrågor som uppgiften rymmer, i stället för att utgå från

Borgfeldt & Lyngfelt

det som man kan uppfatta som lärarens mera övergripande intentioner ("försök att få med..." – se uppgiftsformuleringen ovan).



Figur 5. Hannas textproduktion.

Hanna ger också uttryck för något som verkar vara en strategi, när hon säger att hon tror att läraren lägger märke till om hon har fått med saker som kamraterna har missat: "Så jag kanske skulle rita det som inte de andra fick med för då förstår fröken att jag har lärt mig mycket". När hon berättar hur hon har arbetat ger hon också uttryck både för *agency* och *conceptualization*. Hon kan förklara *hur* hon har gjort och *varför* hon har valt de resurser som hon använt:

- E: Jag ville få med allt på en bild men jag tyckte ändå inte att allt fick plats. Jag gjorde typ som en serie så att jag ritar kvinnornas arbeten, männens arbeten och husen och kläder och gravar och sådant.
- I: Var det därför du delade in det i rutor?
- E: Ja, jag tänkte att om man ritar allt på en bild så skulle det nog se ganska rörigt ut, så jag delade in dem i rutor så att man ser kvinnornas arbete i en ruta och deras eld i en ruta. [...] Jag började med att dela in rutorna och då tänkte jag: Vad har vi lärt oss mest om? Så ritade jag först det, sen har vi lärt oss om det, sen om husen och kläderna har vi också lärt oss mycket och sen tog jag det som vi har lärt oss lite mindre om. Jag tog det som vi lärt oss mest om högst upp.

När frågor om bedömning ställs visar det sig att Hanna är den enda av eleverna som explicit använder ordet betyg. Hon är också den enda av eleverna som är helt klar över detta att arbetsuppgiften ska bedömas:

- E: Till exempel om vi ska jobba om stenåldern så ritas jag och skriver och efteråt läser fröken [...] för att se hur vi har tänkt. Om vi inte visar det för fröken får vi kanske inte bra betyg för då vet hon inte hur fint vi har skrivit.
- I: Är det någon mer som tittar på bilderna och läser?
- E: Ja, ibland så redovisar vi för kompisarna och det gör vi för att vi ska visa hur vi har tänkt. Om jag tänker så här så tänker de andra på ett annat sätt och då är det viktigt att förklara hur jag tänker så att de andra förstår det till nästa gång "ja, hon har med många saker, ja, det har jag med men hon har delat in så man ser att det är många grejer, att det var andra som också gjorde det".
- [...]
- I: Du visste att den här texten och bilden skulle bedömas av läraren efteråt. Hur mycket tänkte du på det under tiden som du arbetade med den?
- E: Jag tänkte mest att fröken vill se bilden så ska jag rita mitt finaste och för att fröken ska förstå det jag har ritat [...] ja, det gjorde hon nog. På kvinnornas arbete ritade jag en kvinna med en kruka som hon har gjort och när jag visar hur deras eld ser ut så ritas jag färgerna som fanns i elden för att visa hur den verkligen ser ut.
- I: Är det någonting du tänker du får beröm för i den här bilden? Vad berömmar din fröken?
- E: Jag tänker att precis när jag har visat den där ledsna gubben vid gravarna och vid flintastenen, att det kommer eld ut ur stenarna, så att jag verkligen visar vad som händer och av kläderna visar jag att de är gjorda av päls. I husen så ser man att jag har byggt som ett X och sen har jag ritat lite eld där i huset, bara för att visa att de grillar också.
- I: Är det särskilt de bilderna som du tänker att fröken berömmar?
- E: Jag tänker mest att det är grejer som inte de andra fick med. Ja, det hade nog varit bra att de andra också hade fått med det för att en kam och ett ben fick nog inte så många med. Så jag kanske skulle rita det som inte de andra fick med för då förstår fröken att jag har lärt mig mycket.

Hanna är alltså, liksom också troligen Bezarta, inriktad på att mottagaranpassa sin textproduktion. Hon vet att läraren är mottagare av uppgiften, även om hon framhåller att hon ibland redovisar för sina klasskamrater. I samband med intervjun kommenterar hon inte enbart formerna för sin textproduktion utan också lärarens uppläggning av undervisningen, när hon framhåller att "det är viktigt att förklara för varandra hur man tänker, och att man kan lösa en uppgift tillsammans och på flera olika sätt". Under intervjun berättar hon också att de tittat på flera filmer under arbetet, och hon säger att hon genom att rita vill visa hur det såg ut på stenåldern genom att placera de olika delmomenten i var sin ruta med det viktigaste innehållet överst i framställningen.

Hanna får också svara på hur hon helst hade velat redovisa uppgiften. Hon berättar då att hon har fått en mobiltelefon med videofunktion i julklapp och att hon gärna skulle ha velat redovisa uppgiften genom att filma, om hon hade fått välja mellan ännu flera uttryckssätt. Hon utvecklar sina tankegångar på följande vis: "Jag filmar för att jag tycker det är väldigt roligt med teknik. [...] Det är viktigt att visa vad de

(stenåldersmänniskorna, förf. anmärkning) gör och på vilket sätt de gör det på”.

Sammanfattning av resultatet

Som avslutning presenteras här nedan resultatet av analysarbetet i tabellform (tabell 2). Av tabellen framgår dels om elevernas textproduktioner kan karaktäriseras som *svarjakt* eller *tekstskapning* (eller både och), dels om eleverna uppvisat ett rolltagande som kännetecknas av *agency* eller *conceptualization* (eller både och). Genom tabellen går det att jämföra det som eleverna producerat med deras tankar om det som de säger sig ha åstadkommit:

	<i>Tekstskapning</i>	<i>Svarjakt</i>	<i>Agency</i>	<i>Conceptualization</i>
Melina (L2)	+	–	+	+
Oskar (L1)	+	–	+	–
Mustafa (L2)	+	–	–	–
Bezarta (L2)	+	+	+	+
Hanna (L1)	–	+	+	+

Tabell 2. Sammanfattning av analysarbete.

Av tabellen framgår att Melinas och Oskars textproduktioner karaktäriseras av *tekstskapning* snarare än *svarjakt*, medan *tekstskapning* är mer framträdande än *svarjakt* i Mustafas framställning. Bezartas textproduktion skiljer sig från de övrigas genom att den uppvisar både *tekstskapning* och *svarjakt*, i och med att textproduktionen är tude-lad. (En multimodal framställning finns på framsidan av pappret medan en skriftlig framställning finns på baksidan.) Hannas framställning är den som kännetecknas av *svarjakt* snarare än *tekstskapning*, trots att hon genom sitt rolltagande uppvisar *conceptualization*.

När det gäller elevernas rolltagande är det Bezarta och Hanna som ägnar sig åt både *agency* och *conceptualization*. Melinas och Oskars uttalanden kännetecknas av att de också ägnar sig åt *agency* men i mindre utsträckning åt *conceptualization*, medan Mustafa är den av eleverna som varken kan sägas uppvisa förmåga till *agency* eller *conceptualization* här – trots att det han redovisar kännetecknas av *tekstskapning*. Frågan är då vad som i slutändan kommer att tillmätas betydelse vid lärarens bedömning – det som eleverna säger sig ha gjort eller det de i praktiken har åstadkommit. Även om läraren i uppgiftsformuleringen har varit noga med att ange vad hon kommer att granska vid en bedömning är det tänkbart att hon vid kommunikation med Hanna skulle uppfatta hennes framställning som mera genomarbetad än Mustafas, eftersom Hanna till skillnad från Mustafa muntligen kan redovisa varför hon gjort som hon har gjort. Resultaten sätter också fokus på själva uppgiftsformuleringen. Är läraren medveten om att hon genom sin uppgiftsformulering uppmuntrar till *svarjakt*, fastän hon i sina mera övergripande intentioner signalerar att hon gärna ser *tekstskapning* som resultat av elevernas arbete (”Vad du lärt dig och minns”)?

Resultaten visar också att merparten av eleverna, oavsett språklig bakgrund, väljer att rita. De framhåller bildens och färgers betydelse i den uppgift som de fått av läraren och menar att skriften utgör ett komplement tillsammans med de övriga

semiotiska resurserna (som pratbubblor, symboler och rutsystem). Resultaten visar också, med undantag för Hanna, att eleverna har svårt att verbalisera tankar som rör bedömning av deras arbeten. Ändå vittnar textproduktionerna om att eleverna indirekt är medvetna om vad läraren förväntar sig, genom att de mer eller mindre anpassar uppgiftslösningen efter lärarens formulering.

Flera av eleverna uppger att de skulle vilja redovisa genom att använda andra uttrycksätt än de som erbjuds. De flerspråkiga eleverna skulle då välja att uttrycka sig muntligt, dansa eller dramatisera medan eleverna med svenska som förstaspråk anger att de skulle uttrycka sig med hjälp av dator eller göra film. De flerspråkiga eleverna ger sammantaget i något högre utsträckning uttryck för att bild och färg har större betydelse för dem än eleverna med svenska som förstaspråk. Även om skillnaderna är marginella bör det noteras att det är något fler av de flerspråkiga eleverna som uttalar att det är arbetsamt och svårare att skriva än att rita.

Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka vad elever i årskurs 3 själva uppfattar som betydelsefullt i sina multimodala texter, och sätta detta i relation till det som de i praktiken åstadkommit. Här nedan diskuteras resultaten med fokus på de aktuella forskningsfrågorna under rubrikerna "Val av semiotiska resurser", "Elevers tankar om egen textproduktion och lärarens bedömning" och "Alternativa uttrycksätt".

Val av semiotiska resurser

En fråga som infinner sig är hur Oskars och Mustafas textproduktioner hade sett ut om de varit hänvisade till en enda semiotisk resurs, nämligen skriften. Det är tänkbart att de hade haft svårt att lösa uppgiften i sin helhet och få med alla aspekter av uppgiften; som Mustafa uttrycker saken kan det vara "svårt att förklara på rader".

Bild och färg framstår som betydelsefulla semiotiska resurser för eleverna, vilket också överensstämmer med Annings (2003), och Kendrick och McKays (2004), forskning. Det föreliggande studie tillför är en undersökning av relationen mellan det som eleverna åstadkommit och det som de säger sig ha gjort – det är för detta ändamål som begreppen *svarjakt* och *tekstskapning*, och *agency* och *conceptualization*, har använts. Genom att dessa begrepp, som hämtats från Løvland (2011) och Cope och Kalantzis (2010), vidareutvecklats och fyllts med en delvis ny innebörd kan elevernas val av resurser få en mångsidig belysning. Som framgått är Mustafa inte enbart beroende av möjligheten till fler resurser än skrift för att kunna redovisa uppgiften. Han är också beroende av att läraren uppmärksammar de budskap han lyckas förmedla utan att använda skrift – ja, mer än så, han är hänvisad till lärarens uppmärksamhet härvidlag, eftersom han verkar ha svårigheter att förklara vad han har gjort muntligen.

Valet av resurser kan i den här studien förklaras utifrån elevernas enskilda behov av uttrycksformer, deras förmåga att genomskåda vad läraren vill ha ut av uppgiften och deras önskan att anpassa sig efter det som läraren efterfrågar. Hanna intar här en särställning, eftersom hennes val av resurser inte enbart präglas av tankar på vad läraren kan tänkas efterfråga utan också av idéer om hur man gör sig gällande i förhållande

till övriga elever i klassen ("Så jag kanske skulle rita det som inte de andra fick med för då förstår fröken att jag har lärt mig mycket"). Hanna är också den som skulle ha lättast att kommunicera med läraren om vad hon har gjort, muntligen.

Överlag är det tänkbart att eleverna – trots att de är för unga för att få betyg – utgör en del av en bedömningskultur, även om de i så fall är medvetna om detta i olika hög utsträckning. Att lärarens uppgiftsformulering inbjuder till den helgardering som Bezartas textproduktion uppvisar (*tekstskapning* och *svarjakt*) säger dessutom något om betydelsen av själva formuleringen i samband med uppgifter. En tänkbar komplexitet i samband med multimodal textproduktion kan dessutom vara att läraren här, som läraren i Mackenzies och Veresovs studie (2013), uppmuntrar till multimodalt skapande medan enskilda elever uppfattar det som viktigt med skrift i skolsammanhang. Bezarta kan mycket väl tänkas ha kompletterat sin textproduktion med skriven text eftersom hon verkar mån om att anpassa sig efter "frökens" krav.

Trots att elevantalet är begränsat bör det också framhållas att de elever som inte har svenska som modersmål i hög grad uppskattar möjligheten att använda fler resurser än skrift. De språkutvecklande potentialer som ligger inbäddade i samtal om multimodala elevtexters kohesion ska inte heller underskattas (Danielsson, 2013; Danielsson & Selander, 2014; Lyngfelt, Sofkova Hashemi & Andersson, 2017; Løvland, 2011; Tønnessen, 2010b). Som Kibsgaard Sjøhelle (2011, 2013) framhåller kan samtal om multimodal kohesion leda till språkutveckling för eleverna, i samband med multimodal textproduktion.

Elevers tankar om sin egen textproduktion och lärarens bedömning

Värt att notera i intervjuvaren är att Oskar och Mustafa menar att de minns bättre hur livet under stenåldern gestaltade sig om de får använda bild och färg i samband med sin textproduktion. På så vis kan de multimodala resurserna tänkas ha en kognitiv funktion i samband med redovisningsarbetet. Som påpekats menar också Mustafa att det är arbetsamt att skriva: "om man skulle skriva så kommer jag inte ihåg så mycket vad som händer och vad man gjorde och då kommer jag inte att ha så mycket".

Trots elevernas uppvisade medvetenhet om bedömningen av textproduktionerna bör det också framhållas att exempel finns på det motsatta. Ett exempel på en elev som inte är märkbart påverkad av detta med bedömning är Melina. Hennes text kan betecknas som ett exempel på *tekstskapning*. Samtidigt ger hon inte uttryck för något tydligt förhållningssätt vad gäller själva producerandet av sin text – det rolltagande hon uppvisar kännetecknas till dels både av *agency* och *conceptualization*. Detta, i sin tur, väcker frågor om uppgiftsformuleringens betydelse i enskilda fall; för en elev som Melina är det möjligt att hennes egen lust att berätta överskuggar lärarens uppgiftsformulering. Men framför allt visar hennes sätt att tala om sin textproduktion, precis som i fallet med Mustafa, att det är möjligt att åstadkomma en komplex framställning utan att kunna förklara vad det är man gjort som elev.

Alternativa uttryckssätt

Mustafa uttrycker (som sagt) att det är svårt att skriva och att han inte tycker att det

är roligt att skriva. Mustafa har dock inte någon uttalad uppfattning om på vilket eller vilka sätt han är bra på att uttrycka sig själv – här är han helt beroende av de möjligheter som erbjuds i klassrummet för att upptäcka sina förmågor. Oskar, däremot, är en av de fem elever i studien som gärna hade valt att uttrycka sig med hjälp av en dator om uppgiftsformuleringen (och praktiska omständigheter?) hade möjliggjort detta. Han berättar att han tycker att det både är enklare och roligare att skriva på dator. Ytterligare en av eleverna, Edwin (vars uttalanden inte finns med i den här studien), berättar att han lärt sig att använda den dator som finns i skolan och att han gärna skulle använda den oftare. Edwin är mån om att ”göra rätt” (”inte skriva av ju”) men är påfallande innehållsorienterad när han svarar att han har en idé om hur han först skulle söka efter information och sedan bearbeta den. Självfallet är det tänkbart att de möjligheter som en dator skulle kunna tillföra (i form av till exempel informations-sökning) skulle få Oskar, Edwin och deras kamrater att utveckla sitt textinnehåll och på så vis fördjupa tankegångarna i sina textproduktioner.

Man kan också fundera över om Bezarta och Hanna skulle ha kunnat utveckla sin förståelse för hur livet på stenåldern tedde sig om de – som de själva önskar – fått spela teater eller spela in en film i samband med att de redovisar vad de kan om stenåldern. Det faktum att Bezarta lyfter fram vikten av att visa ”hur det är att vara där” genom teater är värd att uppmärksamma. Kanske skulle filmmediet kunna bidra till ökad reflektion över vad det är viktigt att ha med i en redovisning, och varför.

Avslutningsvis är det dock betydelsefullt att framhålla att bild, tillsammans med uttryckssätt som musik, dans och drama, utgör en del av de yngre skolelevernas sätt att uttrycka sig (Jonsson (2006, s. 281; Tønnessen 2010a, s. 130-131). Elevernas intresse för multimodalt berättande kan då ses som en tillgång i en digital tidsålder, med många uttrycksmöjligheter (Cope & Kalantzis, 2009; Jewitt, 2008; New London Group, 1996). Understrykas bör då att oavsett vilka semiotiska resurser och digitala redskap som står till buds betyder arbete med multimodala framställningar att lärares kompetens behöver uppmärksammas – i alla fall om de språk- och kunskapsutvecklande potentialer som multimodalt arbete inrymmer ska kunna utnyttjas.

Referenser

- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: the Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 3, nr. 1, ss. 5-35.
- Axelsson, M. (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. New York: Routledge.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 9, nr. 2, ss. 156-187.
- Bergöö, K. (2016). Barns liv och samhällets textvärldar. I: K. Jönsson, (red.). *Bygga broar och öppna dörrar : att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*, ss. 15-38. Stockholm: Liber.
- Björkqvall, A. (2009). *Den visuella texten : multimodal analys i praktiken*. Stockholm:

Borgfeldt & Lyngfelt

Hallgren & Fallgren.

- Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2014). Elevtexter som sociosemiotiska uttryck. En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, ss. 131-153. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4, nr.3, ss. 164-195.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). New Media, New Learning. I: D.R. Cole & L. Pullen (red.). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*, ss. 87-104. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Danielsson, K. (2013). Multimodal literacy i klassrummet. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*, ss. 120-136. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (Curricular) Lines: Practice Constraints and Possibilities in Childhood Writing. *Written Communication*, vol. 25 nr. 1, ss. 119-159.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hopperstad, M. H. (2008). How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, vol. 7, nr. 1, ss. 77-96.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying Meaning in Children' Drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 10, nr. 4, ss. 430-452.
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, nr. 1, ss. 241-267.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Umeå universitet.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, nr. 1, ss. 109-128.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2009). Researching Literacy with Young Children's Drawings. I: T. van Leeuwen & C. Jewitt (red.). *Handbook of Visual Analysis* (ss. 53-70). London: SAGE.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2011). Om gråræin, bebifugler og ufoer. Barn lager sammen-satte tekster. I: J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (red.). *Po sporet av god skrive-*

- opplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 127-146). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2013). Multimodal tekstforming - en nøkkel til økt leseforståelse? I: D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster* (ss. 109-119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New Technologies in Early Childhood Literacy Research: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 3, nr. 1, ss. 59-82.
- Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I: A. Ewald & B. Garme (red.). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25-44). Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Lyngfelt, A., Sofkova Hashemi, S., & Andersson, P. (2017). Att analysera multimodala digitala elevtexter. I: K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (red.). *Text och kontext - perspektiv på textanalys* (ss.163-175). Malmö: Gleerups.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 38, nr. 4, ss. 22-29.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, vol. 66, ss. 60-92.
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: a lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, vol. 41, nr. 2, ss. 86-92.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2013). Førskolelærers praksis og femåringers skrivning i formelle læringssituasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, vol. 32, nr. 03-04, ss. 297-310.
- Silverman, D. (2010). *Qualitative Research*. London: Publications.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts: mediating learning and teach-*

Borgfeldt & Lyngfelt

ing. Philadelphia: Caslon.

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

Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Tillgänglig online: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness> [Hämtad 24 februari 2017].

Tønnessen, E. S. (2010a). Å lese og lære fra multimodal tekst. I: J. Magnusson, A. Malmbjer, & D. Wojahn (red.). *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet - multimodala och digitala perspektiv på lärande* (ss. 117-132). Stockholm: Södertörns högskola.

Tønnessen, E. S. (2010b). *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2011). Multimodal tekstkompetanse og dataspill. I: M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svensklärarnas årsskrift 2011, Stockholm: Svenskläraryöreningen.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Tillgänglig online: <http://www.epn.se/sv/start/anslagstavla/god-forskningssed,-vetenskapsraadets-rapportserie-12011/>, [Hämtad 24 februari 2017].

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.