

Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys

Siv Björklund
Enheten för nordiska språk
Vasa universitet

*Katarina Rejman &
Ulrika Magnusson*
Institutionen för språkdidaktik
Stockholms universitet

Ria Heilä-Ylikallio
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi

Mitä tapahtuu, kun viidesluokkalaiset oppilaat saavat tehtäväkseen kirjoittaa tarinan kolmen kuvan kuvasarjaan? He kirjoittavat mutta piirtävät myös kuvia ja koukeroita. Tässä artikkelissa Kirjoittamisen taidot -projektin tutkijat analysoivat 66 oppilaan tuotosta, kolmesta eri koulusta, Suomesta ja Ruotsista. Oppilaat kirjoittavat ruotsiksi, joka joillekin on L1 ja toisille L2. Tutkijat puhuvat laajasta tekstikäsitteestä ja sosiokulttuurisesta oppimisesta, mutta antavat kuin antavatkin varsin perinteisen kirjoitustehtävän oppilaille. Käytetään kynää ja paperia, työskennellään yksin eikä keskitytä kirjoitusprosessiin. Käy kuitenkin ilmi, että oppilaiden teksteillä on kerrottavaa monella tasolla. Kuvilla ja koukeroilla annetaan esimerkiksi ohjeistusta lukijalle. Tämä toimii edellyttäen, että tutkijoilla ja opettajilla on uudenlaiset linsit joiden läpi oppilaiden tekstejä tulkitaan ja arvioidaan. Artikkelit tuo kriittisiä näkökulmia koulukirjoittamiseen.

Nyckelord: elevtext, multimodala linser, skolmiljö, skrivpedagogik, svenska

1 Inledning

Vad händer när man ber elever i åk 5 skriva en berättelse? Jo, de ritar också bilder! Forskarens och lärarens uppgift är då att läsa och förstå elevtexten i ett multimodalt perspektiv. Till detta behövs nya ”linsar”.

I den här artikeln tar vi utgångspunkt i traditionella alfabetiska elevtexter skrivna på svenska av elever i tre olika språkmiljöer och diskuterar analys, mönster av multimodal karaktär i elevernas texter samt konsekvenser för skolskrivande. Vi riktar kritik mot den uppgift vi gett till eleverna och argumenterar för multimodala skrivuppgifter och följaktligen multimodal respons och bedömning. På så sätt bidrar vi med nya tankar om skrivpedagogiken.

Den presenterade delstudien ingår i projektet Skrivkompetens, som syftar till att identifiera processer som stöder skriftspråkutveckling. Projektet uppmärksammar aspekter av skrivkultur i olika skolmiljöer där svenska är ett undervisningsspråk och innefattar elever som har svenska som förstaspråk (L1) och andraspråk (L2) i skolan samt elever såväl i Finland som i Sverige (Skrivkompetens 2016). Eleverna som ingår i projektet representerar olika utbildningsstadier från och med åk 5 (11-åringar) i grundläggande utbildning till gymnasiets avslutande år (19-åringar). Forskarna inom projektet utgår

från en bred teoretisk referensram, där ett sociokulturellt perspektiv präglar analyser av såväl skrivprocesser som skrivprodukter.

2 Elevtexter och skolskrivande

I den här artikeln riktas uppmärksamhet mot elevtexter skrivna i åk 5. Med elevtext avses texter som tillkommit i sammanhanget skola, det som enligt Barton (2007) kallas för skriftpraktik (se också Axelsson, Rosander & Sellgren 2005 för svenska benämningar). I dagens samhälle skriver elever texter även utanför skolan och mer än någonsin tidigare med hjälp av digitala verktyg. Till exempel Dunkels (2007) har beskrivit barns och ungas kommunikation på internet via olika medier och digitala verktyg. Vidare förstås text i dag i ett allt mer vidgat perspektiv där bild och andra modaliteter än alfabetisk skrift ingår och samverkar (Björkvall 2009; Danielsson & Selander 2014; Kress 2003). Men trots denna utveckling produceras det alltnog massvis av texter med penna och papper i våra skolor. Texter som har tillkommit i olika syfte och med olika funktion, texter som är resultat av en handledd skrivprocess och texter som fungerar som ett instrumentellt beställningsarbete med läraren som enda mottagare (Hertzberg & Dysthe 2009). Skolskrivandet har också kritiserats för att vara ”skolskt” (Berge 1988; Kronholm-Cederberg 2009) och inte svara mot elevernas verklighet och det omgivande samhället. Vidare har skolskrivande beskrivits som alltför fokuserat på berättande texter (se t.ex. Bergöö, Jönsson & Nilsson 1997; Clark & Ivanič 1997) och på teman som berör elevernas egna privata liv och erfarenheter i stället för ”ämnen som vetter ut mot samhället” (Norberg Brorsson 2007: 38). Även skolan som institution och den typ av skriftkultur som råder inom den har lyfts fram. Fastän man i skolan strävar efter att skapa skrivsituationer som ska efterlikna de som finns ute i samhället handlar det ofta om att eleverna låtsas skriva till en fiktiv mottagare och att de är medvetna om att de skriver för att få ett vitsord eller en examen. Skrivandet blir mer en strategisk handling än en kommunikativ handling där mottagarens förståelse är det viktiga (se Berge 1988). Elevernas syn på texten som utvärderingsinstrument förstärks ytterligare via lärares bedömningskriterier. Katharina Andersson har problematiserat detta i sin doktorsavhandling *Pojkar kan visst skriva!* (2014) där hon utgått från nationella prov i skolår 3 i Sverige. Det som har betydelse för den här artikeln är Anderssons argument för att om eleverna i provsituationen ges möjlighet att rita en bild, så bedöms den inte. Bedömningen av elevtext baseras endast på den monomodalt alfabetiska skriften. Ek och Heilä-Ylikallio (2010) har visat på en läsning av elevtexter där både den alfabetiska texten och bilden räknas in i en situation där bägge modaliteterna naturligt ingick i själva skrivuppgiften. Ek och Heilä-Ylikallio (2010: 53) skriver: ”När vi nu talar om ’hela texten’ avser vi alltså allt som finns på pappret: skriftspråket, bildspråket och tomrummet.”

Ett sätt att närma sig elevernas skrivverklighet är att låta skrivsituationen, texten i kontexten, få en mera framträdande roll i stället för traditionella, dekontextualiserade

analyser av språkliga drag i texten. Man kan helt enkelt samla in texter som producerats under en längre tid inom ramen för den ordinarie skolverksamheten. Så har till exempel Peled-Elhanan (2015) gått till väga då multimodala analyser på texter producerade av barn från förskoleåldern till och med årskurs sex samlats in. Peled-Elhanan argumenterar för en ny syn på visuella aspekter i elevtexter:

The visual aspects of texts are often seen as lack of capability, a transitory phase or waste of time. Although most of the texts children read at school are multimodal they have no license to develop multimodality in their own texts. (Peled-Elhanan 2015:275)

Peled-Elhanan hänvisar till Kress (2009) och föreslår att det är tid för att lärare börjar läsa elevtexter med så kallade multimodala linser, som tillåter dem att se på elevtexter som ett resultat av kunskap och dialog snarare än makt. På liknande sätt argumenterar Eva Maagerø och Elise Seip Tønnesen (2014) för en ny syn på elevtexter där multimodala möjligheter beaktas och utvärderas som multimodal textkompetens. I sin bok med samma namn (*Multimodal tekstkompetanse*) beskriver de hur texter medieras och designas med hjälp av olika modaliteter. Modaliteterna som samverkar i en text kan vara många. Till exempel Maagerø och Seip Tønnesen (2014, 2448) tar fasta på verbalspråk, bilder, färger, levande bilder och ljud då de beskriver olika modaliteter. Modaliteterna samspelar i rytm, komposition, informationskoppling och dialog. Jennifer Rowsell presenterar i sin bok *Working with Multimodality* (2013) nio olika modaliteter: ”film, sound, visual, interface, videogames, space, movement, word and textile”. De elevtexter vi har för ögonen och den analys vi gör har begränsningar i jämförelse med denna bredd av modaliteter, men vi strävar ändå att öppna upp analysen av elevtexter mot en multimodal riktning.

3 Syfte, material och metod

Analysen som beskrivs i denna artikel utgör en delstudie inom en bredare, sociokulturellt inspirerad analysram, där olika aspekter på elevtexter presenteras. Tidigare har fiktion och värdering diskuterats i en annan artikel (se Rejman, Magnusson, Björklund & Heilä-Ylikallio, under publicering), medan fokus i den här artikeln är på sambandet mellan text och bild, utifrån både kvantitativa och kvalitativa aspekter. Avsikten är att bidra med ny kunskap om de ”multimodala linser” som hjälper lärare och forskare att se hela elevtexten och i förlängningen utveckla skrivpedagogiken i en riktning där skrivuppgifter, skrivprocesser och utvärderingen av elevtexter i högre grad svarar mot varandra enligt principen för en multimodal textkompetens. En begränsning i analysen ligger i materialet, som är en ”skolsk”, monomodal beställning. En klassisk skrivuppgift alltså. Å andra sidan så visar vi med artikeln på möjligheter att läsa elevtexten brett (mer multimodalt) även om själva skrivuppgiften var snäv. Vi argumenterar för att eleverna i sina texter gör mer än vi ber dem om genom att använda fler modaliteter och semiotiska tecken.

I den här artikeln uppmärksammas tre olika klassrum i årskurs 5 där såväl dokumentation av olika skrivprocesser under ett antal observationsdagar som insamling av olika texter ägt rum. De tre klassrummen representerar en finlandssvensk skolmiljö, en finsk skolmiljö, där språkbadsundervisning i svenska erbjuds eleverna, samt en sverigesvensk skolmiljö. De valda fokusskolorna har fått fingerade namn. *Fläderskolan* är en finlandssvensk skola i Österbotten. Skolan omfattar en svenskspråkig förskola, grundskola och gymnasium med sammanlagt drygt 800 elever. Undervisningsspråket är svenska. Inom grundskolan finns ett brett spektrum av pedagogiska tillämpningar. Exempel på sådana är uteskolpedagogik och IT-pedagogisk utveckling. Skolan erbjuder också undervisning på engelska enligt metoden Content and Language Integrated Learning. *Klöverskolan* är en finsk skola som är centralt belägen i en tvåspråkig kuststad i Finland. I skolan går elever i årskurserna 1–6 (totalt ca 350 elever) och utöver språkbadsklasser, där svenska som undervisningsspråk används i en stor del av undervisningen, finns också traditionella finska klasser där det mångkulturella inslaget bland eleverna är rätt stort. Undervisningen i skolan kännetecknas av teamundervisning, där alla klasslärare (oberoende av undervisningsspråk) på samma årskursnivå bildar team och samarbetar över klassgränserna. I skolans egen läroplan har språkbadet i svenska en framträdande roll. I läroplanen nämns att språkbads eleverna ska tillägna sig en funktionell svenska och den kultur som svenskan för med sig samtidigt som deras modersmål (finska) och deras medvetenhet om sin egen kulturidentitet utvecklas. Vidare nämns att varierande, elevcentrerade arbetssätt (bl.a. temaundervisning) ska användas i språkbadsundervisning för att ge möjligheter för eleverna att uttrycka sig aktivt, naturligt och mångsidigt på svenska. I undervisningen använder man sig av den tvåspråkiga närmiljön och dess möjligheter till tvåspråkig kommunikation samt av elevernas egna erfarenheter och observationer. *Syrénskolan* är belägen i ett ytterområde i Stockholm med knappt 800 elever i årskurserna 1–6. Även en förskola finns i anslutning till grundskolan. Enligt Skolverkets statistik 2014/2015, ligger elevresultaten i nationella prov i årskurs 9 över riksgenomsnittet i alla redovisade ämnen utom ett. Andel lärare med pedagogisk högskoleexamen är nästan densamma som riksgenomsnittet (85,7%).

Den textanalys som vi presenterar i artikeln baserar sig på en skrivsituation där texten som eleverna ombads skriva inte alls hade förankrats i den undervisning som i övrigt pågick i klasserna. Genom att beakta endast slutprodukten, de enskilda elevernas text, fungerar denna analys som en grundanalys för att beskriva vilka likheter och variationer som finns i texterna och de tre olika kontexternas inverkan på dessa. I senare skeden av studien är avsikten att ytterligare fördjupa förståelsen av de skrivna produkterna med hjälp av analys av de dokumenterade skrivprocesserna i de tre klassrummen.

Texterna som analyseras är 66 till antalet. Av dem är 20 skrivna i Klöverskolan, 22 texter är skrivna av elever i Fläderskolan och 24 texter är skrivna i Syrénskolan. Texterna har tillkommit under en lektion, och eleverna har inte förberett sig inför skrivuppgiften. Uppgiften, som kort introduceras av en forskare som är med i klassrummet, är att

skriva en kort berättelse. Eleverna får ett papper framför sig. På pappret finns en bildserie, och ovanför bilderna frågan: Vad hände? På den första bilden ser man en smörgås, en banan och en saftetra med sugrör, en rätt typisk picknick-lunch således. Den andra bildrutan är tom, förutom att där finns ett frågetecken. I den tredje bildrutan ser man samma lunch, men nu är smörgåsen halväten, av bananen finns endast skalet kvar och sugröret sitter i saftburken. Under bildserien får eleverna följande korta instruktion: Skriv vad som hände på bilden. Hitta själv på en berättelse! Eleverna får uppgiften, och några korta muntliga instruktioner av den forskare som är närvarande. Eleverna ges inte möjlighet att diskutera uppgiften och uppgiften kopplas inte explicit i forskarens introduktion, till något aktuellt tema. På så sätt bär uppgiften och upplägget drag av experiment. Eleverna i de tre skolorna ställs inför samma uppgift och tar sig an den utan förberedelse. De tre bildrutorna och instruktionen att skriva en berättelse förefaller även att ge eleverna tillräckligt stöd för att de ska förstå hur uppgiften ska lösas, eftersom endast en elev lämnar in ett tomt papper. Berättelsen, narrativen, är som genre alltså bekant för eleverna, som går i klass 5. Det som vi inte förväntade oss var att eleverna inte enbart skrev text utan även fogade in mönster av multimodal karaktär i sin berättelse. I det följande övergår vi att presentera resultaten av denna delstudie.

4 Kvantitativa aspekter i översiktlig textanalys

I sina narrativer har eleverna i medeltal använt 60 ord, där de enskilda texterna varierar i längd mellan 0–233 ord. Trots att inga explicita anvisningar om användning av bild angetts i instruktionerna till eleverna kan det konstateras att det finns en viss inbjudan till att visuellt använda uppgiftspappret eftersom det fanns vitt utrymme runt de streckade linjerna där elevernas förväntades skriva sin berättelse. Också bildsekvensen med de tre olika bilderna där den mittersta rutan bestod av endast ett frågetecken på vit botten, placerad mellan två färgbilder, kan ha inspirerat till att fylla tomrummet på något sätt, se Figur 1, nästa avsnitt.

Vid närläsningen av texterna visade det sig att 19 texter (29 % av texterna) innehöll någon form av symbol/bild. Vanligen använde eleverna bara en bild/symbol i sin berättelse men det fanns också elever som använde två eller tre olika bilder. Eleverna i Syrénskolan använde bilder mest frekvent och bland dem använde 2/5 av eleverna någon form av visuellt uttryck i sina texter. I Fläderskolan och Klöverskolan var det däremot ungefär 1/5 av eleverna som hade ritat någon form av symbol eller bild i sina texter. Att båda dessa skolor är skolor i Finland kan vara en slump men samtidigt ett resultat som det är intressant att beakta i senare uppföljning inom projektet Skrivkompetens.

Generellt använde flickorna i studien fler bilder och symboler än pojkarna. I Fläderskolan var det till och med endast flickorna som hade visuella uttryck i sina texter. Även i Syrénskolan var det förhållandevis mer flickor än pojkar som använde sig av bilder och symboler, medan å andra sidan nästan alla pojkar i Klöverskolan hade valt visuella

uttryck. Eftersom pojkarna i Klöverskolan har svenska som sitt andraspråk och går i språkbud i svenska leder användningen av bilder och symboler hos dem lätt till tanken om ett bruk av visualiseringar för att kompensera bristande färdigheter i svenska (jfr Peled-Elhanan 2015). En mera kvalitativt orienterad analys av användningen av bilder och symboler i elevernas texter stödjer ändå inte detta antagande.

5 Kategorisering av olika typer av bilder och symboler

När vi började analysen av de olika typerna av bilderna och symbolerna i elevtexterna kände vi att det inte var lämpligt att använda kategoriseringar som bygger på uppgifter där samverkan mellan olika kommunikationsformer såsom text, bild, färg, spatialitet och teknisk layout explicit getts i instruktioner (se t.ex. Björkvall 2009). Den här typen av multimodala analyser är konstruerade för att fånga visualitet och dess betydelse för helheten på ett sätt som eleverna i vår studie inte haft möjlighet till genom att de endast fick en penna som verktyg för att skriva sin berättelse. Dessutom hade de inte på något sätt uppmuntrats till att använda sig av bilder eller symboler under skrivandet.

Inför kategoriseringen arbetade vi induktivt utifrån vad de olika bilderna och symbolerna hade för huvudfunktioner i texten och skapade vår egen indelning i kategorier. Vi hämtade ändå inspiration från Änggård (2006) som i sin avhandling sett på bildskapande hos förskolebarn och indelar teckningar i berättande teckningar, substitutteckningar, förklarande teckningar och dekorativa teckningar. Också litteraturvetenskapens sätt att se på bilder i barnböcker som statisk eller expanderande bild, kompletterande vinjetter, dynamiska bilder, rörelse eller lugn och intraikonisk text (Nikolajeva 2004) är en indelning som utgjorde en inspirationskälla för oss. Vi har inte frågat våra elever i studien om vilken funktion de anser att deras bilder och symboler har så analysen bygger alltså på hur vi som läsare av helheten tolkar bilderna och symbolerna som dyker upp i den monomodala texten.

I analysen av de olika typerna använder vi en tredelad kategorisering där den första kategorin innehåller *bilder och symboler som underlättar läsarens läsprocess*. Det är fråga om symboler för lästeknik som vägleder läsaren i läsningen av texten men som inte hör samman med texternas innehåll. En vanlig symbol inom den här kategorin är att det i uppgiftspapperets nedre högra hörn finns en pil (↑) som ibland kompletteras med en verbal upplysning såsom Vänd!, Baksidan, Mer. Man kopplar även explicit samman vissa delar av texten med en av de tre bilderna i bildsekvensen i uppgiften genom att inne i texten markera vilken bild texten hör samman med t. ex. (ruta 1↑).

Den andra kategorin utgörs av *bilder som fungerar som stöd för berättelsen*. Oftast är det i den mittersta bilden med bara ett frågetecken på en tom botten som eleverna har använt denna typ av kategori. Trots att eleverna skrivit en berättelse där händelseförloppet förstås utifrån enbart texten stödjer eleverna texten med olika former av

illustrationer (se Figur 1). I exemplet har eleven valt rita en streckgubbe som sitter på en sten. Nere vid stenens fot har eleven tecknat ner saftetran, bananen och smörgåsen från den föregående och efterföljande bilden. Streckgubben talar i telefon, vilket ytterligare understryks genom en pratbubbla, där det står Jag kommer. Med denna bild som komplement till de två övriga bilderna i bildsekvensen får läsaren enbart med hjälp av bildsekvensen en tydlig uppfattning om händelserna som sker i bildsekvensen och även en klar orsak till att den sista bilden visar en saftetra med sugröret instuckat i burken, resterna av inpackad smörgås och ett bananskal.



Figur 1. Exempel på kategorin Bilder som stöder berättelsen (tecknad bild)

Även om nästan alla bilder i kategorin bilder som fungerar som stöd för berättelsen består av bilder som ritas i den mittersta bilden av bildsekvensen finns det även belägg på andra sätt att stöda textens innehåll. I en text finns en ritad banan vid det ställe i texten där ordet banan förekommer första gången. Man ritar inte heller alltid en bild utan kan med olika kombinationer av text och symboler stöda textinnehållet (se Figur 2).



Figur 2. Exempel på kategorin Bild som stöder berättelsen (text och symbol)

I figur 2 har eleven skrivit verbet *äta* och kombinerat ordet med en leende smilis för att visa på vad som sker i den tomma bilden. Genom användningen av smilisen får läsaren veta att maten smakade gott, vilket samtidigt förklarar att maten är uppäten i den sista bilden i sekvensen. Av bilden framgår ytterligare att eleven har ritat in ett hjärta till höger ovanom smilisen. Hjärtat kan här fylla olika funktioner. Avsikten kan ha varit att ännu tydligare understryka att maten var god men hjärtat kan också symbolisera att maten var hälsosam (jämför symboler på matprodukter). Man kan även tänka sig att hjärtat inte har någon annan funktion än att visualisera uppgiftspapperet (den tredje kategorin), men placeringen av hjärtat är i denna bild på ett helt annat ställe av uppgiftspapperet än liknande symboler inom den tredje kategorin.

I allmänhet har eleverna använt förhållandevis litet utrymme av uppgiftspapperet för bilder som stöder berättelsen. Ett undantag är en elev i Syrénskolan som använt baksidan av uppgiftspapperet för att synliggöra sina tankar (Figur 3).



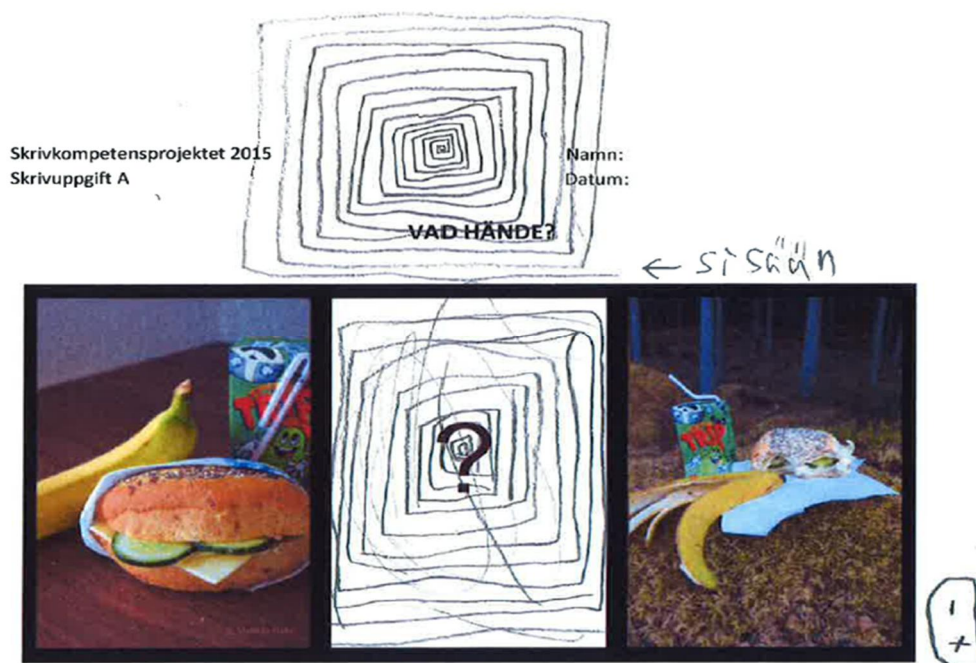
Figur 3. Exempel på kategorin Bilder som stöder berättelsen (tankekarta)

Som framgår av figur 3 har eleven ritat en tankekarta där olika nyckelord får noder till övriga associationer som alla binds samman av en yttre mjukt böljande ram. I materialet är det enbart denna elev som via tankekartan ger läsaren möjlighet att delta i de tankeprocesser som lett fram till den slutliga texten. Trots att processkrivning är ett etablerat undervisningssätt att bearbeta textkvalitet i skolan finns inte uttryck för denna processbeskrivning illustrerad hos någon annan elev i materialet.

Den tredje och sista kategorin innefattar *bilder som används för att visualisera uppgiftspapperet*. Liksom i den första kategorin har inte heller bilderna och symbolerna i denna kategori något direkt samband med elevernas berättelse. Här är det fråga om ornament och dekorativa utsmyckningar av papperet eller helt enkelt fyllning av tom yta. Vanligen används mycket litet utrymme av uppgiftspapperet för bilder inom denna kategori. Det kan vara fråga om hjärtan (♥) och smilisar (☺) efter elevens namn och datum. Att smilisar och andra emojis ingår i elevtexterna är intressant eftersom de här ritas in för hand på randigt papper även om de egentligen hör hemma i sociala medier som i

sin tur delas elektroniskt, oftast med hjälp av en smarttelefon. Med en användning av emojis visar således eleverna att de bryter genregränser och tar in den digitala diskursen från sociala medier i skoldiskursen penna och papper-text.

Ett annat exempel på visualisering är att frågetecknet i den mittersta bilden i bildsekvensen fått någon typ av utsmyckning. Endast få elever har tagit mer utrymme och använt bilder och symboler på annat sätt (Figur 4). I figur 4 är det en språkbadslev i Klöverskolan som på flera olika ställen har fyllt tomrummet på papperet. I nedre högra hörnet av bildsekvensen finns en oval ring med två symboler. Bilden liknar en spelkonsol med + och -. Speltematiken framgår ytterligare av de två olika tredimensionella labyrinter som ritats in i den mittersta bilden av bildsekvensen och som återkommer ännu tydligare som labyrint ovanför bildsekvensen där ingången till labyrinten markerats med en pil och ordet Sisään (In).



Figur 4. Exempel på kategorin Bilder som används för att visualisera uppgiftspapperet

6 Kategorisering enligt skolmiljö och kön

När man ser på hur användningen av de tre olika kategorierna fördelas i Fläderskolan, Klöverskolan och Syrénskolan framträder olika tendenser. I Klöverskolan används enbart den tredje kategorin (Bilder som används för att visualisera uppgiftspapperet). I Fläderskolan är det däremot den första kategorin (Bilder som underlättar läsarens läsprocess) som används mest även om också finns ett belägg på den andra kategorin (Bilder som stöder berättelsen). I den sverigesvenska skolan, Syrénskolan, fördelas

användningen av alla tre kategorier förhållandevis jämnt och här finns också kombinationer av kategorierna inom en och samma text.

Om man ser på hur de olika kategorierna används av pojkarna och flickorna i delstudien är det tydligt att pojkarna mest använder bilder och symboler för att visualisera uppgiftspapperet och utan anknytning till berättelsen. Kategorin är framträdande i synnerhet bland pojkarna i Klöverskolan (språkbadsklassen). Även bland flickorna är samma kategori nästan lika vanlig som den första kategorin (bilder för att underlätta läsarens läsprocess). Det är ändå bara flickorna som använder hjärtan (♥) och smilisar (☺) i första hand för att visualisera uppgiftspapperet men även i någon mån för att stöda berättelsen. Bilder och symboler som stöder berättelsen finns hos pojkarna endast i Syrénskolan (den sverigesvenska skolan).

7 Slutdiskussion

Forskare inom projekt Skrivkompetens har haft förmånen att analysera texter skrivna på svenska av 66 elever i årskurs 5 i tre olika skolformer (finlandssvensk skola, språkbads-skola och sverigesvensk skola) i två olika länder. Dessa 66 texter har i en annan delstudie varit föremål för en lingvistisk analys där de narrativa aspekterna varit i fokus (Rejman m.fl., under publicering). I den här artikeln har samma texter analyserats med texternas multimodala uttryck för ögonen. I artikeln riktar vi kritik mot själva skrivuppgiften. Varför går vi som forskare och initierar en penna och papper-uppgift utan att vi ger möjligheter till förberedelse enligt principen för processkrivning, möjlighet till samarbete enligt principen för kollaborativt lärande, stöttning i form av modeller och diskussioner om språk, handledning och stöd med hjälp av digitala skrivverktyg? Å andra sidan så visar även denna ”skolska” och alfabetiskt monomodala skrivuppgift att eleverna har något att säga oss. De skapar mening på många plan. På ett plan berättar de om händelserna i skogen, om vem som åt upp matsäcken och så, men de berättar också åt oss forskare om uppgiften vi gett. De ger läsaránvisningar till oss var vi skall läsa, hur vi skall känna oss (smilis) och om vi skall vända blad (pil). De låter bilderna/symbolerna komma in i kommunikationen med sig själv, som ornament, utsmyckningar eller så kallade tanketexter (telefonrosor) där skribenten låter pennan göra krumelurer medan hen kanske tänker. En utvecklad version av tanketexterna är den tanke-karta som vi hittade på baksidan av uppgiftspappret. Eleverna kunde också ha tigit, vilket de alltså inte gjorde. Som forskare kan vi endast göra antaganden på basis av de texter vi fått in. För en validiering av vad eleverna de facto avsett med sina bilder och krumelurer borde vi fråga dem.

Resultaten av den multimodala analysen visar på likheter och skillnader i de tre skrivmiljöerna och hos flickor och pojkar. Resultaten kan peka på olikheter i den skrivundervisning eller skrivkultur i klassen eleverna är vana vid. Är det till exempel så att eleverna i Sverige oftare uppmuntras till att också uttrycka sig i bild? Är det så att

skrivsvaga elever hellre väljer också bilden som en uttrycksform? Vi såg dock inga skillnader mellan elever med svenska som första- eller andraspråk. Eleverna i svenskt språkbud använder sig inte av bilder/symboler för att kompensera eventuella verbala luckor i texten i högre grad än de andra eleverna. Hur hade resultaten sett ut om eleverna hade fått arbeta i par eller vid datorn? Eller tänk om vi hade låtit eleverna svara med samma mynt på skrivuppgiften. Om också de hade fått traska iväg till skogen utrustade med en kamera och med uppgiften att skapa en bildräcka med tre bilder som svar på vår uppgift. Mot bakgrund av resultaten i denna delanalys, de teorier vi åberopar och de diskussionsfrågor vi ställer konstaterar vi att ytterligare forskning behövs om skolskrivande, analys av och respons på multimodala elevtexter. Vi menar att denna artikel är ett självkritiskt steg i rätt riktning.

Litteratur

- Andersson, Katharina (2014). *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i Sverige*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Barton, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell publishing.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/J.W: Cappelen's Forlag.
- Bergöö, Kerstin, Karin Jönsson & Jan Nilsson (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Clark, Romy & Roz Ivanič (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Danielsson, Kristina & Staffan Selander (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Dunkels, Elsa (2007). *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. Diss. Umeå: Umeå University.
- Ek, Jenny & Ria Heilä-Ylikallio (2010). Att läsa hela texten. Om analys av bild och alfabetisk text inom projekt Intelligent på tangent. I: *Plastkassar och andra texter. Perspektiv på ett vidgat textbegrepp*, 53–64. Red. Anna Slotte-Lüttge. Vasa: Oy Fram Ab.
- Hertzberg, Frøydis & Olga Dysthe (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, 35–43. Red. Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Hildegunn Otnes, Ove Kristian Haugaløkken Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, Gunther (2009). Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. I: *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice*, 19–43. Red. Claire Wyatt-Smith & Joy Cumming London, New York, Dordrecht, Heidelberg: Springer.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo : Åbo Akademis förlag.
- Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnesen (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Studier från Örebro i svenska språket 2. Örebro: Örebro universitet.
- Peled-Elhanan, Nurit (2015). Children's Writing as Design: An Examination of Children's Multimodal Texts. I: *Multimodality in Writing. The State of Art in Theory, Methodology and Pedagogy*, 252–277. Red. Arlene Archer & Ester Breuer. Leiden/Boston: Brill

- Rejman, Katarina, Ulrika Magnusson, Siv Björklund & Ria Heilä-Ylikallio (under publicering). Elever i årskurs 5 skriver narrativer – en analys av struktur, fiktion och värdering. NNMF 5.
- Rowell, Jennifer (2013). *Working with Multimodality. Rethinking Literacy in a Digital Age*. London and New York: Routledge.
- Skrivkompetens* (2016). Beskrivning av forskningsprojekt. [Citerat 30.4.2016]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/sv/research/groups/lile/projects/kirjoittamisen_taidot-002.
- Änggård, Eva (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.