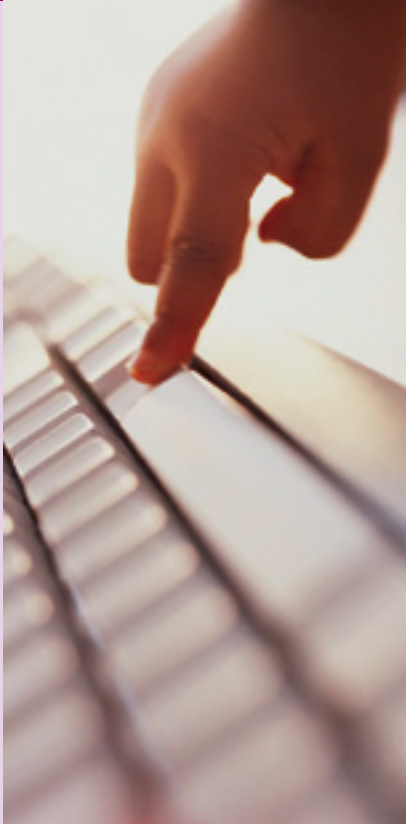




HÖGSKOLAN  
I SKÖVDE



# Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1/2010

TEMA: NYA TEXTVÄRLDAR I VÅR TID

EN SKRIFTSERIE FRÅN AVDELNINGEN BARN, UNGAS OCH  
VUXNAS LÄRANDE VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE



# Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

TEMA:  
NYA TEXTVÄRLDAR I VÅR TID  
1/2010

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig skriftserie som utges av Avdelningen barns, ungas och vuxnas lärande vid Högskolan i Skövde sedan hösten 2005. Den består företrädesvis av vetenskapliga artiklar och rapporter av relevans för skilda pedagogiska verksamheter i Skaraborgsregionen och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar och rapporter som utges i skriftserien har genomgått ett kritiskt granskningsförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till studerande, verksamma lärare, lärarutbildare och forskare vid Högskolan i Skövde samt vid högskolor, universitet och andra typer av utbildningsverksamheter.

Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på Utbildning & Lärandes webbsida: [www.his.se/forskning/ovrig-forskning/lararutbildning/utbildning-och-larande/](http://www.his.se/forskning/ovrig-forskning/lararutbildning/utbildning-och-larande/)

Redaktion: Maria Olson (huvudredaktör), Gerd Gustafsson.  
Redaktionsråd är under upparbetande.

VOL 4, NR 1 2010  
UTBILDNING & LÄRANDE, EN SKRIFTSERIE FRÅN  
AVDELNINGEN BARNS, UNGAS OCH VUXNAS LÄRANDE  
VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE  
ISSN 1653-0594

ANSVARIG UTGIVARE: MONICA JOHANSSON

TRYCK: RUNIT SKÖVDE

LAYOUT: HÖGSKOLAN I SKÖVDE

COPYRIGHT: PETER ANDERSSON, BITTE WILHELMSSON RAMSHAGE,  
PER HOLMBERG, LARS-ERIK JOHANSSON, ERIK ANDERSSON, PATRIK HERNWALL

ADRESS:  
UTBILDNING & LÄRANDE  
ATT: MARIA OLSON  
INSTITUTIONEN FÖR KOMMUNIKATION OCH INFORMATION  
BOX 408  
541 28 SKÖVDE

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@HIS.SE

## INNEHÅLL

FRÅN REDAKTIONEN.....	7
TEMAPRESENTATION: NYA TEXTVÄRLDAR I VÅR TID – ÄNDRADE FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR TEXTSKAPANDE I SKOLAN? <i>Temaredaktör: Peter Andersson</i> .....	8
TEXTER SOM INTE RÄKNAS? OM DIGITALA LÄS- OCH SKRIVAKTIVITETER BLAND BARN OCH UNGA <i>Peter Andersson &amp; Bitte Wilhelmsson Ramshage</i> .....	14
DIGITAL ARGUMENTATION – DATORSKRIVANDETS TRANSFORMERING AV SKOLANS GENREARBETE <i>Per Holmberg</i> .....	32
NYGAMLA TEXTVÄRLDAR – GENRER OCH SKÄRMBASERAD TEXTANVÄNDNING I SKOLA OCH SAMHÄLLE <i>Lars-Erik Johansson</i> .....	58
TEXT SOM KONTEXT – RUM, PLATS OCH TEXT SOM SOCIAL SITUATION <i>Erik Andersson</i> .....	76
ATT TA I ANSPRÅK DET OKÄNDA – MOT EN FLEXIBEL DIGITAL GRAMMATIK <i>Patrik Hernwall</i> .....	98

## FRÅN REDAKTIONEN

Vi har glädjen att presentera den första utgåvan i det omstöpta formatet för skriftserien Utbildning & Lärande. Om det förra numret, vol. 3 nr 1 2009, lyfte frågan om mentorskap för nyutbildade lärare, så är föreliggande nummer orienterat mot en annan aktuell fråga – den om hur förändrade mönster för skrivande, läsande och meningsskapande i vår digitala tidsålder skapat förändrade förutsättningar för lärande och textskapande i skolan. Detta temanummer, betitlat 'Nya textvärldar i vår tid', visar på vikten av att ställa frågor om vad språk och text betyder i dagens samhälle och i aktuella utbildnings- och skolsammanhang. Då sätten att ta till sig information och kommunicera hos barn och ungdomar idag vidgats genom bruket av sociala medier och andra skärmbaserade textaktiviteter behöver traditionella kommunikativa, pedagogiska och didaktiska ingångar för utbildning och skola problematiseras och diskuteras. Mot denna bakgrund analyserar och diskuterar artikelförfattarna flera centrala frågor kring dagens utbildnings- och skolsammanhang. Exempel på frågor som lyfts är: I vilken utsträckning ses skärmbaserade läs- och skrivaktiviteter som barn och unga ägnar sig åt utanför skolan som giltiga redskap för pedagogisk utveckling i skolan? Hur kan skolans praktik knyta an till och innesluta förändrade former för text- och meningsskapande med hjälp av digitala redskap? Är skolans läs- och skrivagenda på väg att förlora sin ställning och relevans? Gemensamt för de individuella bidragen i detta temanummer är att de alla på olika sätt visar på betydelsen av att hålla diskussionen kring vad det betyder att tala, läsa och skriva i skolan och i vidare utbildningssammanhang levande.

*/Redaktionen*

## TEMAPRESENTATION: NYA TEXTVÄRLDAR I VÅR TID – ÄNDRADE FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR TEXTSKAPANDE I SKOLAN?

*Temaredaktör: Peter Andersson*

Det föreliggande temanumret i skriftserien *Utbildning & Lärande* berör digitala redskap och förändrade kommunikationsmönster bland barn och ungdomar i relation till skolan som institution. Det är ett högaktuellt tema i en tid där nya kommunikationsmönster på olika sätt tenderar att lösa upp traditionella norm- och genregränser. Barn och unga betraktar informationstekniken som något naturligt och självklart i sina liv, men saknar till stor del konventionella språkliga normer för skriftspråkliga aktiviteter på nätet. Snarare är de själva aktiva i att forma det språk som gäller i olika sammanhang. I dagens medietäta samhälle gestaltas information, inte bara genom skriven text, utan även genom rörlig bild, ljud och enligt andra rumsliga principer, i ett och samma digitala format; man talar om ett vidgat textbegrepp och en därmed följande multimodal kompetens, där traditionell skriven text endast är en del av sättet att anteckna och förmedla. Ur skolans perspektiv innebär den snabba teknikutvecklingen andra förutsättningar för elevers läs- och skrivlärande. Nya strategier för att läsa, skriva och skapa mening leder till allt större pedagogiska och didaktiska utmaningar. Ett medvetet arbete med språket (särskilt skrivande) som ett medel för lärande i olika ämnen har betonats i diskussioner om skrivpedagogik och literacy under senare år. Många studier visar inte minst att olika former av samtal om text och texters funktion i samhället saknas i skolan. Betydelsen av sådana samtal blir allt mer central i en tid då textlandskapet i vissa delar kraftigt förändras och vidgas.

Det är spänningen mellan barns och ungas multimodala textproduktion utanför skolan och skolans former av reproducerande textproduktion som står i fokus för samtliga artiklar i denna volym. Bidragen berör dock ämnet utifrån skilda perspektiv, några mer språkvetenskapligt orienterade, andra mer samhällsorienterade. Samtliga artikelförfattare ställer dock frågor av samma övergripande karaktär, genom att reflektera över hur vi betraktar kunskap, vad vi behöver vi lära oss idag och i framtiden samt hur digitala verktyg kan användas för att relevansgöra skolans verksamhet, särskilt i arbetet med elevers skriftspråkighet.

### PETER ANDERSSON

*fil dr och lektor i svenska språket*

*Verksam vid Institutionen för kommunikation och information,*

*Högskolan i Skövde och Avdelningen för språk, Karlstads universitet,*

*Box 408, 541 28 Skövde*

*E-post: peter.andersson@his.se och peter.andersson@kau.se*

Peter Andersson & Bitte Wilhelmsson Ramshage inleder med bidraget **Texter som inte räknas? Om digitala läs- och skrivaktiviteter bland barn och unga**. Artikeln bygger på en kvantitativ studie som ger en överblick över textanvändningen hos barn och ungdomar idag. Fokus ligger på läsande och skrivande utanför skolan men ställs samtidigt i relation till vad de tillfrågade eleverna gör i skolkontexten. Förutom det Andersson & Ramshage benämner literacyvanor eller aktiviteter efterfrågas elevernas attityder till att läsa och skriva samt deras uppfattningar om den egna läs- och skrivförmågan. Resultaten går i linje med flera nationella och internationella studier av samma slag, nämligen att många av de yngre barnen (10-13 år) i ganska hög utsträckning utnyttjar traditionella, icke-skärmbaserade medier som böcker och tidningar av olika slag. De skärmbaserade aktiviteter som är mest populära bland de yngre barnen är nätgemenskapen Facebook och chattverktyget Messenger. De något äldre tonåringarna (14-16 år) utnyttjar nätet till betydligt fler aktiviteter och läser och skriver mycket online. Skillnader mellan killar och tjejer lyfts fram, det visar sig bland annat att tjejerna mer frekvent besöker bloggar och andra sociala gemenskaper på nätet, medan killarna i något större utsträckning besöker sidor av monologisk karaktär så som hemsidor för sport, spel och nöjen. Mest intressant är den grupp som visar sig ha en negativ inställning både till att läsa och skriva. Gruppen består i stor majoritet av svenska tonårsskillar. Även om dessa i mycket liten grad läser traditionella, icke-skärmbaserade texter i och utanför skolan är de högkonsumenter av skärmbaserade texter och medier. De representerar på ett tydligt sätt den spänning som råder mellan literacyaktiviteter på fritiden och de aktiviteter som dominerar innanför skolans väggar. Andersson och Ramshage avslutar med en diskussion om hur informanternas literacyaktiviteter på fritiden skulle kunna utnyttjas i skolkontexten. De betonar att det är en icke-fråga att ignorera de digitala läs- och skrivaktiviteter som barn och unga bedriver dagligen och berör potentiella vägar att överbrygga den spänning som råder mellan fritid och skola.

Nästa artikelbidrag, **Digital argumentation. Datorskrivandets transformering av skolans genrearbete**, är skrivet av Per Holmberg. Denne har i flera sammanhang behandlat elevers genreskrivande i relation till skrivundervisning i skolan. Materialet för Holmbergs fallstudie utgörs av texter och videodokumenterade lektioner inom ett skrivförlopp, där en klass med 22 gymnasieelever skriver argumenterande texter på dator. Samtliga elever har möjlighet att publicera sina texter som insändare på lokaltidningens digitala insändarsida. Med utgångspunkt i frågan

vad som händer i spänningsfältet mellan en föreställd genresituation och skol-situationen, när syftet är att skriva för en "reell mottagare", undersöker han hur gymnasieeleverna uttrycker interpersonella relationer i texten, dvs. förhållandet mellan skribent och läsare. Med den systemisk-funktionella grammatiken som bas analyserar Holmberg skrivförloppet i den interpersonella dimensionen som en distinktion mellan å ena sidan skribent och läsare utanför texten och å andra sidan den skribent och läsare som skapas av textens språkliga val (skribent och läsare i texten). Uppgiften kompliceras av det faktum att eleverna vacklar mellan de krav som råder inom skolkontexten, som att uttrycka sin egen åsikt och lärarens instruktioner för textens disposition (skribent i texten) och den vilja de har att publicera sina kontroversiella förslag på nätet i lokaltidningen (skribent utanför texten). Eleverna orienterar sig även mot olika typer av läsare när de har möjligheten att publicera texten digitalt i den lokala nyhetstidningen. En central slutsats är att det utan de potentiella läsarna i sikte hade varit enklare att låta "den egna åsikten" vara textens utgångspunkt.

Detta får enligt Holmberg didaktiska konsekvenser. Han menar att digital publicering inte i sig är en lösning på dilemman i skolans skrivundervisning. Artikelns fallstudie visar hur erbjudandet om digital publicering i stället gör skrivuppgiften mer komplex för eleverna. Utan att kunna säga något säkert om de praktiska konsekvenserna drar Holmberg slutsatsen att det inte kommer att vara möjligt att upprätthålla samma idé om fasta textmönster efter det att eleverna själva börjat agera med sina texter utanför klassrummet.

Lars-Erik Johanssons bidrag, **Nygamla textvärldar – framställningsformer, genrer och skärmbaserad textanvändning i skola och samhälle**, är i första hand en gedigen begreppsutredning och diskussion av centrala begrepp som framställningsform, skärmbaserad text och genre. Artikeln syftar främst till att belysa begreppen i relation till skolans skrivträning. Ungdomars medievanor, framför allt deras användning av skärmbaserad text, relateras till skolans mål att eleverna i högre grad skall kunna skriva diskursivt, dvs. argumenterande och utredande texter. En av de intressanta punkter som diskuteras i Johanssons artikel är att de genrer som värderas högt i en samhällelig genrehegemoni uppvisar betydande likheter i traditionell, icke-skärmbaserad och i skärmbaserad form. Han betonar att teknisk utveckling sker successivt, att mönster från äldre tekniker dröjer länge kvar (och exemplifierar med de nya knapptelefonerna som länge hade sifferknapparna ordnade i en cirkel). På samma sätt är det – menar Johansson – naturligt att traditionella kommunikationsformer och genrer i hög grad överförs till skärmläsbara texter. Han tar upp encyklopedin, uppslagsverket som ett exempel på en konventionell genre med gamla anor och framhåller att de flesta större encyklopedier nu också finns i nätverk, eller som direkt webbaserade encyklopedier med i stort sett samma mönster, exempelvis Wikipedia. Artikelstiteln Nygamla textvärldar får på så vis sin motivering.

Johansson avslutar med att beröra barn och ungas textanvändning utifrån några dikotomier som representerar den centrala spänningen mellan elevs skrivande utanför och inom skolan, bland annat i termer av populärkultur gentemot elitistisk

kultur. Slutsatsen är att avståndet till de diskursiva texter som skolan så starkt prioriterar riskerar att bli allt längre, särskilt som berättandet tycks ha en särskilt stark ställning i samtliga skolstadier. Konsekvensen av detta, menar Johansson, är att ungdomar inte kommer att öva sin förmåga till analytiskt och avancerat kritiskt tänkande. Utmaningen är att finna en väg att träna diskursiva genrer i skolan med stöd av skärmbaserade medier och ungdomars digitala medievanor. En möjlighet kan exempelvis vara att skapa webbplatser, där argumentering kan ske med användning av externa länkar och bilder.

De båda avslutande artiklarna behandlar spänningen mellan barns och ungdomars digitala textskapande och en pedagogisk praktik utifrån ett mer övergripande samhällsteoretiskt perspektiv. Erik Anderssons bidrag, **Text som kontext. Rum, plats och text som social situation**, är en teoretisk reflektion över vad medieutvecklingen och förändrade textvanor innebär för unga människors kommunikation och meningskapande i relation till dagens utbildningssituation. Utifrån begrepp som platsens pedagogik, textsamtal och texthandling exemplifieras unga människors textskapande i sociala medier. Artikelns mest centrala fråga är hur vi ska förstå dagens utbildningssituation när allt mer text blir kontext, dvs. när kommunikationen är inbäddad i sociala strukturer som består av text. Andersson intresserar sig särskilt för den kontextöverföring som sker vid kommunikation i de sociala medierna. Det empiriska material som ligger till grund för de teoretiska reflektionerna utgörs av ungdomars samtal på nätgemenskapen *Svarthjärta*, ett forum som riktar sig till tonåringar med en alternativ kläd- och musikstil. Gemenskapen erbjuder ungdomarna att chatta, blogga, diskutera och skapa grupper. Samtalen beskrivs som argumentativa, utredande och kunskapsorienterade. Det är ett intressant material att studera, i synnerhet eftersom de flesta studier på området främst koncentrerar sig på samtal där ungdomar upprätthåller sociala kontakter och uppdaterar varandra på dagliga aktiviteter (såsom Facebook). Analysen av nätgemenskapen *Svarthjärta* visar att de kommunikativa villkoren för samtal ser annorlunda ut och verkar utifrån helt skilda förutsättningar än de i skolan. Textsamtalen i *Svarthjärta* sker under obestämd tid, bygger på frivillighet, intresse, och är av öppen och deltagarstyrd karaktär. Deltagarna i textsamtalen framställs som aktiva medskapare av sin egen och andras texter, de är samtidigt producenter och konsumenter.

Andersson avslutar med att betona att dagens medietäta samhälle och förändrade kommunikationsmönster inte bara förändrar kommunikation utan även medför nya sätt att tänka och handla. Utan att ge alla svar på den komplexa frågan om vad som blir skolans socialisations- och kunskapsuppdrag, betonar Andersson att användningen av IKT i utbildningen inte kan reduceras till att enbart handla om att ge barn och unga motivation, inspiration och verktygskännet för framtiden och kommande yrkesliv. Användningen bör i stället bidra till en förändrad syn på socialisation, kunskap och lärandeprocesser.

Volymen avslutas av ett teoretiskt-kritiskt inlägg av Patrik Hernwall, **Att ta i anspråk det okända – mot en flexibel digital grammatik**. Med bas i ett flertal egna forskningsprojekt fortsätter Hernwall den samhällsorienterade reflektion som

Andersson har påbörjat i föregående bidrag. Syftet med artikeln är att diskutera digitala redskap som resurser för en pedagogisk praktik och pedagogisk utveckling. Hernwall tar sin utgångspunkt i att de digitala redskapen skapar nya möjligheter för människan att handla utan att ha en inneboende agentativ funktion. Redskapen är endast menings- eller handlingserbjudande. Detta teoretiska ställningstagande är viktigt för Hernwalls diskussion. Liksom de övriga bidragen mer eller mindre explicit framhåller, menar Hernwall att mediebrukarna i det 21:a århundradet främst är aktiva innehållsproducenter av text, vilka är vana att röra sig mellan rollerna som producent och konsument. Den främsta utmaningen ligger enligt Hernwall i att relevansgöra skolans verksamhet för barn och unga. I samstämmighet med Johansson framställer han spänningen mellan elevers vardag och skolans praktik som en närmast dualistisk relation mellan å ena sidan skolan och det nyttiga, och å andra sidan fritiden/hemmet och det onyttiga (eller åtminstone förströelsen). Hernwall menar att förändrade tankebanor är en krävande process som oftast kräver erfarenhet, engagemang och självkritiskt granskande.

Avslutningsvis betonas att det, utöver satsningar på ökad tillgänglighet till och bruk av digitala medier, är centralt att den pedagogiska-didaktiska praktiken frigör sig från traditionella värderingar, för att komma nära de unika nyttorna eller behoven. Det bör inte vara mer dramatiskt, menar Hernwall, än att gå från att betrakta bruket av digitala medier som ett teknikanvändande, till att se dessa redskap som självklara funktioner i människors vardag.

# TEXTER SOM INTE RÄKNAS? OM DIGITALA LÄS- OCH SKRIV- AKTIVITETER BLAND BARN OCH UNGA

*Peter Andersson & Bitte Wilhelmsson Ramshage*

## ABSTRACT

In the age of the Internet and a changing semiotic landscape, reading and writing become increasingly complex activities in school. ICT have to be considered as a partner in the daily pedagogies. Digital media and new forms of communication are of great interest for literacy researches, particularly within the area of research that has come to be called New Literacies. This article presents the results of a survey in which we asked 320 pupils about their use of information technology as part of daily literacy activities in and outside school. The study is inspired by an American study among young adolescents in New York (Agee & Altarriba 2009), but based on a wider range of ages: between 10-16 years. Our results show some significant differences in the pupils' literacy activities based on factors such as gender, age, and attitudes towards reading and writing. Of particular interest is one group that distinguishes itself by having a negative attitude to reading and writing even though spending much time on digital literacies in and outside school.

*Key words: literacy, new literacies, adolescents, reading and writing*

## INLEDNING

Vi lever i en tid då villkoren för kommunikation förändras kraftigt i och med fler digitala verktyg och multimodala uttrycksätt. Mening skapas på nya sätt där text samverkar med ljud, bild och framställs enligt nya rumsliga principer. De nya samhällsliga förutsättningar som råder för skriftspråklighet behandlas bland annat inom besläktade forskningsfält som New Literacy Studies (t.ex. Street, 2003, Gee, 2007), Multiliteracies (t.ex. Kress, 2003, Cope & Katlantiz, 2000), Digital Literacies (t.ex. Casey, Bruce, Martin, Hallissy, Reynolds, Brown, & Coffey 2009) eller New Literacies (t.ex. Lankshear & Knobel, 2006).<sup>1</sup> Däremot är den vanliga användningen av ordet "new" i samband med literacy något missvisande, eftersom de barn som växer upp i dag inte står inför någon egentlig ny kompetens. De är utan tvekan digitala infödingar, där multimodala kommunikationsformer är en naturlig del av

### PETER ANDERSSON

*fil dr och lektor i svenska språket*

*Verksam vid Institutionen för kommunikation och information,*

*Högskolan i Skövde och Avdelningen för språk, Karlstads universitet,*

*Box 408, 541 28 Skövde*

*E-post: peter.andersson@his.se och peter.andersson@kau.se*

### BITTE WILHELMSSON RAMSHAGE

*fil kand i pedagogik ämneslärare i svenska och lärare i projektledning i grundskolan*

deras liv. Ur skolans perspektiv innebär dock den snabba teknikutvecklingen andra förutsättningar för elevers läs- och skrivlärande. Spänningen mellan skolans dominerande läs- och skrivaktiviteter och de aktiviteter barn och unga bedriver utanför skolkontexten är allt mer påtaglig.

Inom literacyforskning ses skriftspråklighet som en bred och mångfacetterad kompetens snarare än en isolerad läs- och skrivfärdighet. En sådan syn på skriftspråklighet definierar olika literacyaktiviteter som sociala aktioner, vilka formas och formas av en specifik kontext. Det innebär till exempel att lärandet av en viss språklig genre är starkt avhängigt den situation som förknippas med aktuell verksamhet. Det handlar om att utifrån egna erfarenheter och kunskaper göra en relevant tolkning av villkoren för den aktuella genren (tid, plats, syfte, krav). Även om det inte råder någon total enighet om vad som innefattas i de forskningsområden som presenteras ovan, eller hur de kan indelas vidare, står det klart att de flesta studier inom området utgår från en vidare syn på språk, text och villkoren för skrivande än vad som innefattas i traditionella definitioner av literacy. Street (2003) beskriver utgångspunkten för den alternativa synen på literacy enligt följande.

The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model - it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill (Street, 2003, s. 77f).

Då vi i denna studie främst varit intresserade av barn och ungas bruk av medier utanför skolan och likaså efterfrågat deras attityd till och uppfattning om eget läsande och skrivande finner vi det naturligt att ta vår utgångspunkt i en vidgad syn på literacy. Vi efterfrågar även sociokulturella förutsättningar som språklig bakgrund och miljö, tillgänglighet av teknik och lästraditioner i hemmet. Sådana faktorer är centrala för att söka förstå hur olika individer använder och förhåller sig till literacy.

I denna artikel presenteras resultaten av en enkätstudie om barn och ungas användning av digital teknik i relation till dagliga läs- och skrivaktiviteter. Med utgångspunkt i en vidgad syn på literacy omnämns dessa aktiviteter fortsättningsvis som literacyaktiviteter.<sup>2</sup> När vi talar om olika typer av literacyaktiviteter utgår vi från en indelning i digitala medier eller skärmbaserade texter och traditionella medier eller icke-skärmbaserade texter.<sup>3</sup> Vi är i första hand intresserade av bruket av medier och texter där skriftliga tecken ingår.<sup>4</sup> Vi har efterfrågat barns och ungas vanor, attityder till och uppfattningar om eget läsande och skrivande i och utanför skolan.



## METOD

Två grupper av elever står i fokus för studien. Den ena gruppen utgörs av elever i åldrarna 10-12 år, fortsättningsvis omnämnda som barn i mellanåren, och den andra av elever i åldrarna 13-16 år, omnämnda som unga i tonåren. När vi talar om informanterna som grupper används benämningarna mellanåren och tonåren. Studien kan ses som ett komplement till de större kartläggningar av ungdomars "digitala medievanor" som tidigare gjorts (bl.a. Medierådet, 2010, Word Internet Institute, 2009). Vårt främsta syfte har dock varit att studera förhållandet mellan digitala och traditionella literacyaktiviteter, i synnerhet vad gäller bruket av skärmbaserade och icke-skärmbaserade texter, inom och mellan de båda grupperna, mellanåren och tonåren. Ett vidare syfte är att utifrån resultatet föra en diskussion om och hur barn och ungas literacyaktiviteter kan utnyttjas i den didaktiska praktiken.

Vi har valt att i stort sett repetera delar av en studie som utfördes bland skolelever i New Yorks förorter (Agee & Altarriba, 2009). I studien "Changing Conceptions and Uses of Computer Technologies" tillfrågas 189 elever i åldrarna 11-15 år om deras vanor och inställning till literacy i och utanför skolan.<sup>5</sup> Agee & Altaribas (2009) kvantitativa delstudie består av tre delar. Den första efterfrågar bakgrundsinformation som ålder, kön, läsvanor, språklig bakgrund, tillgänglighet av teknik i hemmet samt uppgifter om hur mycket tid informanterna spenderar på specifika aktiviteter som att prata i telefon, chatta, mejla och spela tv- och datorspel. Den andra delen efterfrågar elevernas uppfattningar om och inställningen till olika literacyaktiviteter genom ett antal frågor som, "jag söker upp information på nätet", "jag gillar att läsa" och "när jag har en läsuppgift som hemläxa gör jag den". Svartalternativen till dessa frågor utgörs av "almost never", "sometimes", "often", och "almost always". Vi valde att begränsa oss till tre svartalternativ enligt mönstret aldrig, ibland och ofta. I förlagans andra del efterfrågas dessutom vad eleverna gillar att läsa, om de slutför olika läsuppgifter eller inte samt vad de har för uppfattningar om den egna läsförmågan. Denna del av enkäten har vi på samtliga punkter utökat med frågor om skrivande, då vi menar att vi annars får en begränsad bild av de literacyaktiviteter som är vanliga bland barn och ungdomar. Liksom förlagan efterfrågar vi även vilken typ av texter informanterna konsumerar (och producerar) mest. Denna del av enkäten har vi utökat med det vi benämner som skärmbaserade texter, vilket vi tycker saknas i deras undersökning. Vi har däremot valt att välja bort förlagans avslutande del, vilken främst efterfrågar informanternas erfarenheter av läsning i en klassrumssituation. Enkäten är i hög grad standardiserad men eftersträvar variation genom att variera mellan ja/nej-frågor och frågor med de tre svartalternativen, aldrig, ibland och ofta. Därutöver ber vi i en avslutande fråga informanterna att lista alla de texter de läser (alternativt sidor de besöker online) en vanlig vecka.

Det är alltid förknippat med vissa svårigheter att ställa frågor till barn och ungdomar utan att ställa följdfrågor i syfte att kontrollera vad deras svar ger uttryck för. Begränsningen med en enkätstudie i detta fall ligger i att det är svårt att dra några fördjupade slutsatser om de behov och funktioner olika literacyaktiviteter fyller för informanterna i olika sammanhang. Vi menar dock att en enkätstudie med

ett förhållandevis brett urval är värdefullt i syfte att få en överblick över hur barn och ungdomar använder texter i relation till digital teknik i och utanför skolan, inte minst som grund för uppföljande kvalitativa studier. I syfte att uppnå så hög validitet som möjligt utfördes i ett tidigt skede en pilotstudie med en klass i åk 9, vilket föranledde förtydliganden i vissa frågeställningar. Reliabilitet menar vi uppnås genom ett brett urval, systematisk inmatning och analys av data samt det faktum att vi inte påverkat eleverna i någon riktning. Samtliga elever ombads svara på enkäten utan att samarbeta eller tala med varandra.

Enkäterna delades ut till totalt 320 elever på 6 olika skolor i Västra Götalands län. Detta innebär att vi gjort ett större och bredare urval än förlagan. Vi eftersträvade en spridning och jämn fördelning mellan elever i mellanåren och elever i tonåren samt mellan tjejer och killar. Frågorna är utformade utifrån generella krav på begriplighet, konsekvens och tydlighet i ordval och terminologi samt utifrån det som vanligen benämns *intern konsistens*, d.v.s. enkäten består av två huvudsakliga delar som i viss mening efterfrågar samma sak i syfte att uppnå hög tillförlitlighet. Vi har använt statistikprogrammet SPSS för att sammanställa och analysera resultaten samt kört s.k. chi square-test över utvalda samband som presenteras nedan (se Argyrous, 2005). Resultaten redovisas i huvudsak i procent, eftersom det ger en tydlig överblick över hur olika svarsalternativ förhåller sig till varandra. Ett undantag utgörs av de fall som inte inkluderar hela gruppen informanter, eller som tillåter flera svar från en och samma individ (t.ex. notering av alla texter man läser en normal vecka). De båda grupperna, mellanåren och tonåren, var i princip lika stora genom 157 yngre elever och 163 äldre elever. Det vi redovisar som bortfall representerar antingen flera svar på samma fråga (vilket vi i denna framställning bortser ifrån), alternativt utelämnat svar. Vi är medvetna om att flera av de intressanta mönster som framkommer är svåra att till fullo analysera utan vidare kvalitativa studier, något som utgör en viss begränsning i följande framställning.

## TIDIGARE STUDIER OM BARN OCH UNGDOMARS LITERACYAKTIVITETER

Mer övergripande studier om barn och ungas literacyaktiviteter och textanvändning på fritiden har behandlat hur både vanor och förhållningssätt skiljer sig åt mellan olika åldrar och utifrån olika sociala och kulturella förutsättningar. Den studie som i hög grad ligger till grund för utformningen av vår studie (Agee & Altarriba, 2009) visar tydligt att användningen av och uppfattningar om digital teknik i förhållande till olika literacyaktiviteter i och utanför skolan, skiljer sig beroende på användningskontext, ålder och läsförmåga. Den gängse föreställningen om att alla barn och unga är vana och intresserade digitala utövare ifrågasätts i deras studie. Många av informanterna, i synnerhet från den grupp som motsvarar de svenska mellanåren, svarar att de inte läser och skriver särskilt mycket online. Däremot visar Agee & Altarriba (2009) att användningen av sociala medier och Internet ökar i gränsen mellan mellanåren och tonåren. Resultaten varierar dock utifrån elevernas läsförmåga (det de kallar 'reading level') och användningskontext. De som efter utförda lästest och samtal med lärare kategoriserades som

avancerade läsare visade sig söka mer information online och var dessutom mer aktiva i olika nätgemenskaper och chattrum. Gruppen med lägre resultat på lästestet tenderade i sin tur att spela mer spel och se på fler filmer online, där visuella element har en mer framträdande roll. Wilder & Dressman (2003) drar i en studie om hur ungdomar löser en skoluppgift i kulturgeografi slutsatsen att "traditionella läs- och skrivfärdigheter" är mycket viktiga för kompetensen inom new literacies. Deras grupp avancerade läsare uppvisade en mer avancerad användning av Internet, när de sökte och sovrade fakta till skoluppgiften online. I detta sammanhang är det intressant att hänvisa till Kress (2003) som i flera sammanhang talat om att det är betydligt mer krävande att läsa texter på skärm (se även punkt 3.3). Han konstaterar att 'the move from page to screen' förutsätter en god, eller åtminstone, helt annorlunda språklig kompetens. En ytterligare studie som betonar socioekonomiska faktorer inverkan på användningsfrekvens och förmåga att söka information online är Attewell & Winston (2003). Deras kvalitativa undersökning av två elevgrupper i åldrarna 11-14 år i New York visar att elever från välbärgade familjer (typiskt goda läsare) var väl rustade att söka och ta till sig information på Internet och läsa texter online, medan gruppen elever (ofta andraspråkselever) från mindre välbärgade hem med sämre resultat på lästest istället tenderade att undvika att läsa texter online, snarare än att ta till sig information och ny kunskap genom den nya tekniken. Andra studier ifrågasätter dock detta samband genom att visa att en traditionellt svag läsare mycket väl kan uppvisa goda resultat på tester som är utformade för skärmbaserade texter (Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu & O'Neil, 2008, s. 9f).

Agee & Altarriba (2009, s. 388) tydliggör också att användningen av Internet och datorn var marginell i skolkontexten. I stort sett samtliga tillfrågade elever svarade att de på egen hand lärt sig använda datorn för de aktiviteter de utför.<sup>6</sup> Därmed associerade de inte bruket av och uppfattningen om digital teknik med skolarbete och lärande (2009, s. 391). Även användningen utanför skolan varierade en del utifrån tillgängligheten i hemmet (hur många datorer som fanns, hur många syskon man hade osv.) och utifrån i vilken grad eleverna var upptagna med andra fritidsaktiviteter. Några menade att ett dagligt deltagande i idrottsaktiviteter inte tillät någon högre grad av Internetanvändning medan andra svarade att de kände sig distanserade från vissa grupper som frekvent deltar i olika nätgemenskaper, och därför undviker dem.

Luckin, Clark, Graber, Logan, Mee & Oliver (2009) visar i en större studie av tonåringar i Storbritannien att de flesta har mycket god tillgång till själva tekniken, att de är intresserade av att använda den som stöd för olika skoluppgifter men att de inte inser det fulla värdet av den digitala teknikens potential för att söka och dela kunskap. Tekniken användes ganska begränsat i syfte att kommunicera eller presentera skolarbeten (2009, s. 92ff).

Intressanta är också de studier som visar att elever i mellanåren fortfarande föredrar att läsa vanliga böcker. Även om många barn tidigt bekantar sig med sociala medier, sms och chat, så föredrar de i hög grad att läsa tryckta texter (Scholastic & Yankelovic, 2008, jfr. även Word Internet Institute, 2009). När intresset för tryckta

texter avtar i de yngre tonåren, tycks även läsandet minska överlag. Det verkar således finnas skäl för att fastställa en tydlig gräns när barnen utökar sitt sociala liv och sin självständighet i takt med att de övergår till att bli tonåringar.

Forskningen inom de områden som nämns inledningsvis utgörs till stor del även av kvalitativa studier som fokuserar vad som synes påfallande i förhållande till en äldre textkultur, dvs. multimodala uttrycksformer (Kress, 2003), sociala medier som bloggar, hemsidor och chattrum (bl.a. Karlsson, 2002), sms (Hashemi 2008) samt specifika program som wikier (Pennel, 2007) och lärplattformar för Computer Supported Collaborative Language Learning (Arnseth och Säljö, 2007). Flera av dessa studier utforskar potentialen av digitala verktyg för lärande i skolan. I dessa sammanhang har man betonat det positiva med samarbete framför datorn eller samspel i det virtuella rummet. Samarbetet framför datorn har inte minst lyfts fram i studier om barns textskapande i tidiga åldrar, när det första läs- och skrivlärandet äger rum (se bl.a. Alexandersson, 2004). Många yrkesarbetande lärare upplever att datorn starkt främjar barns tidiga läs- och skrivinläring, eftersom den tycks fungera påtagligt motivationshöjande och intresseväckande bland unga barn.<sup>7</sup> En annan aspekt som har behandlats i tidigare forskning är hur ungdomar använder språket online, t.ex. i olika chattrum och bloggar, och hur skrivandet i digitala medier utmanar traditionella språkliga mönster genom nya och innovativa former (Erixon, 2007.) En del forskare menar att den privata sfärens digitala skrivande inverkar kraftigt på det mer formella, diskursiva skolskrivandet (Erixon, 2007) även om det inte råder någon enighet om i vilken utsträckning nya kommunikationsformer blir synbara i mer formellt skolskrivande. Problem som generellt har lyfts fram med Internet i skolan är den ökande graden av plagiat, där elever i mångt och mycket hämtar lättillgänglig information för att sedan kopiera och klistra in i egna arbeten (Alexandersson, 2004).

## LITERACYAKTIVITETER BLAND BARN OCH UNGA

Sammanställningen av vårt resultat inleds med en översikt över de båda gruppernas vanor när det gäller populära digitala kommunikationsverktyg som sms, mejl, chatt. Siffrorna redovisas utifrån hur informanterna fördelar sig på antal sms och e-post per dag respektive antal timmar framför chatten dagligen.

TABELL 1.

Antal skickade sms och e-post per dag bland grupperna mellanåren och tonåren. Individer fördelade utifrån procent.

Antal/dag	1-3st	4-6st	7st<	Inga	Bortfall
Mellanåren/sms	21,7	23,6	36,3	21,7	7,0
Tonåren sms	13,2	12,4	68,1	3,5	2,3
Mellanåren mejl	34,4	7,6	9,5	40,8	7,6
Tonåren mejl	35,6	2,4	1,8	59,5	0,6

Av tabell 1 kan vi konstatera att de allra flesta elever skickar sms dagligen. Många, särskilt i tonåren, sänder mer än 7 sms varje dag. Några svarar att de definitivt skickar mer än 100 sms dagligen. Att kommunicera via mobila textmeddelanden

är uppenbarligen populärt i alla åldrar (se även Medierådet, 2010, s. 9ff). Det är en någorlunda jämn fördelning mellan killar och tjejers sms-bruk, även om det är betydligt fler (främst yngre) killar som säger att de aldrig skickar sms (28 mot 12). Vi kan även konstatera att ungdomarna i tonåren skickar fler sms, en stor majoritet av den 163 tillfrågade tonåringarna svarar att de sänder fler än 7 sms dagligen (68%). Användningen av e-post är inte lika utbredd, även om många tycks skicka något meddelande varje dag, särskild eleverna i mellanåren. Även medierådet konstaterar att e-postanvändande och chattfunktioner som messenger har sjunkit bland barn och unga sedan mätningen 2005, troligen till fördel för deltagandet i nätgemenskaper som facebook (se även Agee & Altarriba, 2009, jfr Luckin m.fl., 2009).<sup>8</sup> Vad gäller chattande är båda grupperna dock förhållandevis aktiva.

TABELL 2.

Tid som spenderas i chatten per dag bland grupperna mellanåren och tonåren. Individer fördelade i procent.

Timmar/dag	2tim<	1-2tim	0-30min	Aldrig	Bortfall
Mellanåren chatt	12,7	29,9	36,3	17,8	3,2
Tonåren chatt	34,4	17,8	28,2	14,1	5,5

Tabell 2 visar att de allra flesta barn och ungdomar chattar varje dag, även om tonåringarna tillbringar betydligt mer tid i chatten dagligen, eftersom hela 34% säger sig finnas i chatterum 2 timmar eller mer dagligen.

Även andra resultat i vår studie går i linje med Medierådets senaste kartläggning, nämligen att tv-tittandet fortfarande behåller en stark ställning bland barn och unga, majoriteten i samtliga åldrar ser på tv mellan 1-2 timmar per dag samt att killarna spelar mer tv-spel än tjejerna. Över 28 av de tillfrågade killarna i vår studie uppger att de spelar dator- och tv-spel mer än 3 tim varje dag. Tv-spelandet är dock förhållandevis frekvent även bland tillfrågade tjejer, då nästan 100 tillfrågade tjejer säger sig spela någon stund varje dag.

TABELL 3.

Tid som spenderas framför tv:n samt på tv- och datorspel dagligen bland grupperna mellanåren och tonåren. Siffror i procent.

Timmar/dag	<1tim	1-2tim	3tim<	Inga	Bortfall
Mellanåren tv	35,7	45,9	11,5	5,1	1,9
Tonåren tv	22,7	55,2	14,1	2,5	5,5
Mellanåren tv- och datorspel	28,0	40,8	19,1	9,6	2,5
Tonåren tv och datorspel	26,4	30,1	16,0	23,9	3,7

Av tabell 3 blir det tydligt att de flesta informanter ser på tv mellan 1 och 2 timmar dagligen. I båda grupperna är det övervägande de yngre som spelar tv- och datorspel. Spelandet är också vanligare bland gruppen killar. I gruppen tonåren svarar 24 procent att de över huvud taget inte spelar några spel dagligen. Vi övergår nu till en presentation av hur informanternas bruk av skärmbaserade texter förhåller sig till hur de säger sig läsa traditionella, icke-skärmbaserade texter av olika slag.

Den mest centrala literacyaktiviteten online är utan tvekan deltagandet i nätgemenskaper, exemplifierade av oss med facebook och bilddagboken. Vi efterfrågade även hur ofta våra informanter tar del av andra texter online, t.ex. nyheter på nätet, kändisars hemsidor, bloggar mm. Tabell 4 och 5 (nedan) visar dessa resultat i förhållande till läsningen av några vanliga traditionella medier, nämligen böcker (skönlitteratur), dags- och lokaltidningar samt ungdomstidningar och serietidningar. Läsningen av faktatexter var överlag mycket lågfrekvent i hemmiljön och redovisas därför inte här (jfr dock 3.3). Siffrorna i tabellerna nedan redovisar literacyaktiviteter på fritiden.

TABELL 4.

Bruket av skärmbaserade och icke-skärmbaserade texter i gruppen mellanåren. Svarande i procent, fördelade på alternativen aldrig, ibland och ofta.

Bruket av respektive medium	Aldrig	Ibland	Ofta	Bortfall
Nätgemenskaper (facebook, bilddagboken)	38,2	24,2	33,8	3,8
Nyhets- och nöjessajter online/Bloggar	53,5	25,5	16,6	4,5
Böcker (skönlitteratur)	19,1	58,0	21,6	1,3
Tryckt nyhetspress	36,3	46,5	15,3	1,9
Serietidningar och ungdomstidningar	22,3	47,1	29,3	1,3

Intressant att notera i tabell 4 (vilket inte framgår av siffrorna) är att killarna i mellanåren i högre grad än tjejerna deltar i nätgemenskaper. Flera tjejer i denna ålder menar att de aldrig finns på nätgemenskapen facebook. Förhållandet är något omvänt när vi efterfrågar om man besöker bloggar och andra hemsidor online. Där överväger siffrorna till tjejernas fördel, även om de fortfarande är höga för den grupp som hävdar att de aldrig besöker dessa sidor (över 53% totalt). När vi ställt samma frågor om skolkontexten är siffrorna än tydligare. Väldigt få besöker nätgemenskaper eller andra hemsidor under skoltid. När det gäller läsningen av traditionella medier är det tydligt att framför allt tjejer läser förhållandevis mycket böcker, serier och ungdomstidningar medan fler killar i mellanåren säger att de aldrig läser texter av detta slag. Undantaget är nyhetstidningar där förhållandet är jämt. Samma tendens visar sig även när informanterna själva får skriva upp de olika texter de normalt läser en vanligt vecka i livet. Papperstidningen är i särklass den tryckta text som är mest populär (se 3.1).

Vänder vi oss till eleverna i tonåren så kan vi konstatera att bruket av skärmbaserade texter ökar ganska kraftigt.<sup>9</sup>

TABELL 5.

Bruket av skärmbaserade och icke-skärmbaserade texter i gruppen tonåren. Svarande i procent, fördelade på alternativen aldrig, ibland och ofta.

Bruket av respektive medium	Aldrig	Ibland	Ofta	Bortfall
Nätgemenskaper (facebook, bilddagboken)	13,5	20,2	66,3	0
Nyhets- och nöjessajter online	18,4	50,3	31,3	0
Bloggar	38,0	31,9	30,1	0
Elektroniska uppslagsverk	30,7	53,4	16,0	0
Böcker (skönlitteratur)	50,9	32,5	16,6	0
Tryckt nyhetspress	30,1	49,1	20,8	0
Serietidningar och ungdomstidningar	34,4	46,0	19,6	0

Statistiken i tabell 5 gör klart att en stor grupp tjejer i tonåren läser (och skriver) bloggar ofta (25,2% av totalt 30,1% utgörs av tjejer inom kategorin ofta) medan endast 4 killar svarar ofta på samma fråga. Även deltagandet i nätgemenskaper domineras av tjejerna där över 80% av det totala antalet tjejer (66st) säger sig finnas på facebook eller bilddagboken ofta. När vi efterfrågar konsumtionen av nyheter och nöjen på nätet är skillnaderna små, med viss övervikt för killarna som i något högre grad verkar besöka sidor som inte bygger på social gemenskap (se vidare 3.1). I skolkontexten går bruket av skärmbaserade texter kraftigt ned, även om elektroniska uppslagsverk som Wikipedia utnyttjas förhållandevis frekvent av denna grupp i skolan.

När det gäller läsningen av traditionella medier framkommer en tydlig tendens. Killarna i tonåren svarar i stor majoritet att de inte läser böcker varken hemma eller i skolan. Av totalt 81 killar svarar 56, dvs. nära 70%, att de aldrig läser böcker med påhittad och fiktiv handling utanför skolan. Motsvarande siffra för skolkontexten är 53%. Endast 3 killar totalt uppger att de ofta läser böcker. Siffrorna är liknande när vi frågar om konsumtionen av andra texter i pappersformat som faktatexter ("skoltexter"), ungdomstidningar och serietidningar. Faktatexter nämns nästan uteslutande i samband med skolkontexten, men även här svarar gruppen killar i tonåren att de läser sådana texter mycket sällan. Över en tredjedel av informanterna totalt, och över hälften av killarna, säger sig aldrig läsa varken ungdomstidningar eller serietidningar. Resultatet över killarnas bristande läsinträsse i dessa åldrar är dock inte särskilt förvånande, då flera andra studier har visat liknande tendenser (se bl.a. Molloy, 2007, Olin-Scheller, 2007). I vår studie blir dock extra tydligt att läsningen av icke-skärmbaserade texter tycks vara väldigt sporadiskt bland denna grupp i de yngre tonåren. Ett undantag utgörs av nyhetspress där cirka två tredjedelar säger sig läsa papperstidningar (se 3.1.). En slutsats är att en stor grupp killar i tonåren inte verkar konsumera tryckta texter överhuvudtaget, varken inom eller utanför skolans väggar. Ett sådant resultat är intressant att förhålla sig då styrdokumentet fortsatt framhäver vikten av skönlitteratur för ett mångsidigt lärande. Nedan ges en översikt över de allra mest populära medierna i samtliga åldrar.

#### De mest populära medierna

I en avslutande enkätfråga bad vi samtliga elever att lista de olika texter, både digitala och traditionella medier, som de normalt tar del av en vanlig vecka. De mest populära digitala medierna i samtliga åldrar är utan tvekan olika nätgemenskaper som facebook och bilddagboken. Över 50 av barnen i mellanåren samt en stor majoritet av tonåringarna, 130 st., nämner uttryckligen facebook eller bilddagboken som sidor de besöker online. Andra onlineaktiviteter som noteras frekvent är nyhetstidningarnas nätupplagor, och nöjessajter som tv-kanalernas hem-sidor, kändishemsidor och intresseforum för dator- och tv-spel samt sport. Tabell 6 ger en översikt över topplistan.

TABELL 6.

Topplista över digitala literacyaktiviteter. Antal noteringar totalt i de båda grupperna mellanåren och tonåren.

Ålder	Mellanåren	Tonåren
Nätgemenskaper (facebook, bilddagboken)	50	130
Nyhets- och nöjessajter online	21	111
Bloggar	7	86
Sökmotorer (google, yahoo)	4	20
Informationssökning/tjänster (tidtabeller, banktjänster, chatt, väder)	47	97
Elektroniska uppslagsverk (wikipedia, NE)	2	20
Film (you tube) och spel på nätet	11	61

Intressant att notera från tabell 6 är att många av informanterna anger att de besöker sidor som erbjuder olika tjänster, t.ex. väderleksrapporter, banktjänster, och tidtabeller. Denna användning av nätet är relativt vanlig både i mellanåren och tonåren och kan sammanfattas under informationssökning. Siffrorna speglar dock att barnen i mellanåren är betydligt mindre aktiva på nätet överlag. Möjligen beror siffrorna till viss del på att barnen i mellanåren inte betraktar denna typ av onlineaktiviteter som literacyaktiviteter. De betydande könsskillnaderna som framträder utgörs av att tjejer i högre utsträckning använder sociala medier och besöker andras bloggar, medan killarna i högre grad besöker intresseforum för sport och spel samt tittar på film och spelar spel i högre utsträckning än tjejerna.<sup>10</sup> Även sökmotorer och elektroniska uppslagsverk nämns av flera informanter i tonåren.

Tabell 7 nedan ger en översikt över hur våra informanter säger sig ta del av traditionella, icke-skärmbaserade texter.

TABELL 7.

Topplista över traditionella literacyaktiviteter. Antal noteringar totalt.

Ålder	Mellanåren	Tonåren
Dags- och kvällstidningar	55	71
Serier och ungdomstidningar	73	27
Böcker (skönlitteratur)	88	49
Dokumentär och faktatexter	19	1
"Läxor/Skolböcker"	19	42
Övrigt	47	35

När vi studerar siffrorna i tabell 7 kan konstateras att ingen av dessa traditionella literacyaktiviteter kommer i närheten av de mest populära digitala aktiviteterna ovan. Trots det ser vi att informanterna även läser en hel del texter i pappersformat. Pappersupplagan av olika tidningar är populär, och det gäller inte minst lokaltidningar som nämns av många informanter. När det gäller skönlitteratur, serier och ungdomstidningar är det främst barnen i mellanåren som uttrycker att de läser sådana. Böcker som Harry Potter, Sune och Lasse-Maja nämns av en betydande andel informanter. Även mer övergripande genrer som fantasy och äventyr nämns bland de texter som de läser. Bland serier och ungdomstidningar är det Kamratposten, Kalle Anka, Julia och Min häst som dominerar. När barnen i mellanåren skrivit "böcker om djur", tidningar om traktorer etc. har vi valt att kategorisera dem som dokumentär- och faktatexter. Denna typ av texter nämns inte av tonåringarna även om flera av dem noterar sådant som "skoltexter" och "läxor", vilka också skulle kunna definieras som faktatexter. Det vi noterat som övrigt utgörs bland annat av baksidan på mjölkpaket, reklam som dyker upp i postlådan och olika lätttexter. Några intressanta citat som speglar de yngre barnens trycka medievanor är bland annat "Sune, Lasse-Maja. Jag spelar krigarspel" och "Jag läser ofta traktortidningar om traktorer".

#### Attityder till och uppfattningar om läsande och skrivande

Efter en sammanställning av de generella frågor vi ställt om vad man tycker om att läsa och skriva, om man är nöjd med man skriver, hur man går tillväga när man stöter på problem etc. framträder ett mönster. En grupp elever har en allmänt negativ inställning genom att de svarar nej på båda frågorna om de tycker om att läsa, respektive skriva. Efter att ha fastställt en statistisk signifikans mellan de som svarar nej på båda dessa generella attitydfrågor, identifieras en grupp elever bestående av 51 pojkar och 5 tjejer.<sup>11</sup> Det innebär att totalt dryga 17% säger sig ogilla både läsa och skriva. Av dessa återfinns 43 individer inom gruppen tonåren, fördelade på 39 killar och 4 tjejer, se följande tabell 8. Det innebär att totalt en tredjedel av killarna och 53 procent av tonårskillarna visar en negativ inställning till aktiviteter som de associerar med att läsa och skriva.

TABELL 8.

Informanter med en negativ inställning till att läsa och skriva.  
Antal individer fördelade på ålder och kön.

Kön	Killar	Tjejer
Mellanåren	12	1
Tonåren	39	4

I tabell 9 och 10 nedan redovisas hur gruppen med en negativ inställning fördelar sig vad beträffar läsningen av skönlitteratur respektive deltagandet i nätgemenskaper. På detta sätt illustreras på ett tydligt sätt spänningen mellan digitala och traditionella literacyaktiviteter bland denna grupp. Att även 12 killar i mellanåren hör till gruppen pekar på att skolstadierna innan högstadiet kan vara avgörande i arbetet med attityder till literacy i skolan.

TABELL 9.

Läsningen av skönlitteratur bland gruppen med en negativ inställning till att läsa och skriva. Antal individer fördelade på kön.

Läsningen av skönlitteratur	Aldrig	Ibland	Ofta
Killar	42	7	2
Tjejer	2	3	0

Tabell 9 visar tydligt att killarna med en negativ inställning inte läser skönlitteratur i någon högre utsträckning. Tre av totalt fem tjejer i gruppen säger sig läsa skönlitteratur ibland. Tabell 10 i sin tur exemplifierar att skärmbaserade literacyaktiviteter är mer vanliga bland denna grupp.

TABELL 10.

Deltagandet i nätgemenskaper bland gruppen med en negativ inställning till att läsa och skriva. Antal individer fördelade på kön.

Deltagandet i nätgemenskaper	Aldrig	Ibland	Ofta
Killar	8	17	25
Tjejer	0	0	5

Tabell 10 visar således att hälften av killarna samt samtliga fem tjejer deltar i nätgemenskaper ofta. Ett liknande resultat visar sig om vi studerar förhållandet mellan övriga digitala och icke-digitala aktiviteter utanför skolan, även om sambanden inte kan betraktas som statistiskt signifikanta i samtliga fall. Ett undantag utgörs av att individerna i denna grupp ändå tycks läsa tryckta dags- och kvällstidningar i ganska hög grad. Inom skolkontexten är skillnaderna mindre, även om de digitala aktiviteterna, något överraskande, dominerar även under skoltid bland denna grupp informanter. Vad är det då dessa elevers attityder speglar? Vi vet ganska lite om svaret på denna fråga. Det är nödvändigt att göra kvalitativa intervjuer med i första hand den stora gruppen killar för att tränga in under ytan och försöka fastställa, dels vad den generella attityden till läsande och skrivande innebär, dels vilka behov och syften olika onlineaktiviteter fyller för denna grupp. Innan vi vet mer om svaren på dessa frågor kan vi endast spekulera i att den negativa attityden antingen speglar ett generellt bristande intresse för de literacyaktiviteter och icke-skärmbaserade texter som dominerar skolkontexten, alternativt en typ av machoattityd som förväntas av killar i dessa åldrar. Det verkar dock som att de inte förknippar bruket av digitala medier med de generella aktiviteterna läsa och skriva. Detta är naturligtvis intressant och innebär att dessa individers vanor och inställning tydligt avspeglar spänningen mellan det vi, något slarvigt, kan dela in i "skolliteracies" och "fritidsliteracies".<sup>12</sup> Inom den nämnda gruppen finns också flera deltagare som återfinns bland dem som säger sig chatta och sms:a allra mest. Många säger sig chatta mer än 2 timmar varje dag respektive skicka över 7 sms varje dag. Det är högst intressant att identifiera så många deltagare inom denna grupp som högkonsumenter av vanliga digitala medier. En ytterligare intressant kvalitativ skillnad kan identifieras när vi studerar de literacyaktiviteter som den aktuella gruppen noterar att de utför en vanlig vecka. Tabell 11 innehåller samtliga av de "texter" som gruppen själva har noterat. För att noteras i tabellen måste texten/aktiviteten ha nämnts av fler än en enskild individ.

TABELL 11.

Digitala och traditionella literacyaktiviteter bland gruppen med en negativ inställning till att läsa och skriva. Totalt antal noteringar för respektive aktivitet.

Aktiviteter online		Aktiviteter offline	
Facebook	36	Lokaltidningen	17
Bilddagboken	18	Biltidningar	8
You tube	13	Serier	6
Blocket	11	"Skoltexter"	11
Existenz	8	Goal	3
Aftonbladet	7	Bert	2
Bloggar	7		
Fotbollskanalen	6		
Google	6		
Msn	5		
Garaget	5		
Idrottsföreningens hemsida	3		
Hockeykanalen	3		
Flashback	2		

Tabell 11 illustrerar att gruppen "nej-sägare" är frekventa deltagare i nätgemenskaper samt besöker och läser mycket sidor online. En intressant skillnad gentemot övriga informanter är att vänsterspalten representerar en något mer snäv uppsättning digitala medier och skärmbaserade texter. Två tydliga mönster urskiljer sig när vi jämför de båda spalterna i tabell 11 med den grövre kategoriseringen i tabell 6 och 7 ovan. Först och främst kan vi se att gruppen i väldigt liten utsträckning konsumerar traditionella, tryckta texter. Lokaltidningen (och i någon mening "skoltexter") utgör undantag. Ingen av informanterna i gruppen har listat en vanlig skönlitterär bok som en text de läser en vanlig vecka. Det andra mönstret som framträder är att gruppen i högre grad finns på forum och hemsidor där fritidsintressen som spel, film, och sport verkar dominera. Med undantag av den allmänna sökmotorn Google är det inte någon av gruppens medlemmar som noterar en sida som kan förknippas med informationssökning online (jfr övriga informanter, tabell 6). En av gruppens medlemmar menar att han "endast läser chatten i World of Warcraft".

I övrigt kan vi notera att killar med en allmän negativ inställning till att läsa och skriva bedömer sig själva som förhållandevis goda läsare och skrivare med en siffra strax under 4 (bra), medan övriga informanter bedömer sin egen förmåga något högre, med en siffra på cirka 4,5 mellan bra och mycket bra. Vi har ännu förhållandevis få uppgifter om lärarnas bedömning av dessa (främst) pojkars resultat på traditionella läs- och skrivtest och kan därför inte uttala oss om eventuella samband mellan sådana resultat, attityder och literacyvanor. Sådana samband kan existera, men behöver nödvändigtvis inte göra det (se Leu et.al., 2008).

Vidare kan noteras att gruppen "nej-sägare" i något mindre utsträckning säger sig delta i föreningsliv. Än mer intressant är dock att endast 1 respektive 2 av gruppens medlemmar säger sig ha ett annat modersmål respektive tala fler än ett språk hemma. Detta kan ställas i relation till gruppen med en positiv inställning till att läsa och skriva, där 22 respektive 40 av totalt 154 individer totalt säger sig ha ett annat modersmål respektive tala fler än ett språk hemma. Relationen mellan atti-

tyder och språklig bakgrund är intressant. Klart är att denna grupp tonåringar med en negativ inställning är viktiga att motivera i arbetet med literacy i skolan. Attityder och uppfattningar är uppenbarligen centrala komponenter för individens framtida deltagande eller avståndstagande till olika literacyaktiviteter (Fast, 2007, s. 35).

#### Att läsa på skärm eller på papper

En av de mer intressanta frågorna i tidigare literacyforskning är dels om barn och ungdomar föredrar att läsa och skriva olika texter på skärm, dels hur läsande och skrivande online skiljer sig från traditionellt läsande och skrivande och vad skillnaderna innebär i relation till olika former av läs- och skrivtest. Den grupp som är negativt inställd till att läsa och skriva är inte särskilt förvånande också positiva till att läsa och skriva skärmtexter. En stor majoritet svarar att de helst läser och skriver på skärm. Luckin et.al. (2009) visar liknande tendenser hos en grupp tonåringar som menar att Internet är "less text-heavy" than books", vilket kan vara avgörande för hur de ser värdet av olika resurser. En av deras intervjuade elever uttryckte att det var att föredra sådant som inte endast var "loads of writing because then that would really bore you" (2009, s. 93). Luckin et.al. (2009, s. 93) menar att detta visar ett bristande intresse för information som kodas i traditionellt textformat samt en låg nivå av kritisk reflektion över vad kunskap är.

Övriga informanter i vår studie, dvs. de som har en mer positiv inställning till läsande och skrivande, svarar tvärtom att de helst läser icke-skärmbaserade, tryckta texter.<sup>13</sup> Dock föredrar även denna grupp att skriva på dator, något som kan anses naturligt i en tid då man förväntas producera de flesta skriftliga texter från tangentbordet. Tabell 12 visar attityden till skärmläsning mellan de båda grupperna med negativ respektive positiv inställning till att läsa och skriva.

TABELL 12

Attityder till skärmläsning bland grupperna som har en negativ respektive positiv inställning till att läsa och skriva.

Läser helst på skärm	Ja	Nej
Grupp 1 (positiv inställning)	34	120
Grupp 2 (negativ inställning)	36	18

Av tabell 12 framgår att en stor majoritet (78%) av dem som har en mer positiv inställning till att läsa och skriva föredrar att inte läsa texter på skärm. Det kan jämföras med resultaten i Agee & Altarriba där flera informanter i yngre tonåren uppger att de upplever det som obekvämt och svårt att läsa skärmbaserade texter. Såväl ljusstyrka, pop-ups som själva placeringen framför skärmen upplevdes av flera informanter som besvärande (Agee & Altarriba 2009, s. 392). Många av de yngre informanterna hade dessutom uppfattningen att skärmtexter var dåligt redigerade och att informationen inte alltid kan uppfattas som tillförlitlig. Denna kritiska inställning bland yngre elever är i hög grad intressant för vidare forskning, även om resultatet troligen avspeglar ett generellt sett mindre intresse för och behov av digitala medier.

## DISKUSSION

Resultaten i vår studie stödjer i stora delar de resultat som framkommit i tidigare studier om barn och ungas literacyaktiviteter, både inom och utanför Sverige. Att konsumtionen av traditionella, icke-skärmbaserade texter tycks sjunka ganska drastiskt när man träder in i tonåren visas i flera tidigare studier (bl.a. Agee & Altrarrriba, 2009, Medierådet, 2010). Det går även att utläsa tydliga skillnader mellan tjejer och killars medievanor både vad beträffar specifika aktiviteter online och mer traditionella "offlineaktiviteter". Inte minst visar sig i denna studie att tjejer i högre grad än killar utnyttjar sociala medier och läser fler böcker. Online tycks således tjejerna vara mer aktiva producenter än killarna som i högre utsträckning besöker sidor av monologisk karaktär, såsom olika hemsidor för spel, sport, nöjen och nyheter. En kvalitativ uppföljning av våra informanter bör resultera i det Luckin et al., (2009) identifierar som olika typer av onlineindivider.<sup>14</sup> Barnen i mellanåren i sin tur läser i betydligt högre utsträckning traditionella, icke-skärmbaserade texter som skönlitterära böcker, ungdomstidningar och serier. I de yngre åldrarna existerar även färre skillnader mellan könen generellt.

En stor grupp med en allmänt negativ inställning till att läsa och skriva kan identifieras i vår studie. Gruppen, bestående av 54 individer, de flesta killar i tonåren och nästan uteslutande med modersmål svenska, verkar förknippa läsande och skrivande med traditionella medier och "skoltexter", främst skönlitteratur. En stor majoritet av dessa killar menar att de aldrig läser en skönlitterär bok vare sig i eller utanför skolan. De kan dock betraktas som högkonsumenter av vanliga digitala medier. Att det finns en dominerande diskurs med starkt traditionella föreställningar om villkoren för skriftspråklighet, får på så vis starkt genomslag i dessa resultat.

Även om flera andra studier visat att läsningen av skönlitteratur bland pojkar går ned, visar denna studie särskilt tydligt på ett problem med motivation och intresse för skönlitteratur och andra traditionella medier. Att skönlitteratur ofta framhävs som en grundpelare till social och språklig utveckling (bl.a. Ewald, 2007) gör det intressant att diskutera skönlitteraturens roll i dagens skola. Önskvärt är att leta nya ingångar i arbetet med litteratur för att höja motivationen och intresset hos alla individer, men det bör också övervägas hur mycket arbete som skall läggas på skönlitteratur i förhållande till andra texter i skolans olika stadier. I senaste PISA-undersökningen visas en allt sämre läsförståelse bland svenska 15-åringar, en åldersgrupp som är starkt representerad i vårt material (Skolverket, 2010a). Om det existerar något samband mellan en ökad konsumtion av digitala medier och försämrade resultat på traditionella läs- och skrivtest är något vi vet lite om, men forskning på området bör vara allt mer efterfrågad (jfr Leu et al., 2008, s. 37f). Att skärmbaserade texter medför annorlunda läs- och skrivstrategier står klart, och därav kan man tänka sig att en ökat läsande och skrivande online får effekter för skolans dominerande textformer och testverktyg. Det är viktigt att kritiskt granska vad olika test egentligen prövar och diskutera vad de bör pröva. I sammanhanget är det intressant att studera mer i detalj hur onlineaktiviteter och läsning av skärmtext påverkar unga människors skrivande och attityder till literacy.

Hur ska vi då ta tillvara de literacyaktiviteter som dominerar bland barn och unga idag. Klart är att det skulle vara att missförstå förutsättningarna för new literacies om man erbjöd elever nya digitala verktyg som en ersättning för "traditionell literacy. Användningen av den nya tekniken måste lyftas in ett sammanhang med tydlig stödstruktur i syfte att stödja lärandet (se t.ex. Warschauer, 2007, Luckin et al., 2009). Det är inte tillräckligt att göra tekniken tillgänglig i skolan utan vidare tankar om hur den kan integreras i den didaktiska praktiken. Leu et al., (2008) är skarpt kritiska till hur mycket av skolans verksamhet som har misslyckats med att hänga med i utvecklingen av new literacies. Vi instämmer i denna kritik och uppmanar till fler studier som kan hjälpa till att brygga över gapet mellan våra elevers fritidsaktiviteter online och de aktiviteter som dominerar skolkontexten. I likhet med Lewis & Fabos (2005), menar vi, att det finns en risk för att vi utbildar unga människor i en alltför fast och enkelriktad form utan att ha gjort tillräckliga överväganden av hur olika val inverkar på deras roll i framtidens samhälle:

[...] if educators do not attend to new literacy practices in school, "we may find ourselves schooling young people in literacy practices that disregard the vitality of their literate lives and the needs they will have for their literate and social futures at home, at work, and in their communities" (Lewis & Fabos 2005, s. 498).

Detta ställningstagande innebär naturligtvis inte att läs- och skrivarbetet i skolkontexten skall utgöras av en enkel, fragmentarisk kommunikation, eller att eleverna ska surfa fritt omkring på de mest populära sajterna identifierade i vår studie. Det handlar snarast om att ta hänsyn till och överväga hur populära digitala medier och ny teknik också kan integreras i uppgifter som kräver att man självständigt organiserar och förhåller sig kritisk till information, utvecklar resonemang eller ger stöd för egna åsikter.<sup>15</sup> Luckin et al., (2009) för en liknande diskussion om hur olika onlineaktiviteter kan finnas med i mer "akademiska lärandesituationer", och inkluderar komponenter som kritisk reflektion och diskussion av medier och källors tillförlitlighet samt olika typer av genrer och mottagare (2009, s. 101).

I syfte att uppnå en sådan integration mellan dominerande och nya former av literacy kan styrdokumentens betoning av olika texttyper och genrer i syfte att "anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang" (Skolverket, 2010b), vara en möjlig utgångspunkt. Arbetet med argumentation, för att ta ett exempel, kan utgå från olika typer av medier, innehåll och former för åsiktsutbyte samt inkludera olika former för publicering. Ett medvetet, "digitalt" och mer brett arbete med skolans centrala genrer och framställningsformer bör på så vis kunna utveckla och berika centrala skrivpedagogiska modeller, bland annat dem som representeras av australisk genrepädagogik (se t.ex. Martin & Rose, 2005, Holmberg, denna volym). Det är också primärt att ringa in de särskilda erfarenheter som barnen tar med sig till skolan, eftersom alla kommer med olika föreställningar, attityder och vanor till literacy (Cope & Katlantiz, 2000). Inte minst är det viktigt att motivera och intressera den grupp individer i vår studie som har en negativ inställning till att läsa och skriva generellt. Om sambandet mellan en traditionell läs- och skrivförmåga och förmåga att självständigt söka och strukturera information online verkligen existerar är uppgiften än viktigare, om än komplicerad.<sup>16</sup>

Några som givit exempel på hur lärare försöker överbrygga gapet mellan skolans och fritidens literacy är Knobel and Lankshear (2006) och Kist (2007). Exempel som tas upp är att inkludera rapmusik, fan fiction, videoredigering, dataspel och liknande former av literacies i olika uppgifter för ett utvecklandet lärande. Kist menar dock att det finns risk för att enskilda lärare bedriver enskilda projekt, som i slutändan ändå "trycks ned" av skolans dominerande former av literacy, med tanke på de uppgifter och test som är starkt förankrade i skolkontexten.

Ovanstående resonemang indikerar att det är en stor utmaning att integrera populärkultur, digitala medier och till synes icke-akademiska literacyaktiviteter i didaktiska modeller som främjar lärande. Lärares uppgift förenklas inte med tanke på skolans traditionella kultur av slutenhet, individualisering och fokusering på vissa traditionella medier. Även den inbyggda, snabba förändringen som följer av teknik komplicerar arbetet med literacy i skolan ytterligare. De negativa aspekter som ett stadigt ökat informationsflöde och en ökad öppenhet kan medföra är också viktiga att behandla. Kritiska diskussioner av olika mediers tillförlitlighet och funktion är centrala i detta sammanhang. Likaså måste användningen av en nätgemenskap som facebook i den didaktiska praktiken baseras på eftertanke. En förutsättning för att informationsteknik och new literacies ska bli mer än en "skojig utvidgning" eller "enkel stödfunktion" är dock att skolan och lärare erkänner den verklighet som råder och initierar ett arbete med att öppna klassrummet för dialog och samverkan i en tid då traditionella skoltexter kan upplevas irrelevanta och innehållslösa. Att ignorera barn och ungas literacyaktiviteter på fritiden är knappast ett alternativ.

## NOTER

1. Det förstnämnda fokuserar de sociokulturella förutsättningarna som råder för skriftspråklighet samt de olika funktioner som skriften användning kan ha i olika situationer och för olika individer. Övriga utgör mer nära besläktade begrepp för olika kommunikations- och uttrycksformer möjliggjorda av digital teknik. Ewald (2007) upprätthåller en distinktion mellan New literacies som ett forskningsområde innefattande en mängd olika aspekter och forskningsmetoder, med åtminstone två huvudsakliga teoretiska perspektiv (kognitiv respektive socialt orienterade), och New literacy studies som en skolbildning bestående av sociolingvistisk, kulturanalytisk och antropologisk orienterad forskning.
2. Flera försök till en svensk översättning har gjorts, t.ex. Nyströms (2002) 'skriftspråklighet', Karlssons (2002) 'skriftkultur' och Säljös (2005) 'skriftspråkliga aktiviteter'. Vi väljer här att tala om literacy då begreppet börjar bli vedertaget även på svenska.
3. I litteraturen återfinns begrepp som digitala och analoga medier, datorlitteratur och boklitteratur, elektroniska och tryckta texter m.m. Vi väljer här att tala om digitala och traditionella medier eller skärmbaserade och icke-skärmbaserade texter, men inser också att det ibland lämpar sig bättre med en mer precis term. I de flesta fall är det möjligt att använda termen text i generell mening för de olika medier vi behandlar.
4. Därmed finns inget i våra frågeställningar som berör digitala medier som streamad film, podcast och fildelning.
5. I sin kvalitativa undersökningsdel intervjuar Agee & Altarriba (2009) 24 av de 189 tillfrågade eleverna om deras attityder och vanor utifrån enkätstudien. Dessa 24 elever var indelade efter det de kallar "reading level". Indelningen baserades dels på lärares uppfattning om elevernas läsförmåga, dels på några utförda test där eleverna prövades för läsförståelse (se 2009, s. 371f). Även vi ämnar att komplettera denna studie med intervjuer.
6. I skolkontexten var det endast några som använde datorn för regelbunden informationssökning medan andra främst förknippade den med ordbehandling (Microsoft Word) och presentation (Power Point). Liknande tendenser kan ses i vårt material när vi efterfrågat om eleverna fått undervisning i informationsteknik. En stor majoritet av tonåringarna menar att de lärt sig att använda datorn på egen hand.
7. Forskningen på effekter av tidigt läs- och skrivlärande på dator är dock marginell, vilket gör att några övergripande slutsatser knappast kan dras.
8. Medierådet konstaterar att umgänget online ökar samtidigt som allt färre uppger att de umgås "fysiskt" med kamrater på fritiden. År 2006 uppgav 74% av de tillfrågade att de ofta umgicks med kamrater på fritiden, vilket kan jämföras med 2010 års siffra 58%. Luckin et.al. (2009) visar visserligen att många elever i samma åldrar i London skickar e-post, men också att de som har tillgänglighet till sociala medier använder det mindre frekvent.
9. Indelningen är här något mer finfördelad än i tabell 2, vilket har att göra med att vi – som följd av en frekvent användning – skiljde ut bloggar samt lade till elektroniska uppslagsverk i gruppen tonåren.
10. Endast skillnaden när det gäller bloggar är statistiskt signifikant. Tendenserna att tjejer använder mer "dialogiska medier" medan killarna håller sig till sidor med monologisk karaktär är dock mycket tydlig i vårt material.
11. Det är betydligt fler som är negativt inställda till att skriva än till att läsa. Hela 104 informanter totalt svarar att de har en negativ inställning till att skriva.
12. Det måste betonas att informanterna besvarat dessa attitydfrågor i en skolkontext, vilket kan ha bidragit till att de tycks jämställa läsande och skrivande med traditionella skoluppgifter. I våra frågor har vi dock varit tydliga med att aktiviteter som att chatta, delta på facebook och blogga handlar om att läsa och skriva.
13. Även här gäller det att komma ihåg att vi endast ställt den generella frågan om de helst läser på skärm eller inte. Svaren kan vara starkt avhängiga den typ av text man läser.
14. De identifierar fyra olika typer av onlineindivider baserat på deras användning av web 2.0, nämligen researchers, collaborators, producers och publishers.
15. Det är viktigt att ny teknik och nya medier används medvetet och har en tilläggande/utvidgande funktion. En för enkel stödfunktion kan leda till det Skaar (2009) påtalat som brist på utmaning, 'resistance' i lärandet.
16. Vissa tendenser till sådana samband har visats sig i vårt material, genom att gruppen med negativ inställning inte säger sig använda nätet till att söka information.



## REFERENSER

- Agee, J. & J. Altarriba (2009). Changing Conceptions and Uses of Computer Technologies in the Everyday Literacy Practices of Sixth and Seventh Graders. *Research in the Teaching of English* Volume 43 (4), 363-96.
- Alexandersson, M., Hurtig, M. & A. Söderlund (2004). *Att forska med datorn. Om elevers lärande via den nya informationstekniken*. Delrapport inom projektet ELISA. Luleå.
- Argyrous, George (2005). *Statistics for social health and health research: with a guide to SPSS*. London: Sage.
- Arnseth, H.C. & R. Säljö (2007). Making sense of epistemic categories. Analysing students' use of categories of progressive inquiry in computer mediated collaborative activities. *Journal of Computer Assisted Learning* 23, 425-39.
- Attewell, P. & Winston, H. (2003). Children of the digital divide. In P. Attewell, & N. M. Seel (Eds.). *Disadvantaged teens and computer technologies*, 117-36. Münster.
- Casey, L., Bruce, B. C., Martin, A., Hallissy, M. Reynolds, A., Brown, C. & .L. Coffey (2009). *Digital literacy: New Approaches to Participation and Inquiry Learning to foster Literacy Skills among Primary School Children*. Dublin: Centre for Research and Innovation in Learning and Teaching, National College of Ireland.
- Cope, B. & M. Kalantzis, (eds) (2000). *Multiliteracies*. London & New York.
- Erixon, P. O. (2007). The Teaching of Writing in the Upper Secondary School in the Age of the Internet and Mass Media Culture. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (4), 7-21.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala studies in education 115. Uppsala: institutionen för pedagogik.
- Findahl, O. (2010). Unga svenskar och internet. Word Internet Institute.
- Gee, J.P. (2007). *Good video games+good learning*. New York: Peter Lang.
- Hashemi, Sylvana (2008). Kommunikationsteknik och skrivande hos svenska skolbarn. I Domeij, Rickard (red). *Tekniken bakom språket*. Småskrift utgiven av språkrådet. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag, 121-143.
- Holmberg, Per (denna volym). *Digital argumentation. Datorskrivandets transformering av skolans genrearbete*.
- Karlsson, A.M. (2002). *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Doktorsavhandling. AUS. Stockholm Studies in Scandinavian Philology, 25. Stockholm.
- Kist, W. (2007). Basement new literacies: Dialogue with a first-year teacher. *English Journal*, 97(1), 43-48.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York.
- Leu, D. J., & Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y., & O'Neil, M. (2008). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*, 37-68. Hämtad från <http://teachers.westport.k12.ct.us/ITL/wkspmaterials/NCTE%20chapter.pdf>
- Lankshear, C., & M. Knobel (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning* (2nd ed.). New York: Open University Press and McGraw Hill.
- Lewis, C., & B. Fabos (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470-501.
- Luckin, R., W. Clark, R. Graber, K. Logan, A. Mee & M. Oliver (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media and Technology* Vol. 34(2), 87-104.
- Martin, J.R. & D. Rose. (2005). Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Webster, J., C. Matthiessen & R. Hasan (eds), *Continuing Discourse on Language*. London, 251-280
- Medierådet (2010). *Ungar och medier. Fakta om barns och ungas användning av och uppfattning om medier*. Tillgänglig online: [www.medieradet.se](http://www.medieradet.se)
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: studentlitteratur.
- Nyström, Ia. (2002). *Eleven och lärandemiljön*. Växjö: Växjö University Press.
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och Big-Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 67. Karlstad: Karlstads universitet.
- Pennel, M. (2007). "Russia is not in Rhode Island". Wikitravel in the digital writing classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 8, (1), 75-90.
- Scholastic & Yankelovich (2008). *2008 Kids and family reading report, Reading in the 21st century: Turning the page with technology*. New York: Scholastic.
- Skaar, H. (2009). In defence of writing: a social semiotic perspective on digital media, literacy and learning. *Literacy* 43 (1), 36-42.
- Skolverket (2010a). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Resultat i koncentrat. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer>.
- Skolverket (2010b). Förslag till nya kursplaner i svenska. Tillgänglig som pdf. <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Svenska.pdf>
- Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.5 (2).
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning* 1, 41-49.
- Wilder, P., & Dressman, M. (2006). New literacies, enduring challenges? The influence of capital on adolescent readers' Internet practices. In D.E. Alvermann, K.A. Hinchman, D.W. Moore, S.F. Phelps, & D.R. Waff, *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (s. 205-229). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

# DIGITAL ARGUMENTATION – DATORSKRIVANDETS TRANSFORMERING AV SKOLANS GENREARBETE

*Per Holmberg*

## ABSTRACT

This article investigates how the use of computers with internet access transforms the conditions of writing in the school context. The case study focuses on a class in Swedish Upper secondary school (16 years old) writing argumentative texts that the students may send to a local newspaper for digital publishing. The video recorded work in one writing group is analyzed in detail in order to show how the group struggles with two sets of demands; on the one hand the well known demands of the school task is met (specified text length and text outline, etc.), and on the other the new demands of the public debate. By the use of Systemic Functional Linguistics the analysis uncovers how during the writing process the students interpersonally orient themselves towards different readers, sometimes writing just for their teacher, but sometimes for the readers of the internet paper. The analysis shows how their writing task quickly gets unexpectedly complex. As a consequence of the controversial proposal that the students want to publish, they need for strategic reasons to not "express their own opinion" as they are supposed to do according to the curriculum. They are also pushed by the situational context of public debate to not choose for the text they are writing the thesis argument outline recommended by their teacher. Instead they elaborate a pattern that makes their thesis a solution for a problem formulated in the introductory part. The study is a part of the research project "Text activities and the development of knowledge in school", funded by the Swedish Research Council.

*Key words: writing pedagogy, genre pedagogy, digital tools, Systemic functional linguistics*

## INLEDNING

Institutionellt organiserad inskolning i skriftbruk är en nödvändig del av ett skriftsamhälle som vårt. Målen för denna verksamhet förskjuts gradvis i och med att de samhälliga behoven av skrift och skriftbruk förändras. I Sverige har skolan gått från ensidigt fokus på läsinlärning till en ambition att också omfatta mål för skrivande, vilka successivt blivit alltmer differentierade, vad gäller genre och medium (Lötmarker, 2004, Längsjö & Nilsson, 2005). Den antagligen största just pågående förändringen är en omställning från pennskrivande till datorskrivande. Denna artikel vill bidra till en fördjupad förståelse av hur detta skifte av medium kan

## PER HOLMBERG

*fil dr och lektor i svenska/nordiska språk  
Verksam vid Institutionen för Svenska språket, Göteborgs universitet,  
Box 100, 405 30 Göteborg  
E-post: per.holmberg@svenska.gu.se*

transformera villkoren för skrivande i skolans svenskämne. Det empiriska materialet utgörs av ett dokumenterat skrivförlopp där en gymnasieklass skriver insändare på datorer och erbjuder publicera sina texter digitalt.

Som gymnasielärare, lärarutbildare och förälder har jag under de senaste tjugofem åren kunnat följa hur svensk skola gjort stora investeringar i datorteknik, utan att skolskrivandet varit i närheten av att hålla jämna steg med den förändring av skrivvanor som skett utanför skolan, i hem och på arbetsplatser (jfr t.ex. Karlsohn, 2009). Medan datorer och andra digitala verktyg för skrivande blivit en del av många barns och ungdomars vardag, har papper och penna i regel varit skolans dominerande skrivteknologi. Skolans försök att komma ikapp har ibland lett till att elever uppmanats att skriva s.k. digitala genrer som "webbtexter" eller "blogginlägg" också då skolan endast haft blyertspennor och bredlinjerade pappersark att erbjuda. Sådan var t.ex. situationen för många elever under det nationella provet i svenska för gymnasiet (Svenska B) höstterminen 2003, då "webbtext" dök upp första gången i ett officiellt provsammanhang.

Tiden för uppenbara anomalier av detta slag är antagligen snart över. Exemplet med handskrivna "webbtexter" sätter emellertid ljuset på en grundläggande spänning som ofta råder kring elevers textproduktion i skolan, framförallt i svenskämnets högre årskurser, en spänning mellan den föreställda genresituationen och den reella skolsituationen. Frågan för denna artikel är vad som händer i detta spänningsfält när skrivande på datorer med Internet-uppkoppling drastiskt krymper avståndet till läsare utanför skolan.

## SVENSKÄMNETS SKRIVANDE I SYSTEMISK-FUNKTIONELL BELYSNING

Det råder en samsyn inom modern textteori om att text bäst förstås i gränssnittet mellan å ena sidan återkommande textbildande språkliga val och å andra sidan de återkommande sociala situationer där texter har sin funktion. Produktion av text är ur detta perspektiv olika sätt att delta i sociala aktiviteter och situationer. Den språkvetenskapliga teori som tydligast utarbetat ett sådant perspektiv för att förstå skolans arbete med skrivande är Systemisk-funktionell lingvistik (SFL) (se Halliday, 2004, Holmberg & Karlsson, 2006).

I SFL modelleras förhållandet mellan text och social situationskontext som ett ömsesidigt beroendeförhållande. Texten blir knappast meningsfull utan sin situa-

tion; situationen inte meningsfull utan sina talade och skrivna texter. Denna ömsesidighet beskriver teorin som tredimensionell, efter de tre huvudlinjer för betydelskapandet som SFL betecknar som interpersonell, ideationell respektive textuell metafunktion. Genom interpersonella språkliga resurser kan texten realisera den relation som råder i situationskontexten, t.ex. olika grader av distans eller närhet. Genom ideationella språkliga val kan texten samtidigt realisera den verksamhet som pågår, en verksamhet som t.ex. kan vara mer eller mindre vardaglig eller specialiserad. Textuellt till sist, är varje text en realisering av de organisationsprinciper som är aktuella i situationskontexten, t.ex. mer eller mindre dialoga eller monologa kommunikationssätt. En introduktion av datorbaserat skrivarbete kan potentiellt förändra villkoren för skrivande inom alla dessa tre metafunktioner, men det mest påfallande i artikelns fallstudie rör förändringen av skrivandets interpersonella förutsättningar.

SFL-orienterade skrivpedagoger har formulerat skolans mål för elevers skrivande som ett successivt vidgande av elevers textrepertoar i riktning mot fler olika skrivsituationer. Utifrån indelningen i tre metafunktioner kartlägger t.ex. Painter (1996) en utvecklingsgång mot mer interpersonellt distanserade, ideationellt specialiserade och textuellt monologa skrivsituationer. Pedagogiska modeller för starkt lärandestöd i en sådan skrivutveckling sammanfattas ofta som genrepedagogik (se t.ex. Hedeboe & Polias, 2008, Johansson & Ring, 2010). I dessa pedagogiska modeller har hittills ideationellt och textuellt betydelskapande varit i förgrunden. Betoningen har med andra ord gällt hur pedagoger kan organisera skrivarbetet så att eleverna får lärandestöd för att tillägna sig dels olika ämnesmässigt specialiserade språkbruk som skiljer sig från vardagligt språk (ideationellt), dels mer typiskt skriftspråkliga sätt att organisera längre texter, som exempelvis monolog argumentation med teser och skäl (textuellt). Också när skrivpedagogiska tillämpningar av teorin uppmärksammat digitala verktyg, har fokus legat på nya möjligheter att skapa ideationell och textuell betydelse, t.ex. genom att eleverna får tillgång till de visuella resurser som är förknippade med olika ämnesfält (ideationellt) och resurser för multimodal organisation av skärmsidan (textuellt) (se t.ex. Kress, 2001, 2003).

Anledningen till att skrivandets interpersonella dimension varit mindre uppmärksam i SFL:s genrepedagogiska tillämpningar förklaras förmodligen av att det interpersonella är mer uppenbart i det elever gör med språket utanför det typiska skolskrivandet, t.ex. i vardagliga samtal eller i digitala sociala medier. Åtminstone i skolans högre årskurser har det mest belönade istället varit förmågan att skriva texter med mindre tydliga interpersonella drag. För att förstå skolskrivandet, inte minst inom svenskämnet, är det emellertid viktigt att dröja vid de interpersonella villkoren för elevernas skrivsituation.

För att i högre årskurser kunna träna och testa elevers förmåga att behandla ett mer specialiserat innehåll (ideationellt) i mer avancerade framställningsformer (textuellt) har ett vanligt grepp varit att introducera genrer som i det omgivande samhället ställer motsvarande krav. Målen för svenskämnet i gymnasiet driver ett sådant arbetssätt, eftersom eleverna för godkänt betyg måste ha visat förmåga att

anpassa sina texter till olika slags "mottagare" (underförstått utöver läraren), och skrivuppgifterna i gymnasiets nationella prov i svenska ber genomgående eleven att rikta sina texter till andra läsare, vilka är specificerade på ett sätt som är rimligt i förhållande till uppgiftens genre. Det interpersonellt arbete eleven måste göra för att skriva en text under dessa förhållanden kan blottläggas med Hallidays distinktion mellan å ena sidan skribent och läsare utanför texten och å andra sidan den skribent och läsare som skapas av textens språkliga val (2002, s. 168 f.), de roller som Thompson & Thetela (1995) kallar skribenten-i-texten och läsaren-i-texten. Som skribent (utanför texten) kan man ofta vara osäker om huruvida textens läsare kommer att identifiera sig med läsaren-i-texten, dvs. försätta sig i rollen av att vara engagerad i det aktuella diskussionsämnet, intresserad av att följa de aktuella instruktionerna etc. Av olika skäl kan det också vara osäkert för en läsare huruvida den faktiska skribenten kan identifieras med skribenten-i-texten, dvs. står för de framförda åsikterna, har de rapporterade erfarenheterna etc. Den interpersonella relationen mellan skribent och läsare kan därmed dekonstrueras som tre olika relationer. Textens genre är igenkännbar utifrån en viss typ av textintern relation, medan de två textexterna relationerna i princip är öppna (se figur 1).

Skribenten ← ? → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ? → Läsaren

Figur 1. Den interpersonella relationen mellan skribent och läsare

Det speciella med kravet på "mottagaranpassning" i svenskämnets högre årskurser är att eleven ska skapa en genretypisk relation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten, trots att det ofta på förhand är klart att läraren som läsare inte kan identifieras med läsaren-i-texten. Att eleven som skribent identifierar sig med skribenten-i-texten är däremot något som typiskt förutsätts genom instruktioner som "formulera din egen åsikt", "ge några egna förslag", "ta själv ställning" etc. Den förväntade interpersonella relationen för elevens text skulle i dessa fall schematiskt kunna åskådliggöras så här:

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ≠ → Läsaren

Figur 2. Den typiskt förväntade relationen mellan skribent och läsare i skolskrivna texter

Vad gäller insändare och andra argumenterande genrer finns i nordisk forskning som inspirerats av perspektiv och metoder från SFL tre olika förslag om hur denna tvetydiga skrivsituation ska kunna hanteras. Dessa förslag är inte principiellt omöjliga att kombinera i den pedagogiska praktiken, men de är grundade i delvis olika uppfattningar om skolskrivandets mål och mening (se Holmberg och Wirdenäs, 2010).

Inom SFL:s genrepedagogiska gren har en tvetydig skrivsituation accepterats som en nödvändig förutsättning för skolans arbete med genrer (se t.ex. Martin & Rose, 2005). Genrepedagogiken argumenterar för en explicit undervisning om vilka språkliga och strukturella normer som gäller för elevernas texter i *skolan*, och menar att en sådan undervisning uppväger problemet med att t.ex. argumenterande texter saknar sin genrefunktion i samhällsdebatten. Med denna utgångspunkt analyserar Nestlog (2009) argumenterande elevtexter från tre klasser i grundsko-

lans mellanår vilka skrivits efter att deras lärare genomfört explicit undervisning om skriftlig argumentation. Även om denna studie inte följer skrivförloppen hela vägen fram till elevernas texter, indikerar hennes analys av elevernas texter att de lyckats omsätta undervisningens lärandestöd i egen textproduktion vad gäller texternas struktur i tes och argument (Nestlog, 2009, s. 121 f.). Utifrån samma genrepedagogiska synsätt diskuterar också Hedeboe (2004) vikten av explicit undervisning om skriftlig argumentation. Hennes analys av argumenterande texter i gymnasieskolans nationella prov visar bland annat hur en del tydliga interpersonella drag, t.ex. återkommande användning av "jag tycker", är mer frekventa i uppgiftslösningar som fått lägre betyg. Hennes slutsats är att det skulle vara förhållandevis enkelt att stödja andra, mer belönade, formuleringar med explicit undervisning.

Det andra förslaget är att utnyttja de kommunikativa möjligheterna som finns inom skolan, även om detta inte nödvändigtvis behöver innebära att man helt överbryggat glappet mellan läsaren-i-texten och läsare. I en närstudie av en elevs argumenterande skrivande under slutet av norska grundskolan visar Evensen (2002) hur en modell för textutbyte med elever i annan skola leder till mer elaborerad argumentation. Också Yassin (2011) visar hur skolan kan vara en meningsfull kontext för argumenterande skrivande. Hennes studie följer en klass i årskurs 3 under ett skrivförlopp där insändargenren kopplas till demokratisk respekt för andras åsikter. En poäng i analysen av elevernas texter är att den frekventa tydliga positioneringen med "jag tycker" är funktionell mot bakgrund av undervisningens betoning av klassrummets fria åsiktsbildning.

Det tredje förslaget, som utnyttjas av läraren i denna artikels fallstudie, är att också utnyttja publicering för läsare utanför skolkontexten, för att där kunna vända sig till läsare som kan identifieras med läsaren-i-texten. Förslaget är exempelvis antytt av Karlsson i artikeln "Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas" (1996). Karlssons textanalys visar att barn som skriver insändare utanför skolkontexten, nämligen till en tidning med läsare i deras ålder, gör detta på ett mycket kompetent sätt, medan grundskoleelever som får skriva motsvarande texter som en skoluppgift får betydligt svårare att utveckla sin argumentation. Karlssons slutsats är att en skolsituation utan publicering för andra läsare gör det i det närmaste omöjligt att skriva en realistiskt utformad insändare. Elever som ska skriva en insändare med läraren som enda läsare måste, menar hon (med hänvisning till Berge, 1988) utföra "strategiska och rituella handlingar" istället för den "kommunikativa handling" som det skulle varit att med sin text engagera sig i samhällsdebatten (jfr Berge, 2004). Naturligtvis har lärare för att hantera detta dilemma från och till utnyttjat insändarsidor som publiceringskanaler redan före genombrottet för Internet-tidningar, men med digitala verktyg ökar tillgängligheten till publiceringskanaler drastiskt.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

För att fördjupa förståelsen av hur datorskrivande kan transformera de interpersonella villkoren för svenskämnets genrearbete, undersöker denna studie (1) hur eleverna (och deras lärare) under skrivförloppet orienterar sig mot olika alternativa läsare, och hur detta samspelar med (2) hur eleverna identifierar sig med eller distanserar sig från skribenten-i-texten, och med (3) hur eleverna successivt skapar en relation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten.

## MATERIAL OCH METOD

Materialet för artikelns fallstudie utgörs av texter och videodokumenterade lektioner inom ett skrivförlopp där en klass med 22 gymnasieelever på datorer skriver texter vilka enligt lärarens instruktion skulle vara möjliga att publicera som insändare på en lokaltidnings digitala insändarsida. För att förhindra identifiering är lärarnas och elevernas namn fingerade. Materialet är insamlat inom projektet Text- och kunskapsutveckling där jag under läsåret 2007/2008 följde två gymnasielärare i svenska på var sin skola i Göteborgsregionen. Den här aktuella läraren, Britta, valde konsekvent att schemalägga sina svensklektioner i någon av skolans datasalar. Eleverna sitter i dessa salar vid fasta datorer som är grupperade i arbetsöar. Den av Brittias klasser som deltog i projektet gick samhällsvetenskapsprogrammet och läste den första obligatoriska kursen i svenska (Svenska A). Insändarskrivandet utgjorde det andra av tre dokumenterade skrivförlopp, och såväl läraren och klassen tycktes vid dessa inspelningstillfällen vara ganska vana vid min närvaro i klassrummet, och verkade betrakta mig som en extra lärare, en roll jag också intar för att kunna delta under lektionerna på ett naturligt sätt. (För en bredare presentation av projektets material, se Holmberg & Wirdenäs 2010.)

Skrivförloppet har dokumenterats med videokamera från introduktion till färdiga texter, totalt fyra lektioner (300 minuter). En femte lektion med uppföljning kunde tyvärr inte dokumenteras, eftersom den sammanföll med lektion på den andra projektskolan. Förutom videospelningarna utgörs materialet från detta skrivförlopp av kopior på åtta gruppskrivna texter, varav två texter är avslutade individuellt efter att skrivgruppen upplöstes. Fem av texterna skickades in av eleverna till en lokaltidning jag här kallar Bergåsbladet där de automatiskt blev publicerade. Två av dessa texter lyftes senare också in i Bergåsbladets pappersupplaga. På tidningens digitala debattforum skapade tre av de publicerade insändarna fortsatt debatt, vilken också dokumenterats. Jag har själv skött inspelningen och därför kunnat göra en del fältanteckningar om sådant som inte kommit med i inspelningen. Före och efter lektioner har jag också fört samtal med Britta om undervisningen, och fungerat som bollplank för hennes fortgående planering.

Kontakten med Britta etablerades i samband med en föreläsning om skrivpedagogik som jag gav för verksamma svensklärare. Projektets villkor för samverkan var att lärarna var intresserade dels av att pröva en bred uppsättning av olika slags texter för elevernas skrivande, dels av att skapa möjligheter för textsamtal i klassrummet under skrivförloppen. Utöver dessa övergripande mål, som Britta instämde i,

gav projektet stor frihet åt lärarna att utveckla idéer för skrivandet som de själva uppfattade som angelägna. Britta deklarerade redan vid första kontakten sitt intresse av att skriva genrer "på riktigt", något som för henne var kopplat till valet av datorn som medium. Förslaget att erbjuda eleverna att publicera sina texter på Bergsbladets digitala insändarsida kom från mig, i samtal om hur man på olika sätt skulle kunna konkretisera Brittans ambition att hitta läsare för elevernas texter utanför klassrummet. Att skrivförloppet som dokumenterats här skedde i skrivgrupper var betingat dels av vår (nog felaktiga) bedömning att insändarsidan inte skulle kunna ta emot texter från klassens alla 22 elever, dels av projektets mål att pröva olika sätt att öka utrymmet för textsamtal kring textproduktionen. Ytterligare en bidragande orsak var att lektionssalarna endast var utrustade med 16 datorer.

Analysen sätter fokus på en av elevernas texter och dess tillkomst under skrivförloppet. Texten har valts eftersom arbetet i denna skrivgrupp är bäst dokumenterat. Gruppen placerade sig relativt avskilt i klassrummet och jag kom därmed av inspelningstekniska skäl att huvudsakligen ha kameran vid denna grupp, medan jag cirkulerade i klassrummet. Gruppen består av fyra elever: Bea, Tobbe, Inez och Ellen. (Den sistnämnda eleven är frånvarande under tredje lektionen.) Gruppens text finns som bilaga (i avskrift med samma radbrytning som texten har i sin slutversion).

Metoden för analys är en kombination av textografi och textanalys. Med textografi avses en kartläggning med etnografisk ansats av hur texter förhandlas, värderas och brukas i en viss praktik (se Swales, 1998). Här avgränsas intresset till det som sker under det aktuella skrivförloppet. Forskningsfrågornas inriktning mot hur datorskrivandet förändrar skrivandets interpersonella villkor är ett resultat av bearbetningen av materialet, genomlysningar av videoinspelningarna, transkription av dessa samt genomläsningar av elevernas texter. Vad som i denna materialbearbetning framstår som mest påfallande, framförallt när det gäller kopplingen till datorskrivandet, är hur tydligt det märks när eleverna orienterar sig mot olika läsare, och hur de också förhåller sig till den skribent-i-texten som de successivt skapar.

Artikeln transkriptioner är skriftspråksanpassade för att underlätta läsningen. Jag har valt att inte markera överlappande tal, uppbackningar och svårtranskriberade korta försök att ta turen. Endast ordformer som kan förekomma i informellt skriftspråk har använts. Av prosodiska drag har följande angetts: emfatisk ordbetoning (med fetstil), fortsättningsprosodi då turen avbryts (med avslutande bindestreck), frågeintonation (med frågetecken) och emfatisk intonation (med avslutande utropstecken).

Att kartlägga den textinterna relationen mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten är textanalysens uppgift. Textanalysen inriktar sig mot texternas interpersonella språkliga val: språkhandlingar, värderingar och pronomen i första och andra person (Holmberg & Karlsson 2006, kap. 3 och 8). Dessa val relateras till den textuella organisationen i olika textaktiviteter som eleverna via skribenten-i-texten engagerar sig i (jfr "rhetorical functions" i Halliday, 1978, s. 144-145, samt "genre" i Martin & Rose, 2008).

## SKRIVFÖRLOPPETS MÅL OCH UPPLÄGGNING

I början av första lektionen redogör Britta från katederposition för skrivförloppets mål (exempel 1). Sekvensen bär tydliga spår av noggrann förberedelse, bland annat läser Britta från ett blad där hon skrivit ner en formulering ur kursplanen.

### Exempel 1 (Från lektion 1, aktivitet 2)

Britta: Men det här med att uttrycka sina åsikter... Varför, varför ska man lära sig det i skolan? Vad är det för poäng med det? Ja, då kan man säga att för det första så står det i kursplanen då för Svenska A. Här har vi ett citat här då, att man ska kunna [läser:] "förmedla åsikter i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter **situationen** och efter **mottagaren**". Och varför har man tagit med detta i kursplanen? För där kan man väl sätta in vilka mål som helst, eller hur tänker man då? Jag tror det handlar om att man vill att man som medborgare ska kunna uttrycka sina åsikter. Därför att vi lever ju i ett demokratiskt samhälle, tack och lov, och i en demokrati så behöver man också då kunna lära sig att utnyttja den rätten att föra fram sina egna synpunkter och åsikter. [...] Det känner jag det är liksom huvudanledningen till att man överhuvudtaget jobbar med detta. Det ligger också under det temat man brukar kalla för argumentation, att kunna argumentera, att kunna framföra skäl för sina åsikter.

Det går att urskilja åtminstone tre mål, vilka sedan aktualiseras under det fortsatta arbetet. Nedan är de uppställda i den ordning Britta nämner dem:

- 1) "att uttrycka sina åsikter [i skrift]"
- 2) "kunna lära sig att utnyttja den [demokratiska] rätten att föra fram sina egna synpunkter och åsikter"
- 3) "att kunna argumentera, att kunna framföra skäl för sina åsikter [i skrift]"

Det första och för skrivförloppet övergripande målet ("uttrycka sina åsikter") stöder Britta genom att citera kursplanen som först av alla mål anger just färdigheten att formulera åsikter (liksom "erfarenheter och iakttagelser", se Skolverket, 2000). Det andra målet ("kunna lära sig att utnyttja den [demokratiska] rätten...") är här vagt så tillvida att det inte sägs klart om målet ska uppnås under detta skrivförlopp, eller kanske först efter avslutad skolgång. Att redan detta skrivförlopp ska erbjuda möjligheten att uttrycka sin åsikt "som medborgare", "i tidningen" gör Britta helt explicit först under andra lektionen. Det tredje målet ("kunna framföra skäl för sina åsikter") skulle av Brittans formulering att döma i princip kunna gälla ett annat skrivförlopp än det som nu inleds, men redan under första lektionen gör Britta det klart att åsikter som uttrycks i insändare bör följas av skäl, speciellt om texten ska kunna publiceras.

I tabell 1 sammanfattas skrivförloppets lektioner och lektionsaktiviteter. Jag har i tabellen försökt att använda ungefär en sådan terminologi för dessa aktiviteter som används i skolpraktiken. Det övergripande målet för skrivförloppet ("uttrycka sina åsikter") är aktuellt under alla lektionernas olika aktiviteter, men det är speciellt framträdande under aktiviteter där eleverna ska samla och formulera åsikter kring olika teman inför själva skivarbetet (lektion 1, aktivitet 5; lektion 2, aktivitet 2 och 3). I dessa aktiviteter används inte datorer utan papper och penna, samt salens whiteboardtavla vid redovisningen av olika åsikter. Det andra målet ("kunna lära

sig att utnyttja den [demokratiska] rätten...) är tydligt kopplat till den undersökning eleverna gör av vem som får uttrycka sina åsikter i vilka av tidningens genrer (lektion 1, aktivitet 3) samt till introduktionen av Bergåsbladets digitala debattforum (lektion 2, aktivitet 5) samt förstås till den avslutande digitala publiceringen med efterföljande läsning av publicerade texter (lektion 5). För arbetet med detta mål spelar alltså datorn en viktig roll.

Det tredje målet slutligen ("kunna framföra skäl för sina åsikter") återkommer genom att Britta introducerar och sedan repeterar dispositionsförslaget med inledande åsikt följt av skäl (lektion 1, aktivitet 4; lektion 2, aktivitet 4; lektion 3, aktivitet 1; lektion 4, aktivitet 1). För detta använder hon konsekvent whiteboard-tavlan. Hon skriver t.ex. under andra lektionen hur eleverna kan disponera sin text i fyra grafiska stycken enligt följande modell, som står kvar på tavlan under lektionen:

- 1) Inledning à åsikt (tes)
- 2) Skäl 1 (argument)
- 3) Skäl 2 (argument)
- 4) Slutkläm

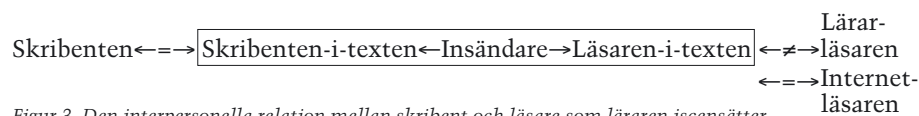
I början av tredje lektionen styrker Britta detta dispositionsförslag genom att presentera en insändare från Bergåsbladets digitala insändarsida, men denna text delas ut på papper där de fyra textdelarna markerats och namngivits på samma sätt som i den ovan citerade taveltexten.

Elevernas skrivarbete i grupper, som dominerar tredje och fjärde lektionen, kan ses som ett arbete med att i text förhålla sig till vart och ett av dessa tre mål. Skrivarbetet sker framförallt i ordbehandlingsprogram med en av skrivgruppens medlemmar vid tangentbordet, men det förekommer också att eleverna formulerar något på papper. Skrivarbetet vid datorerna avbryts från och till av att datorerna används för andra skol- eller fritidsrelaterade aktiviteter.

Tabell 1.  
Insändaruppgiftens skrivförlopp: Lektioner och huvudsakliga aktiviteter

LEKTION/AKTIVITET	UNGEFÄRLIG TID/ AKTIVITET	SKRIVFÖRLOPPETS AKTIVITETER
<b>Lektion 1</b>		
Aktivitet 1	3 min.	Introduktion av skrivförloppets genre
Aktivitet 2	2 min.	Genomgång av skrivförloppets mål
Aktivitet 3	55 min.	Helklassarbete om åsiktsgenrer i en idning
Aktivitet 4	5 min.	Genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 5	15 min.	Grupparbete kring ämnesförslag
<b>Lektion 2</b>		
Aktivitet 1	8 min.	Repetition och precisering av möjligheten att publicera
Aktivitet 2	12 min.	Fortsatt grupparbete kring ämnes- och rubrikförslag
Aktivitet 3	15 min.	Redovisning av gruppernas rubrikförslag
Aktivitet 4	10 min.	Genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 5	10 min.	Läsning av Bergåsbladets regler för insändare
Aktivitet 6	20 min.	Skrivande i grupper
<b>Lektion 3</b>		
Aktivitet 1	20 min.	Läsning av insändare från Bergåsbladet och genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 2	60 min	Fortsatt skrivande i grupper
<b>Lektion 4</b>		
Aktivitet 1	5 min.	Repetition, bland annat av dispositionsförslag
Aktivitet 2	50-65 min.	Fortsatt skrivande i grupper
Aktivitet 3	5-15 min.	Responsgruppsarbete
<b>Lektion 5</b>		
Ej filmad	80 min.	Publicering, läsning av varandras publicerade insändare m.m.

Brittas val att låta eleverna arbeta med datorer är bland annat motiverat av möjligheten att hitta läsare utanför skolan. Den situationskontext hon iscensätter genom de olika klassrumsaktiviteterna illustreras av figur 3. Arbetet med att komma på och formulera åsikter förutsätter att skribenterna ska skapa en text där de kan identifiera sig med skribenten-i-texten. Vad gäller relationen till läsare utanför texten erbjuds två alternativ. Det första alternativet är att skrivgruppens slutprodukt blir en text som kan läsas i Bergåsbladets nätupplaga, av Internet-läsare som kan identifiera sig med läsaren-i-texten. I denna grupp av Internet-läsare ingår också Britta och klassens elever. Som ett andra alternativ finns möjligheten att välja bort Internetläsarna och endast lämna slutprodukten till Britta för läsning.



Figur 3. Den interpersonella relation mellan skribent och läsare som läraren iscensätter

## BEA, TOBBE, INEZ OCH ELLEN SKRIVER INSÄNDARE OM NATTCAFÉ I BERGÅS

I detta avsnitt analyseras hur Bea, Tobbe, Inez och Ellen i sitt skrivarbete skiftar orientering mot olika läsare, och hur detta påverkar deras arbete med att skapa insändarens genrerelation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten. Materialet dokumenterar hur gruppen konstitueras under slutet av andra lektionen och arbetar med texten under de följande två lektionerna (även om kameran under den senare lektionen ibland står vid andra skrivgrupper).

Under andra lektionen presenterar eleverna i helklass rubrikförslag som de formulerat under arbete i grupper. Bea har tillsammans med Tobbe redan under första lektionen diskuterat att det finns för lite för ungdomar att göra på sena kvällar och nätter i Bergås. Åtminstone har de på en "tankekarta" under temat fritid kort noterat *nattaktiviteter*. Inför redovisningen har eleverna fått rådet av Britta att av sina ämnesförslag göra rubriker vilka skulle kunna fungera som slagkraftiga formuleringar av deras åsikter i en insändare. Bea för ordet vid redovisningen, men tvekar inför uppgiften att formulera någon åsikt (exempel 2):

### Exempel 2 (från lektion 2, aktivitet 4)

Britta: Fritid, är det nån som hade nåt där?

Bea: Vi hade kvällsaktiviteter

Britta: Kvällsaktiviteter?

Bea: Att man... va ska vi säga... att ungdomar ska kunna va nånstans på kvällarna. Det är många som klagar på att dom är ute och så men det finns ju ingen annanstans och vara för dom. Men vi hade ingen bra rubrik

Britta: Kan någon göra detta till en bra rubrik? Ge ungdomarna ...

[En annan elev fyller i något ohörbart som leder till skratt.]

Britta: Det är inte bara lokal utan ni är ute efter aktiviteten?

Bea: Om man har nånstans att va så kan man aktivera sig själva.  
[Tystare:] Ja, man kan ha en hånghörna

Britta: Kvällsaktiviteter... Det ni är ute efter är när man är liksom lite för ung för att komma in på olika ställen?

Bea: **Precis**

En rimlig tolkning av situationen är att de "egna åsikter" Bea och Tobbe dryftat i sitt gruppsamtal inte riktigt är socialt acceptabla i helklassamtalet. Bea väljer först nominaliseringen *kvällsaktiviteter* och slipper därmed att precisera både vem och vad det handlar om. När hon av läraren ombeds utveckla sitt förslag ("packa upp" nominaliseringen), väljer hon att distansera tala om *ungdomarna* och fortsätta med pronomen i tredje person: *dom* och (i svaret på Brittas ni-fråga) *man*. Också Britta och klasskamraterna tvekar inför att formulera någon åsikt, med undantag från ett förslag som inte hörs på inspelningen på grund av det skratt förslaget väcker. Detta skratt verkar lösa upp lite av spänningen kring kvällsaktiviteter och Bea fortsätter med den mer konkreta nominaliseringen *hånghörna*.

Direkt efter att gruppredovisningen är avslutad uppmanas eleverna att bilda skrivgrupper där de är fria att välja andra ämnen för sin text än vad de redovisat. Till Bea och Tobbe sluter sig då Inez och Ellen som i helklass redovisat sitt förslag om "mer bussar", men på det inlämnade bladet efter första lektionen också noterat "mer ungdomsaktiviteter".

En liten bit in i tredje lektionen ställs videokameran vid Beas skrivgrupp som placerat sig i det inre av klassrummets hörn. Eleverna sitter vända mot en dator vars skärm visar operativsystemets startsida. Kameran filmar eleverna bakifrån men vidvinkelperspektivet gör att man oftast ser eleverna i profil: Inez längst till vänster i bild, Tobbe i mitten vid tangentbordet och Bea till höger i bild. (Ellen är frånvarande denna lektion.) Det visar sig att gruppen inte påbörjat något skrivande under den tidigare lektionen. Däremot har de kommit en bit på väg med formulera vilken lokal de vill föreslå, nämligen ett café. Just när kameran sätts upp skrattas det en del apropå möjligheten att smuggla in sprit och servera "space cakes" (slang för kakor med cannabis). Sedan sker en snabb behandling av ämnen, möjligen en summering av föregående lektions gruppsamtal. Det gäller caféets miljö ("lite så där avskilt men ändå öppet"), målgrupp ("målgruppen e ändå mellan femton och arton år") och öppettider ("de ska va öppet på natten också").

Bea, som varit mest drivande i samtalet, gör i början av exempel 3 en summerande positiv värdering, men öppnar genom en del modifierande drag för att det kan finnas invändningar de inte tagit hänsyn till. Inez uttalar då vad som kommer bli det potentiella motargument gruppen brottas med i sitt fortsatta arbete: risken för fylla, polisingripanden och bråk.

Exempel 3 (från lektion 3, aktivitet 2, efter ca 5 min.)

- Bea: Jag tycker de - de **låter** i alla fall som en bra idé
- Inez: Men motargumentet kommer va att ... att de kommer va så jävla mycket fulla ungdomar och polisen kommer va där och hämta folk hela tiden
- Bea: Ja i och för sig
- Tobbe: Men de får dom ta bara [gör kraftig gest med handen mot datorskärmen.]
- Bea: Men de kanske polisen tycker e bra [skrattar] för då kommer allihop på samma ställe. Ta alla på en gång
- Inez: Slipper dom åka runt och leta [skratt]
- [Skämtande övergår i svagt mummel med ohörbara repliker och därefter följer 10 sekunders tystnad.]
- Inez: Men hur fan ska vi göra?

Exemplet visar att gruppen, åtminstone Bea och Inez, nu entydigt orienterar sig mot Bergåsbladets läsare. Det kommunikativa problemet är inte längre (som i exempel 2) vad Britta eller andra i klassrummet ska tycka, utan hur andra läsare ska reagera. Inez formulering "motargumentet kommer va att..." förutsätter att gruppen lyckas skriva sin text och publicera den. Att gruppen orienterar sig mot läsare utanför skolan visar sig också i den långa paus som följer efter att de försökt skämta bort motargumentet. Alla verkar under denna paus slita med hur det kommunikativa problemet ska lösas. Hade det bara gällt att skriva en insändare för Brittias läsning, hade uppgiften varit så gott som löst, eftersom gruppen i café-förslaget hittat en för klassrummet socialt acceptabel lokal och aktivitet. Nu blir det svårare.

Efter att samtalet kommit in på möjligheten att ha "en biffig man i kassan", tar Bea tag i situationen genom att på ett papper anteckna en lite mildare variant av vad Inez tidigare formulerat som de framtida läsarnas motargument (exempel 4). Den korta text gruppen i detta läge har producerat, innan de skrivit ett enda ord på sin egen insändare, motsvarar vad som skulle kunna vara en läsarkommentar till deras insändare på Bergåsbladets debattforum. Formuleringen av den hypotetiska läsarkommentaren orsakar ett hetsigt replikskifte, då Tobbe ifrågasätter hur "en så här jävla spalt" ska kunna skapa den interaktion som både Inez och Beas förutsätter. Antingen kan man förstå Tobbes ifrågasättande med att han till skillnad från Bea och Inez orienterar sig mot Britta som läsare (han pekar häftigt på det blad Britta delat ut), eller också är det ett ifrågasättande av genrens potential att skapa debatt (något som faktiskt inte illustrerats i undervisningen).

Exempel 4 (från lektion 3, aktivitet 2, efter ca 7 min.)

- Bea: Motargumentet är att [skriver på papper:] ungdomar ... e ute ... mer ute på kvällen
- Inez: Å kommer va fulla å polisen

Tobbe: Inte vara ute **mer** på kvällen

Bea: Jo är mer ute på kvällen om nattcafé finns

Inez: Jo då kommer man va ute mer

Tobbe: Jo men man ska inte va **ute** på kvällen, man ska va ... på nattcafé

Bea: Men då kommer ju vårt argument såhär om dom säger så här men då kommer ungdomar va mer ute på kvällen, då säger vi ba men de e vi ju redan så då får vi ju lösa de på den vägen att dom kan ha nånstans att va

Inez: På ett café, inte nån annanstans

Bea: Precis för dom e ju redan ute

Inez: Ja

Tobbe: Men dom **kommer** inte att argumentera mot. vi ska skriva en så här **jävla spalt** [pekar mot utdelad blad med insändare] då kan man ju inte skriva [tittar ned i Beas anteckningar och citerar:] ungdomar är - [blir slagen av Bea på axeln] Va fan e de me dig. Jag har ju rätt, så jävla mycket rätt

Inez: Va då rätt?

Bea: Ja men vi behöver ju inte skriva de här i ett motargument. Vi kan ju svara på de genom vårt argument. Vi behöver inte ha me de här

Tobbe: Men vi skriver ju in de i en text

Inez: Tänk dig så här att vi skriver en insändare [visar tänkt text i luften med pekfinger uppifrån och ner] då tänker du om du ska svara på den själv [visar med handen att något rullar mot B:s anteckningar] och klaga på den då tänker du **vad** ska du klaga på då och så rättar vi till de liksom

Bea: Precis. Alltså om när vi ska skriva såhär så kommer nån säga då kommer ungdomar va ute mer på kvällen, men då skriver vi, men då **skriver** vi redan, då har vi redan skrivit i våran insändare att ungdomarna är - problemet är att ungdomarna redan är ute och de kan vi inte göra nånting åt. Vi kan ju inte låsa in dom, utan då kan vi starta ett ställe där de kan **va**, så de slipper va ute och frysa

Inez: De lär ju bli poliser

Tobbe: De e ju mest på sommarn

Bea: Men ändå men även ifall de inte e nåt problem som de här löser så kan de ju va mysigt me ett café [...]

Man kan lägga märke till hur Bea och Inez håller kvar orienteringen mot Bergåsbladets läsare och försöker göra denna orientering också till Tobbes. Inez visar upp den föreställda insändartexten i luften och uppmanar Tobbe att tänka sig att han är en av Bergåsbladets kritiska läsare. Bea tar vid och förtydligar att den insändaren som väcker sådan kritik, den ska de inte skriva, utan en annan text som i förväg avvärjer denna kritik.



Den lösning som gruppen nu är på väg mot blottlägger svårigheter med att förena skrivförloppets olika mål. För det första visar det sig att deltagandet i ett offentligt samtal inte självklart är förenligt med uttryck av "egna åsikter". De egna åsikterna kan vara för kontroversiella. Vad gruppen lyckats med fram till denna punkt är att moderera sina önsknings till något som skulle kunna vara socialt acceptabelt för Bergsbladets läsare. Fortfarande bedömer emellertid Bea och Inez att detta förslag är för kontroversiellt att framställas som deras egen åsikt. Av strategiska skäl börjar de formulera en distans till skribenten-i-texten. Bea visar i sin näst sista replik i exempel 4 hur gruppen skulle kunna konstruera en skribent-i-texten som är en medkännande, god och mäktig vuxen, ett vi som vill vara med och starta ett café. För det andra förutsätter den textuella konstruktionen av "nåt problem som de här löser" att eleverna väljer en annan textaktivitet än argumentation med åsikt och skäl. Beas och Inez idé är ju att de ska omöjliggöra eller åtminstone försvåra det antagna motargumentet genom att skapa en argumentation som utgår från ett problem, och att detta problem ska utredas så att slutsatsen blir att man bör öppna ett nattcafé. Deras idé motsvarar med andra ord snarare textaktiviteten förklaring med problem, utredning och slutsats. Beas sista replik i exemplet visar att hon är medveten om att detta sätt att organisera argumentationen är motiverat av strategiska skäl, inte av att det faktiskt finns så många ungdomar att rädda från kylan. Redan innan eleverna öppnat något ordbehandlingsprogram tycks datorn framför dem påminna dem om de potentiella läsarna, vilka Tobbe med en kraftig gest mot skärmen verkar vilja utmana. Utan de potentiella läsarna i sikte hade det varit enklare att låta "den egna åsikten" vara textens utgångspunkt.

Medan gruppens diskussion fortgår har Britta och jag cirkulerat i klassen och följt hur övriga skrivgrupper påbörjat sitt skrivande. Kamerastativet gör det trångt att komma fram till Tobbe, Bea och Inez som efter nästan halva lektionen fortfarande inte öppnat någon textfil i datorn. I exempel 5 återges den replikväxling som utspelar sig när jag närmar mig gruppen för att påminna om de instruktioner Britta lämnat vid lektionens början. Redan innan jag kommit fram till gruppen sker en förändring av elevernas uppmärksamhet. Min påminnelse om Britta som textens läsare (vilket indirekt också är en påminnelse om att jag själv ska läsa deras text!) leder till att eleverna omedelbart överger orienteringen mot Bergsbladets läsare.

#### Exempel 5 (från lektion 3, aktivitet 2)

[Per kommer och Tobbe börjar dunka huvudet i bänken]

Per: Jag tycker de verkar som om ni har ganska många idéer nu. Va tror ni, ska ni inte testa att börja formulera dom nu i en text också?

Bea: [tyst] De e de som e de jobbiga.

Tobbe: [lyfter huvudet från bänken] Ja, men vi ska skriva upp här först [pekar på Beas anteckningar] sen ska vi lägga ner tid på att- och sen ska vi skriva en sån här jävla [slår mycket hårt med handen mot utdelat blad med insändare]

Bea: Jag trodde inte den kunde va så här lång, trodde typ ba två rader

Per: Ja, men den behöver inte, er insändare behöver inte vara alls -

Tobbe: Den ska vara två A4 typ

Bea: Två A4 minst

[Alla skrattar. Svårt att höra vad som sägs]

Per: För nu har ni en halvtimme, fyrtio minuter på er och kunde -

Bea: Ska den va klar idag?

Per: Ja, ni behöver ha ett utkast klart idag.

Inez: Ett utkast?

Per: Ja, ett utkast som ni kan lämna in till Britta efter lektionen som ni kan fortsätta med att jobba med nästa gång sen.

Inez: Ja, nu bara vi kladdar ner en massa jävla skit och så får vi se vad som händer.

I denna sekvens aktualiseras flera institutionella ramar för skrivandet inom vilka det givetvis är svårt att upprätthålla idén om att texten skulle kunna vara ett bidrag i samhällsdebatten. Den första ramen är den begränsade tiden. För eleverna verkar det egentligen räcka med att Britta eller jag kommer fram till deras arbetsplats i rummet för att tidsvillkoret ska vara aktualiserat. Den andra ramen är den bestämda textlängden. I exempel 5 är det Tobbe och Bea som tydligast artikulerar och ironiskt överdriver detta krav. Den tredje ramen är lärarens kontroll över skrivprocessen, här manifesterad genom talet om "utkast" och "lämna in". Samtidigt är det dessa ramar som gör att gruppen börjar skriva. Direkt efter sekvensen i exempel 5 öppnar Tobbe ett dokument på datorn. Han inleder skrivandet på ett sätt som är självklart i skolans skrivpraktik, med de fyra gruppmedlemmarnas för- och efternamn.

Det följande skrivandet går trögt. De utdelade bladen med en insändare ur Bergsbladets, som ligger på var sin sida om datorn, fungerar som ett stöd så tillvida att de påminner eleverna om att de måste inleda, fortsätta och avsluta sin text. Gruppen uppmärksammar emellertid inte att deras plan för texten är oförenligt med dispositionsförslaget. Exempel 6 visar hur eleverna väljer att formulera textens första mening. Bea och Inez överger här idén att låta skribenten-i-texten vara en vuxen (exempel 4) och planerar att underteckna med en signatur som gör skribenten-i-texten till ungdomar.

#### Exempel 6 (från lektion 3, aktivitet 2)

Bea: OK, vi skiter i rubrik och så kör vi bara inledning [tittar på utdelat blad och fortsätter med högtidlig röst:] I en inledning ska vi ha, i en inledning ska vi ha en åsikt. En inledning, en åsikt.

Inez: Vi kan börja med lite fakta. Eller en fråga. Vad finns det för ungdomar i Bergs att göra för ungdomar på helgerna? Det enda de gör e... de finns ingenting att göra... Kan vi skriva de?

Bea: Ja, och så kan vi skriva under med typ ungdomarna eller så här, så man fattar att det är ungdomar som har skrivit de.

- Inez: Irriterade ungdomar [gör skrivrörelser med låtsad penna i luften]  
Rosenrasande barn [alla skrattar]
- Bea: Nä men alltså, man skriver så man fattar att de inte e en gammal  
tant som skrivit de [fortsätter med förstållid gnällig röst:] Jo, jag  
tycker så synd om min svärdotter som inget har att göra...
- Inez: Nä de e inte bra.
- Bea: Men starta med den frågan som Inez sa! [knuffar Tobbe på axeln]

Efter att Tobbe skrivit första meningen i enlighet med Inez förslag, och Bea betecknat denna fråga som deras åsikt, kommer de inte vidare. Gruppen ägnar en stund åt att skriva en fiktiv, mycket vulgär insändare om analsex (vilket de för övrigt klarar att göra snabbt och i enlighet med lärarens dispositionsförslag), och sedan en stund åt att spara filen i rätt katalog. Britta kommer två gånger fram till gruppen. Båda gångerna kommer samtalet in på hur dispositionsförslaget är tillämpligt på gruppens text. Eleverna verkar nu mest upptagna av hur deras ska passera kraven som gäller för texten som skoluppgift. Första gången efterlyser Britta åter gruppens åsikt för att kunna svara på frågan om vad som är deras skäl. När Britta kommer förbi vid lektionens slut uppmuntrar hon gruppen att i texten komma till sitt konstruktiva förslag, även om de inte rett ut det där med åsikt och skäl. Vid lektionsslutet har Tobbe på diktamen av växelviss Inez och Bea skrivit ytterligare några meningar så att texten vid har den lydelse som visas i exempel 7. I texten har eleverna återanvänt formuleringar de använt i sitt samtal, men skrivandet sker relativt oengagerat. Arbetet med texten växlar med andra aktiviteter, bland annat testas Inez vad som händer om man låter fingrarna slumpvis löpa över tangenterna och därefter letar efter ord de kan använda.

#### Exempel 7: Texten Bea, Inez och Tobbe skrivit efter lektion 3

- Vad finns det för ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna?  
Unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås, som har öppet  
nattetid. Därför drar många bara runt ute på stan. Många tycker detta är irrite-  
rande och störande. Men är det någon som har gjort någonting åt det?

Textaktiviteten som eleverna satt igång är en förklaring, eller närmare bestämt en konsekvensförklaring (se Martin & Rose, 2008, s. 159–160) som reder ut negativa konsekvenser av åldersgränser, för både ungdomar och vuxna. Interpersonellt kan man lägga märke till två frågesatser vilka båda kan läsas som indirekta sätt att uttrycka negativa påståenden. Valet skapar en hög grad av interaktivitet med läsaren-i-texten, jämfört med alternativet att uttrycka värderingen med påståendesatser: "det finns tyvärr inget för ungdomar i Bergås att göra ..." respektive "det är tyvärr ingen som gjort något åt det".

Vid skrivförloppet fjärde lektion två dagar senare har Ellen kommit tillbaka till gruppen, och Bea inleder skrivarbetet med att förklara för Ellen hur de ska gå tillväga för att få texten klar. Ingen i gruppen har med sig det utdelade dispositionsförslaget och Bea insisterar, trots invändningar från Inez, på att den efterfrågade dispositionen innebär att man helt enkelt låter ett inledande argument följas av ytterligare ett argument och en avslutning. Detta stämmer inte med lärarens dispo-

sitionsförslag som ju angav att argument skulle föregås av en tes. Däremot är Beas utsaga en relevant beskrivning av den förklarande textaktivitet de påbörjat där argumenten (problemet och dess negativa konsekvenser) föregår tesen (problemets lösning). När det endast återstår en kvart av lektionen har eleverna formulerat vad de kallar ytterligare ännu ett argument (exempel 8). Delvis beror det långsamma skrivandet på att gruppen nu blivit väl stor för att hålla samman kring datorn.

#### Exempel 8: Ytterligare text som Bea, Inez, Tobbe och Ellen skriver under lektion 4

- Det finns ingen annan stans att ta vägen och umgås utanför hemmet. Många för-  
äldrar vill inte ha en massa ungdomar i huset på kvällar och helger. Vart ska dom  
ta vägen? Nu när även kroken läggs ned.

Det nya textpartiet fortsätter konsekvensförklaringen genom att formulera situationen som ett problem också för ungdomarnas föräldrar. Samtidigt avvisas indirekt slutsatsen att ungdomarna borde kunna träffas hemma hos varandra. Informationen om att ungdomscaféet Kroken ska stängas har eleverna fått när de under föregående lektion var inne på Bergåsbladets digitala insändarsida, och där hittade protester mot den förestående stängningen. Av elevernas kommentarer att döma är stängningen av Kroken inget de själva sörjer, men de enas om att det passar fint att hänvisa till stängningen för att måla upp bilden av Bergås-ungdomarnas utsatta situation.

Genombrottet för fortsättningen kommer när Bea, som tagit över sekreterarrollen, får gruppens bifall för att ändra texten så att skribenten-i-texten tydligare framstår som ungdomar, redan före signaturen. Hon skriver: "Vad finns det för oss ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna? Vi unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås" etc. Det är för övrigt enda gången som gruppen utnyttjar ordbehandlingsprogrammets potential för redigering. Den interpersonella justering gruppen genomför, som Bea betecknar som en ändring från "dom-form" till "vi-form", verkar öppna för att gruppen under lektionens sista minuter åter ska orientera sig mot Bergåsbladets läsare och skriva färdigt sin text.

I exempel 9 visas hur interaktionen fortsätter strax efter att ändringen till "vi-form" är klar. Nu ökar intensiteten i såväl samtal som skrivande. Det tar sig bland annat uttryck i att Bea, Inez och Ellen (och kanske också Tobbe som dock sitter långt från kamerans mikrofon) börjar förhandla om vilken interpersonell grammatik de ska använda för att uttrycka önskemålet om ett nattcafé.

#### Exempel 9 (från lektion 4, aktivitet 2)

- Bea: Och så nu tycker jag vi har jättemånga argument och så, så nu  
får vi faktiskt komma med vårt **förslag**
- Inez: **Vi** vill ha ett **nattcafé**. Utropstecken, utropstecken, utropstecken.  
Eller...
- Ellen: Vi vill ha ett natt -
- Bea: Men titta här, varför inte starta ett nattcafé där ... alla vi ... Men  
varför inte starta ett nattcafé där vi kan umgås...

- Ellen: I insändare skriver man **vi** [slår handflatan i bänken] vill ha...
- Inez: Vi kräver...
- Ellen: Vi **kräver**.
- Inez: Ja, vi kräver.
- Bea: Varför inte starta ett nattcafé där vi kan umgås och... nå ok. [skriver] Vi ...
- Tobbe: Varför. Det är liksom det som är frågan
- Ellen: Nu blir det bara [med förställd sträng röst:] vi **kräver**. Nä, ta ditt... mildare sätt!
- Bea: Nä, men
- Tobbe: Nä, vi måste ju...
- Ellen: Vi kan om ni har lust...
- Bea: [skriver] Vi... vill... ha... ett natt ...
- Ellen: Ja, för oss gör det inget men vi kan...
- Bea: [forstärker skriva] ett nattcafé... där... vi... kan samlas

Formuleringarna som det framförallt står mellan introduceras redan i de första replikerna. Det är Inez och Ellens modulerade påståendesats – "vi vill ha" – och Beas negerade frågesats: "varför inte starta...". Eleverna verkar överens om hur dessa satser skiljer sig åt vad gäller styrkan i det krav som riktas till läsaren. Den här gången vinner inte Beas "mildare" formulering. Bea ger med sig efter att Ellen hävdar att hennes och Inez förslag är det mer genretypiskt. Men innan saken är helt avgjord har gruppen i exempel 9 faktiskt tillsammans formulerat sju olika alternativa satser. Satserna skiljer sig ifråga om interpersonell grammatik (satstyp, modalverb, pronomen, negering, interpunktion och betoning) på ett sådant vis att de kan ställas upp på en skala mellan mest krävande (överst) och minst krävande (nederst).

- Vi **kräver** [ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)
- Vi kräver [ett nattcafé] (Inez)
- Vi vill ha ett nattcafé!!! (Inez)
- Vi vill ha ett natt[café] (Ellen)
- Varför inte starta ett nattcafé (Bea)
- Vi kan om ni har lust [vara på ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)
- För oss gör det inget men vi kan [vara på ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)

Delvis är mångfalden av alternativa formuleringar ett resultat av att Ellen hanterar konflikten med Bea genom att vara ironisk. Hon uppgraderar först ironiskt styrkan i sitt eget förslag (genom att byta *vill* mot betonat *kräver*), och nedgraderar sedan ironiskt styrkan i Beas förslag (genom att pröva andra ännu mer indirekta språkhandlingar). Men jag tolkar också det noggranna prövandet av olika interpersonella grammatiska alternativ som ett tecken på att skribenterna nu orienterar sig mot de läsare som snart ska få ta del av insändarens förslag. För att öka chanserna att

dessa läsare ska identifiera sig med läsaren-i-texten och ta idén om ett nattcafé på allvar, gäller det att skapa en lagom engagerad relation i texten.

Under lektionens sista minuter fullbordar gruppen sin text och väljer signatur (se exempel 10), samt väljer rubriken "Ungdomar vill ha någonstans att ta vägen". En annan skrivgrupp läser igenom hela texten, men ger inga ändringsförslag.

Exempel 10: Avslutande textdel som Bea, Inez, Tobbe och Ellen skriver under lektion 4

Vi vill ha ett nattcafé där vi kan träffa våra vänner på kvällen. Självklart ska det vara öppet för alla och det ska vara drogfritt. Det ska ligga centralt så det är lätt-tillgängligt för alla. Det får gärna finnas till exempel biljardbord och jukebox mm. För en trevlig stämning  
De frusna ungdomarna

Under skrivförloppets sista lektion låter gruppen publicera sin text på Bergåsbladets digitala insändarsida. Bea, Inez, Ellen och Tobbe lyckas med sina intentioner så till vida att deras insändare bara möts av sympatiska reaktioner på caféförslaget. De två Internet-läsare som kommenterar insändaren identifierar sig med andra ord båda med den läsare-i-texten som skapats. Den ena läsaren erbjuder sig att hjälpa till att starta ett café. Den andra berättar att han själv drivit frågan genom ett ungdomsparti, men att det varit svårt att hitta finansiering av kostnader för vakt på helgerna. Ett par dagar senare publiceras texten utan några förändringar i Bergåsbladets pappersupplaga.

## DATORSKRIVANDE OCH DE INTERPERSONELLA FÖRUTSÄTTNINGARNA FÖR SKOLANS GENREARBETE

I den här artikeln har vi följt gymnasieelever som arbetat med insändargenren vid sina datorer. Lärarens pedagogiska motiv för att välja datormediet var bland annat att slippa ifrån den skoltypiska skrivsituation som schematiskt kan tecknas som en asymmetrisk relation mellan skribent och läsare där skribenterna skriver "på riktigt", medan läsaren läser "på låtsas":

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ≠ → Läsaren

Figur 4. Den typiskt förväntade relationen mellan skribent och läsare i skolskrivna texter

Skrivförloppets mål och uppläggning tar, framförallt genom erbjudandet om digital publicering, istället sikte på en symmetrisk relation där både skribenter och läsare ska kunna identifiera sig med de textinterna rollerna:

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← = → Läsaren

Figur 5. Lärarens förväntade relation mellan skribent och läsare i klassens insändartexter

Ur lärarperspektiv framstår det efter genomfört skrivförlopp i stort sätt som om denna ambition lyckats. Fem av skrivgrupperna lät publicera sina texter på lokal-tidningens digitala insändarsida, och två av dessa texter publicerades på insändarplats också i tidningens pappersupplaga. De två skrivgrupper som avstod från publicering hade båda goda skäl. I den ena gruppen var man kritisk till insändar-

genren, och ville därför inte identifiera sig med genrens skribent-i-texten. I den andra gruppen drog man slutsatsen att det valda ämnet (den dåliga skolmaten) inte skulle engagera tidningens läsare. Om den aktuella undersökningen endast utnyttjat textanalys som metod hade resultatet framstått ungefär så som läraren i efterhand utvärderar skrivförloppet. Genom att kombinera textanalys med textografi, dvs. med observationer av skrivandets situationskontext och process, har undersökningen kunnat teckna en annan bild av den text vars produktion vi kunnat följa i detalj. Relationen mellan skribenter och läsare skulle snarast kunna beskrivas asymmetriskt, men i detta fall på grund av att skribenterna inte identifierar sig med skribenten-i-texten:

Skribenten ← ≠ → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← = → Läsaren

*Figur 6. Relationen mellan skribent och läsare i skrivgruppens insändartext*

I viss mån är förstås en sådan bild en förenkling, eftersom den tar fasta på hur eleverna förhåller sig till slutprodukten, och hur denna slutprodukt blir kommenterad av läsare på lokaltidningens digitala insändarsida. I själva verket har analysen kunnat blottlägga hur eleverna under skrivförloppet orienterar sig mot olika alternativa läsare. Långa perioder av skrivande drivs framåt endast av att eleverna vill uppfylla de krav som ställs på dem av läraren som läsare. Till detta bidrar de institutionella ramarna kring skrivandet som tvingar eleverna att ta hänsyn till anvisningar om inlämningstider, textlängd och dispositionsförslag. Men analysen har visat att eleverna ibland väljer att fokusera texten som skoluppgift helt enkelt för att detta är en mindre utmaning än att skriva för läsare utanför skolan.

Det visar sig, kanske något oväntat, att det är orienteringen mot potentiella läsare av Internet-tidningen som driver fram en distans mellan skribent och skribent-i-texten. Det blir svårare att formulera en kontroversiell "egen åsikt" när skolans slutna situationskontext genom digital publicering öppnar sig mot det omgivande samhället. Den analys skrivforskare formulerat av skolskrivandet som icke-kommunikativa, strategiska och ritualiserade handlingar (t.ex. Berge, 1988, Karlsson, 1996) kan sägas förutsätta en något idealiserad bild av hur skrivandet går till utanför skolan. Ska man kunna argumentera för ett nattöppet café utan åldersgräns i en mindre ort krävs minst lika strategiska handlingar som om målet är ett högt betyg för en skoluppsats. Distansen mellan skribent och skribent-i-texten är strategiskt motiverad på en rad punkter: skribenten-i-texten är ute på kvällen för att föräldrar inte vill ha ungdomar hemma (skribenterna verkar inte ha detta problem), skribenten-i-texten är bekymrad över att ett ungdomscafé ska stängas (skribenterna är snarast nöjda med detta), skribenten-i-texten ivrar för drogfrihet (skribenterna är betydligt mer drogliberala).

Dessa strategiska överväganden påverkar inte bara textskapandet i enskildheter, utan gör det svårt för eleverna att följa den anvisade dispositionen för texten som helhet. Den relation som insändaren successivt skapar mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten bör inte, bedömer eleverna, bjuda in till en förhandling av åsikter och skäl. Istället skapar de en textintern relation mellan å ena sidan ansvarsfulla ungdomar som ärligt förklarar sin svåra situation och å andra sidan empatiska vuxna som

är beredda att hjälpa till. Möjligen är det därför mer än en tillfällighet att de två texter tidningen väljer ut för publicering i pappersupplagan – den text Bea, Tobbe, Inez och Ellen skriver samt ytterligare en text – båda är texter som på detta vis avviker från lärarens dispositionsförslag. Dispositionsförslaget bygger på två premisser om relationen mellan skribent och läsare. Å ena sidan förväntas denna relation vara potentiellt konfliktfylld, eftersom åsikten kräver skäl, men å andra sidan inte mer konfliktfylld än att sakliga skäl skulle kunna tänkas vara verkningsfulla. Skribenterna i den skrivgrupp vi följt arbetar istället på att skapa en relation som, eftersom förslaget egentligen är alltför kontroversiellt, snarast präglas av samförstånd.

När textanalys kombineras med textografi, dvs. med observationer av hela situationskontexten för skrivandet och av skrivarbetets process, blir det uppenbart att digital publicering kan öppna för en mycket mer komplex relation mellan skribent och läsare än vad såväl lärare som skrivforskare i regel föreställt sig. Endast utifrån en sådan dubbel analys är det möjligt att få kunskap om hur det datorbaserat arbetssättet förändrar de interpersonella förutsättningarna för skolans genrearbete.

Insikterna om detta får också didaktiska konsekvenser. Digital publicering är inte i sig en lösning på dilemman i skolans skrivundervisning. Artikelns fallstudie visar hur erbjudandet om digital publicering istället ökar spänningen mellan mål för skrivandet vilka i skolpraktiken anses väl förenliga. Vad är det viktigaste målet för ett skrivförlopp av det slag fallstudien undersöker? Är det att låta elever pröva att ärligt uttrycka "egna åsikter" i skrift? Är det att öva en viss textaktivitet, ett mönster som ofta är effektivt? Eller är det att ge ungdomar en erfarenhet av delaktighet i demokratiska processer? Var och en av dessa möjliga prioriteringar kan vägleda ett konstruktivt bruk av digitala verktyg, men beroende på hur frågan besvaras öppnar sig helt olika möjligheter att utveckla en pedagogik för digital argumentation.

En möjlig slutsats av fallstudiens resultat är det finns en slags didaktisk prioritering inbyggd redan i det digitala mediet. När en klass skriver argumenterande texter i en datasal med Internet-uppkoppling är det svårt att komma ifrån att mediet i sig drar skrivandet från träningen av textmönster till en mer funktionell syn på genre, där skrivandet handlar om att lösa reellt upplevda problem.

För tio år sedan skrev den norska skrivforskaren och skrivpedagogen Torlaug Løkenstgard Hoel att genomslaget för en sådan funktionell genreuppfattning nog låg långt fram i tiden:

Antagligen kommer det att dröja länge innan man övergår till en situations- och funktionsbestämd syn på genrer i undervisning, prov och läromedel. Det är ovissst vilka praktiska konsekvenser detta skulle få. Dessutom kan man fråga sig om det över huvud taget är möjligt och önskvärt. Tills vidare får vi i skolan arbeta med genrer i betydelsen texttyper och textmönster. (Hoel, 2001, s. 72)

Skolans omställning till dataskrivande kommer förmodligen att bidra till en snabbare utveckling i denna riktning. De praktiska konsekvenserna är fortfarande ovissa. Men det kommer inte vara möjligt att upprätthålla samma idé om fasta textmönster efter att eleverna själva börjat agera med sina texter utanför klassrummet.

## REFERENSER

- Berge, K. L. (1988) *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (NLU)/ Cappelen's Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: K. L. Berge m.fl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* 19:3, 382-413.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London & New York: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2002) So you say 'pass' ... thank you three muchly. I: Halliday, M.A.K., *Linguistic studies of text and discourse*, red. av Jonathan Webster (s. 168-192). London: Continuum.. (Först publicerad 1994 i: A. D. Grimshaw (ed.), *What's going on here. Complementary studies of professional talk*. Norwood: Ablex.)
- Hedeboe, B. (2004) Genre og stemme i gymnasieelevers argumenterande tekster. I: S. Thorsson (red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Andra nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning, Göteborg 8-9 januari 2004* (s. 47-73). Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008) *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hoel, T. Løkenstgard (2001) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Wirdeñas, K. (2010) Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil*, NF 20, 2010, 105-131.
- Holmberg, P. & Karlsson, A.M. (2006) *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren: Uppsala.
- Johansson, B. & Ring, A. S. (2010) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Karlsöhn, T. (2009) *Teknik – retorik – kritik. Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan* Stockholm: Carlsson.
- Karlsson, A.M. (1997) Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22* (s. 172-186). Lund: Lund University Press.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2001) *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivinlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Lötmarker, L. (2004) *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Lund: Scandinavian Languages.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005) Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Webster, J., C. Matthiessen & R. Hasan (eds), *Continuing Discourse on Language* (s. 251-280). London: Continuum.
- Martin, J. R. & D. Rose (2008) *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Nestlog, E. B. (2008) *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet.

Painter, C. (1996) The development of language as a resource for thinking. A linguistic view of learning. I: R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (s. 50-85). London & New York: Longman.

Skolverket (2000) *Kursplan i svenska för gymnasial utbildning*. Hämtad 20 januari, 2010, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&infotyp=16&skolform=21&id=SV&extraId=1585>

Swales, J. M. (1998) *Other Floors, Other Voices. A Textography of a Small University Building*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Thompson, G. & Thetela, P. (1995) The sound of one hand clapping. The management of interaction in written text. *Text* 15/1, 103-127.

Yassin, D. (u.u. 2011) Elever i år 3 tycker till. Interpersonell grammatik för åsikter och råd i insändartexter. I: Holmberg, P., Karlsson, A.M & Nord, A. (red.) *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

## BILAGA

Insändare från Beas, Tobbes, Inez och Ellens skrivgrupp

### Ungdomar vill ha någonstans att ta vägen

Vad finns det för oss ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna? Vi unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås, som har öppet nattetid. Därför drar många bara runt ute på stan. Många tycker detta är irriterande och störande, men är det någon som har gjort någonting åt det? Det finns ingen annan stans att ta vägen och umgås utanför hemmet. Många föräldrar vill inte ha en massa ungdomar i huset på kvällar och helger. Men vart ska vi ta vägen? Nu när även kroken stängs ner.

Vi vill ha ett nattcafé där vi kan träffa våra vänner på kvällen. Självklart ska det vara öppet för alla och det ska vara drogfrött. Det ska ligga centralt så det är lättillgängligt för alla. Det får gärna finnas till exempel biljardbord och jukebox mm. För en trevlig stämning

**Frusna ungdomar**

I  
Arbetet är en del av forskningsprojektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS)*, finansierat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté 2007-2010.

# NYGAMLA TEXTVÄRLDAR – GENRER OCH SKÄRMBASERAD TEXTANVÄND- NING I SKOLA OCH SAMHÄLLE

Lars-Erik Johansson

## ABSTRACT

Research on writing makes use of a system of concepts, whose purpose it is to describe various forms of text production. Within this field are primarily found concepts as *genre* but also *text type*, *discourse type* and *text*; characteristic for the use of these concept is that they are highly renowned for their vague or even non-existing definitions of the conceptual content. In a critical survey of the field these central concepts are delimited and defined. Moreover, the use of genre within traditional and digital media is studied. Traditional genres of high prestige, marked by discursive discourse types, normally have a similar structure in digital and in traditional print media. The screen-based text use of the young, however, is characterized by newly developed, loose, colloquial, and highly social communicative genres, which will not likely facilitate promoting the school objectives meant to further discursive thinking and writing.

*Key words: genres, discourse types, screen-based texts, discursive writing, writing training*

## INLEDNING

I denna resonerande litteraturstudie analyseras ett för svensk skrivforskning centralt begreppssystem, vars syfte är att beskriva olika former för textframställning. Hit hör främst begreppet *genre* men även begrepp som *texttyp*, *framställningsform* och *text*; karakteristiskt för begreppsanvändningen är att den i hög grad kännetecknas av vaga eller obefintliga begreppsbestämningar. Syftet är att bestämma och avgränsa begreppen, utifrån dessas användning i såväl traditionella som digitala medier och i relation till skolans skrivträning. Dessutom analyseras ungdomars medievanor, framför allt ungdomars användning av skärmbaserad text. Detta faktiska mediebruk relateras till skolans mål att elever i högre grad skall kunna skriva diskursivt, dvs. i argumenterande och utredande framställningsformer.

## LARS-ERIK JOHANSSON

fil lic och universitetslektor i nordiska språk  
Verksam vid Institutionen för kommunikation och information,  
Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde  
E-post: lars-erik.johansson@his.se

## TEXTTYPER OCH FRAMSTÄLLNINGSFORMER

Under åren har många försök gjorts att generellt dela in texter i typer; redan inom klassisk retorik görs sådana indelningar (jfr Faigley & Meyer, 1983). Begreppet *texttyp* har kommit att avse flera olika former av typologier på olika nivåer; det finns texttypologier som omfattar hundratals texttyper och texttypologier som försöker fånga alla texter i en handfull grundläggande typer. Denna senare, breda form av texttyp, innebärande ett slags funktionellt fungerande, relativt fasta textaktiviteter eller makrostrukturer, kommer jag fortsättningsvis att benämna *framställningsform* (jfr Hellspong & Ledin, 1997, s. 21-24).

En välkänd, bred typologi går tillbaka till Werlich (1976) som urskiljer fem framställningsformer: berättande, beskrivande, argumenterande, utredande och instruerande. Ytterligare indelningsgrunder finns. Beaugrande och Dressler (1981) föreslår sju framställningsformer (*descriptive, narrative, argumentative, scientific, didactic, literary and poetic*), Longacre (1983) fyra former (*narration, exposition, procedural discourse, behavioral discourse*) och Adam (1992) fem former (*récit, description, argumentation, explication och dialogue*). Berge (1988, s. 141-147) använder i analyser fyra av Werlichs framställningsformer (*narrativer, instruksjoner, deskriptiver, argumentasjoner*). Sådana taxonomier bygger på förutsättningen att det går att urskilja olika språkliga tekniker för att förbinda satser, meningar och textavsnitt med varandra, dvs. människor förutsätts använda ett litet antal, principiellt olikartade strategier för att i språket relatera företeelser i omvärlden. I en berättande framställningsform är förbindelsen mellan omvärlden och dess realisation i språket *temporal* (först - sedan), i en beskrivande *additiv* (ytterligare information adderas), i en argumenterande *adversativ* (å ena sidan – å andra sidan) och i en utredande *kausal* (orsak - verkan). Typologier av detta slag är väl i huvudsak teoretiska konstruktioner, låt vara att de i viss mån kan anses spegla universella, i kulturen djupt rotade strategier för textgestaltning. En textlingvist som van Dijk menar rentav att människan har medfödda textgrammatiska dispositioner (se exempelvis van Dijks klassiska studie av nyhetsgenren 1988).

Framställningsformerna säger inget om ämne och syfte med en text; inte heller avslöjar de i vilka situationer som texttyperna vanligtvis används. Givetvis förekommer det i verkligheten sällan "homogena" texter, som endast använder en av dessa framställningsformer; det rör sig i så fall om korta texter som meddelanden, skisser etc. Flertalet texter är i stället "heterogena", dvs. olika framställnings-

former avlöser varandra eller en form bäddas in i en annan. Argumenterande partier kan således återfinnas i konversationer vid frukostbordet eller i samtal mellan skolelever på en rast, i politiska anföranden, i akademiska uppsatser, i romaner och noveller. I just romaner och noveller, vanligtvis definierade som 'uppdiktade, berättande verk', dominerar ofta den berättande framställningsformen, men även beskrivande partier förekommer i dessa textgenrer. Redan i *Iliaden* finns brott i det narrativa flödet, såsom när en praktfull sköld beskrivs, men från 1700-talet börjar romanen, som den under tidigt 1800-tal möter hos prosaister som Walter Scott och Honoré de Balzac och med en kulmen i den viktorianska romanen, att innehålla relativt uttömmande beskrivningar av en värld, som gestaltas i åskådliga miljöer och interiörer, fyllda av vardagliga ting (jfr Wall, 2006).

Framställningsformerna förutsätts huvudsakligen vara teknik- och medieoberoende. Berättelser förekommer i muntlig tradition samt i traditionell skriven form och i digitala medier. Ser man till den tidiga texthistorien, dominerar i många kulturer berättandeformen (homeriska sånger, isländska sagor, nordiska medeltidsballader, legender, krönikor). Vissa forskare menar att narrationen är den mest ursprungliga framställningsformen (jfr Virtanen, 1992). Även i nya medier är denna framställningsform mycket vanlig, således är dataspel ofta utformade som berättelser, där bild, text och ljud multimodalt integreras. Också i ett pedagogiskt utvecklingsperspektiv etableras berättandeformen tidigt; i skolan lär sig elever snart att behärska berättande, en vana som de tyvärr har en tendens att ty sig till även inom gymnasie- och högskoleårens mera krävande texter, som i långt högre grad förutsätter diskursiva framställningsformer, således saknar exempelvis gymnasiala bokrecensionstexter ofta analys och värdering utan begränsas till innehållsreferat (jfr Nyström, 2000). Dessutom verkar det inte vara möjligt att urskilja en tydlig och pedagogisk intenderad progression inom berättandet i skolan. Ändå har ingen annan framställningsform blivit så genomanalyserad och genomnormerad, i vetenskap och poetik, som just den litterära narrationen.

Inom skolutbildningen i skriftlig kommunikation förordas en utveckling från "enklare" framställningsformer som berättande och beskrivande till mera avancerade diskursiva former som argumenterande och utredande. Utan tvivel är detta synsätt vettigt och välgrundat, men det finns anledning att från pedagogisk synpunkt understryka några aspekter.

För det första är berättande och berättelser grundläggande framställningsformer, inte samhälleligt etablerade textgenrer. Det finns ingen "berättelsegenre"; en textgenre består nästan alltid av en blandning av olika framställningsformer, ofta kombinerade enligt vissa givna, prototypiska mönster.

En annan central fråga är om framställningsformerna kan och bör övas som "formelement" eller om de bör tränas inom ramen för reella textgenrer, som i sin tur är avhängiga olika diskurser. Den s.k. "genrepedagogik" som emanerar från den australiensiska genreskolan och i hög grad har rönt påverkan från retorikämnet är väl i högre grad en pedagogik som tränar framställningsformer än genrer i traditionell mening (en nyttig presentation av denna skolbildning

finns i Cope & Kalantzis, 1993; jfr analysen i Hedeböe, 2002). Centralt för den australiensiska genreskolan, som för övrigt har ett starkt emancipatoriskt patos i sin strävan att få elever att behärska samhälleligt prestigefyllda framställningsformer och genrer, är att den vill utveckla elever genom en träning som är starkt fokuserad på textformen; den vetenskapliga basen för denna pedagogik finns i Hallidays funktionella lingvistik. En kritisk inställning till möjligheterna att uppöva en mera generell skrivkompetens möter dock i viss skrivpedagogisk forskning (jfr exempelvis Wiese, 2004).

## TEXTGENRER

Även begreppet *genre* används för att gruppera texter i olika typer. I språkliga kontexter avses främst textgenrer (innefattande ett vidgat textbegrepp), men genrebegreppet tillämpas även inom bildkonst, film, musik etc. Skillnaden mellan å ena sidan begrepp som *texttyp* och *framställningsform* och å andra sidan begreppet textgenre är dock betydande. Tillämpningen av de två första begreppen resulterar i lingvistiskt grundade vetenskapliga texttypologier, medan det senare begreppet avser en sociokulturell kategori i form av en socialt förankrad textsort; genrebegreppet har alltså en given ställning i allmänspråket. Eftersom genreindelningen är en del av samhälleliga diskurser, uppfyller den inte de stränga krav på systematik som en texttypologi gör, men genrebegreppet beskriver i stället den kompetens som ett större antal människor besitter. Textgenrer kan ses som abstrakta, sociokulturellt bestämda sätt att använda språket på och som sådana knutna till utvecklingstendenser i samhället. Genrebegreppet utgår med andra ord från en förutsägbarhet i mänskligt beteende i allmänhet och i textuellt medierad samhandling i synnerhet; genre kan således förstås som social handling i återkommande retoriska situationer (Miller, 1984, Berge & Ledin, 2001, s. 14). Även om genrer alltså är förankrade i det allmänna medvetandet, kan dock kunskapen om genrekaraktistika vara socialt snedfördelad, i den meningen att en viss genre inte behärskas av alla i en kultur.

Genrer är alltså synliga i samhället, de är explicitgjorda. De ges benämningar av de människor som har kompetens att använda dem, vilket givetvis resulterar i vissa inkonsekvenser i benämningar och i överlappningar mellan genrer. Det är emellertid väsentligt att hålla fast vid denna samhälleliga uppfattning av genrebegreppet, i all synnerhet om man från pedagogisk synpunkt anser att skriven kommunikation skall övas i realistiska kontexter och diskurser. Genrer är dessutom normalt så "grovt" typifierade och definierade och så breda, att de i de flesta fall möjliggör en individuell variation inom en genre (detta gäller givetvis inte alla genrer; det finns inget utrymme för individuell variation inom de strikt styrda genrer som möter inom lagstiftningen).

Genrebegreppet har gamla anor och emanerar ursprungligen från den retorisk-poetologiska traditionen med rötter i Aristoteles' *Retorik och Poetik*. I denna är genrebegreppet i hög grad normerande, dvs. retoriker och poetiker ger regler för hur texter som tillhör en viss genre skall gestaltas. Eftersom genrer är kopplade till

det sociala livet, blir ett sådant synsätt i längden inte hållbart; det är exempelvis en betydande skillnad mellan ett medeltida brev, ett brev från renässansen och ett modernt e-postbrev. Exempelvis undersöker Bazerman (2000) historien för de genrer som har utvecklats från brevskrivandet, exempelvis "affärsgenrer" som fakturor, rapporter och revisionsberättelser och genrer som vetenskapliga artiklar och patent. Uppsättningen av genrer förändras således ständigt, ofta långsamt över tid, så att förändringen först märks i ett betydande perspektiv, ibland snabbare – i dag kanske snabbare än tidigare – inte minst beroende på teknikutvecklingen. Förändringen innebär att genrer uppstår, försvinner och smälter samman (hybridiseras); genrer flyter in i varandra och gränserna genrer emellan oftare blir oskarpa.

En genreindelning innebär alltså ett slags typifiering av texter, men urskiljandet av typiska textmönster är primärt underordnad typifieringen av sociala handlingar; trots denna sociala "inbäddning" är emellertid texternas form viktig för genreigenkännande, eftersom de texter som utgör manifestationer av en genre normalt uppvisar ett antal prototypiska formella likheter, s.k. genrekaraktäristika. Sådana kännetecken kan vara mer eller mindre distinkta. I synnerhet de genrer som tillhör högt värderade sociala situationer i det offentliga livet har oftast en fast genrestruktur med relativt få valmöjligheter (akademisk uppsats, domslut, myndighetsbeslut). Genrerna styrs i dessa fall av etablerade institutionella ramar, inom vilka det sker en fokusering av sociala roller och retoriska handlingar. Genretypifiering och genreigenkänning sker på någons villkor, vilket alltid är uttryck för makt och dominans. Många genreutformningar är därför uttryck för maktpositioner i samhället; på motsvarande sätt blir behärskning av sådana genrer ett sätt för mera sitt symboliska och kulturella kapital (jfr den australiensiska genreskolans mål för sin skrivpedagogik). I motsättning till detta är de genrer som hänger samman med privatlivet inte särskilt strikt normerade; ett privatbrev kan se ut nästan ur som helst, liksom den text som skrivs på ett vykort eller en postlapp. De genrer som kan betecknas som litterära, dvs. lyriska, episka och dramatiska genrer av olika slag, har numera få "obligatoriska" genrekaraktäristika.

Generellt gäller alltså att genrer är rotade i olika situationer, de hör till olika verksamheter eller diskurser, dvs. olika "saying (writing)-doing-being-valuing-believing combinations" (Gee, 1990, s. 142). Endast den behärskar en genre som är förtrogen med den diskurs där genren hör hemma; det är svårt eller omöjligt att aktivt behärska en genre om inte diskursens normer behärskas. Diskurser *tillägnas*, de lärs primärt inte in (det är fråga om *acquisition*, alltså inte om *learning*); först när tillägnet har påbörjats, kan inläring ske. Man kan således inte "lära sig" en genre, förrän man har tillägnat sig den sociala praktik som diskursen omfattar. En viktig del av individens socialisation är att bli medlem i olika diskursgemenskaper och därmed skaffa sig kompetens i olika genrer. Genrebegreppet är alltså inte endast ett deskriptivt begrepp; det rymmer även en betydande grad av preskription (så här skriver man en text inom en viss genre). Berkenkotter & Huckin (1995, s. 21) konstaterar att "genre conventions signal a discourse community's norms, epist-emology, ideology, and social ontology". Följdriktigt visar Josephson (1996) att bristen på reell diskurskännedom leder till att ett större antal språkintresserade individer, med mångårig

vana av tidningsläsning, i ett för dem viktigt test misslyckas med ett skriva en nyhetsartikel enligt gängse genrekonventioner; sådant lär man sig i stället på professionella tidningsredaktioner, där meddelelsebehov, krav från redaktionsledning, traditioner och föreställningar av läsare mejslar fram ett adekvat genrekunnande.

Inläring av genrer – eller rättare sagt av genrekaraktäristika – tar rimligen sin utgångspunkt i texttraditioner och är ett resultat av läsintryck, imitation och nedärvda språkliga och semiotiska koder som förbinder verken inom en genre. Förvärvandet av genrekompetens är sannolikt en komplicerad och utdragen process som aldrig avslutas. Vissa genretyper tillägnas förmodligen indirekt, genom samtal, subkulturer, reklam etc., ett fenomen som ofta framhävs inom den amerikanska nyretoriken (jfr Freedman, 1987). I en viss texttradition är en text – metaforiskt uttryckt – barn till tidigare representanter för genren och kan bli mor till senare representanter; en genre "minns alltid sitt förflutna". Den som producerar en text har vanligtvis en uppfattning om dess genretillhörighet, innebärande en medvetenhet om såväl den diskurs (kontext) vari texten ingår som dess läsare; samma medvetenhet om kontexten och förutsättningarna för textproduktion inom genren finns hos den som läser texten. Detta leder oftast till kongruens i kompositionsprinciper och läspraktiker, dvs. såväl produktion som konsumtion styrs av konventioner. Ibland har vi endast en konsumerande genrekompetens, ibland både en producerande och konsumerande kompetens; en individ kan ju vara expert på kriminalromaners genrekaraktäristika utan att själv skriva några romaner (jfr litteraturkritikerns och svensklärarens roll). Genrer formar således aktivt upplevelsen av en text och bestämmer delvis också dess mening. De är enligt Kress (1989, s. 49) "the effects of the action of individual social agents acting *both* within the bounds of their history and the constraints of particular contexts, *and* with a knowledge of existing generic types".

Några reflexioner av pedagogisk art kan vara på sin plats. Skolan innebär i mångt och mycket en värld som till viss del skiljer sig från samhället; inte minst bidrar den speciella relationen mellan lärare och elever till detta. Således inser alla elever att det som de skriver i skolan bedöms av en lärare, även om läraren utifrån ett rollspelsperspektiv bestämmer att eleven har en viss avsändarroll och att mottagaren i enlighet härmed definieras som annan än läraren och klasskamraterna. På så sätt uppstår det ett slags "artificiella" genrer, s.k. skolgenrer, som har sitt egentliga hemvist inom skolan. Enkelt uttryckt kan man säga – hur väl specificerade uppgifterna än är utifrån ett rollspelsperspektiv – att det till syvende og sist alltid är läraren som är den egentlige läsaren. Konsekvensen blir att det utvecklas ett slags "skolskrivsätt", knutet till skoldiskursen, i viss mån artskilt från verklighetens skrivande (jfr Josephsons studie av nyhetsartikelskrivande). Många bekymrar sig över detta, men enligt min uppfattning går det inte att göra så mycket åt fenomenet. Man får acceptera att alla, såväl elever som lärare, är införstådda med att skolan är en speciell övningsmiljö, där man kan söka "simulera" verkligheten men aldrig nå den. Lärare bör försöka anpassa skolskrivandet till verklighetens genrer men måste ha klart för sig att skolans egen inre diskursgemenskap inte är identisk med det omgivande samhällets diskursgemenskaper.



Det är således en rimlig utgångspunkt att övning av skriftlig kommunikation, som direkt syftar till att kommunicera med mottagare, bäst sker genom att texter produceras i olika genrer i enlighet med de regler som gäller för olika samhälleliga diskurser (det finns givetvis även andra skäl att i skolan öva skrivning, exempelvis att utifrån ett kognitivt perspektiv utveckla elevers tänkande). Det är därför beklagligt att skolan i så liten utsträckning verkar ta vara på möjligheten att exempelvis låta eleverna skriva i för en kommande yrkesverksamhet viktiga genrer; en undersökning av skrivande på två yrkesförberedande gymnasieprogram visar att möjligheterna till direkt yrkesanknutet skrivande knappast tas till vara (jfr Westman, 2009). Med ett genreinriktat synsätt innebär övning av framställningsformen argumentation att man skriver i genrer, där argumenterande inslag erfarenhetsmässigt är betydande, såsom insändare, debattinlägg och debattartiklar, och där den aktuella diskursen åtminstone till viss del kan antas vara känd från skolan eller privatlivet. Resultatet blir kanske inte "fullfjädrade" insändare och debattartiklar. Genreövningar i skolan leder till texter som i viss mån liknar "traditionella skoluppsatser"; eleverna vet ju att det är läraren som har utformat uppgiften och visat på genrekraven, de löser uppgiften i enlighet med lärarens förväntningar och sin egen retoriska kompetens och successivt växer ett genrekunnande fram (jfr Chapman, 1994). Ett sådant genrekunnande innebär trots sin anknytning till en i viss mån "artificiell" skolsituation en rimlig grund för fortsatt skrivverksamhet i samhället. Således visar Östlund-Stjärnegårdh (1997) att gymnasister kan skriva läsvärda debattartiklar, även utifrån en journalistisk bedömning. Eftersom socialisering in i en diskurs föregår genrebehärskning, måste man alltså låta elever skriva den typ av diskursiva texter som själva skolsituationen och elevernas egna erfarenheter inbjuder till. Sådana texter behöver alls inte bli ytliga och ointressanta; tvärtom erbjuder skolan en mängd stoff som ger elever tillfälle att reda ut och värdera komplicerade samband och invecklade förhållanden, detta inte minst i andra ämnen än svenskämnet.

Eftersom genrer är förknippade med samhälleliga diskurser, är de i lika hög grad som diskurserna beroende av makt- och prestigeförhållanden. I alla samhällen är det eliter som definierar vad som är värdefullt och urskiljer vilka genrer som skall anses vara viktigare än andra. Att kunna skriva snitsiga vykort- eller sms-texter och att kunna upprätta genomtänkta inköpslistor har inte samma samhälleliga värde och därmed prestige och får heller inte samma samhälleliga intressefokusering som exempelvis förmågan att kunna skriva vetenskapliga uppsatser, utforma beslutsunderlag för marknadsföringskampanjer eller göra analyser av aktiemarknader och politiska skeenden. Karakteristiskt för sådana genrer är att de används i diskurser där en betydande del av samhällsförändringarna diskuteras, beslutas och implementeras. Den som behärskar dessa genrer kommer i besittning av ett symboliskt kapital av värde men den som inte kan eller vill läsa den typen av dokument och inte kan skriva sådana avhänder sig betydande möjligheter att påverka samhällsutvecklingen. Det är detta som är orsaken till att skolans måldokument så tidigt som möjligt vill se en utveckling mot diskursiva framställningsformer och det är samma strävan som ligger bakom den demokratiskt-emancipatoriska genre-

pedagogiken; om man lär sig att behärska vissa prestigefyllda genrer utifrån de diskurser som styr genrer, kan man bli delaktig av makt i samhället.

En likande analys kan göras av de litterärt inriktade genrer; de fåtal som verkligen behärskar dessa får tillgång till ett värdefullt kulturellt kapital. Det kan emellertid inte vara skolans primära uppgift att utbilda för denna typ av genrekompentens. Det är därför paradoxalt att genrer med starka berättande inslag är så populära i skolan och – om man accepterar berättandets betydande roll i skolpraktiken – än mer paradoxalt att skolan inte medvetet försöker att utveckla elevernas kunskap om olika former av berättarteknik; detta skulle kunna stödjas av elevernas intresse för populära narrativa kommunikationsformer som hypertext.

## GENRER I SKÄRMBASERAD TEXTANVÄNDNING

Ett *medium* är något som kan förmedla eller överföra information (text) utan att den som är avsändare till informationen är fysiskt närvarande. Begreppet kan således definieras som '(teknisk)förmedlingslänk, uttrycksmedel'. Karakteristisk för medieutvecklingen har varit en utveckling mot massmedier, dvs. tekniska medier som förmedlar information och underhållning till stora publik, vilka nås i stort sett samtidigt av medieinnehållet. Typiska massmedier är dagspress, veckopress, tidskrifter, radio, television samt satellit- och kabelsystem; även böcker, videogram och fonogram betraktas vanligen som massmedier. Datoriseringen och inte minst internetanvändningen har dock i viss mån kommit att påverka massmediebegreppet. Således kan individer använda nätet för personliga kontakter, skapa egna nätverk och själva sprida information snabbt och effektivt genom exempelvis personliga webbjournaler. Den medietekniska utvecklingen medför således att gränsen mellan vad som skall anses vara massmedier i förhållande till andra medier efter hand blir mindre tydlig.

Begreppet *medium* skiljer sig alltså tydligt från begrepp som *texttyp*, *framställningsform* och *genre*. De senare begreppen innehåller som ett typiskt begreppskännetecken en *språklig* komponent. En genre präglas av "yttre" faktorer som ämne, funktion, författare, publik, textomfattning och knytning till olika typer av praktiker och diskurser men till viss del även av sin formella och språkliga utformning. En dagstidning är ett medium, inte en genre. Således rymmer dagstidningen flera olika genrer (nyhetsartiklar, politiska ledare, bokrecensioner, sportreferat, serier, aktiekurser, sportresultat, väderleksrapporter etc.). Tidningsmediet som helhet har alltså ingen specifik språklig utformning, något som de enskilda genrer i en tidning har. En nyhetsartikel har exempelvis genrekarakteristika som att det viktiga sätts först, att källor anges tidigt, att stoffet ordnas efter fallande vikt, att textutformning sker i tydliga huvuddelar, att förstahandstexten är värderingsfri, att det normalt förekommer direkt anföring (med pratminus) etc. Det finns därför all anledning att ställa sig frågande till ett påstående som att nättidningen (webbtidningen) är ett exempel på framväxten av en ny genre (jfr Ihlström, 2004). Utvecklingen har inneburit är att dagstidningar nu förekommer i två olika medietyper, en i traditionellt pappersformat och en nätbaserad, avläsbar som skärmbaserad text;

normalt är dock större delen av innehållet i tidningarnas pappers- och nätupplagor identisk. Däremot torde den nya publiceringsformen på nätet successivt leda till vissa produktionsrelaterade förändringar i nättidningsutformningen men framför allt till förändringar i hur läsare tillgodogör sig textinnehållet (det senare sannolikt av stor betydelse för individernas skrivförmåga).

Den digitala medietekniken gör det i princip möjligt att kopiera alla andra medieformer. Därmed kan man läsa böcker och (delar av) dagstidningar och tidskrifter, se på film, lyssna på musik och höra på radio genom att titta på dataskärmen och lyssna på eventuellt ljud. Sådana skärmbaserade texter, som i princip är utformade för ett annat medium, skulle kunna benämnas *remedierade*. Det rör sig om texter som tidigare har varit publicerade i andra medier och har publicerats på nätet eller på cd-romskiva utan egentliga förändringar. En betydande del av medieanvändningen hänför sig till sådana remedierade texter. Exempelvis läser många människor delar av dagens papperstidning som skärmbaserad text.

Det förekommer ibland en uppfattning att allt som finns på nätet är nytt, unikt på något sätt, med innebörden att teknik är en formativ kraft i sin egen rätt, en åsikt klart artikulera av bland annat Kittler (1985). Genrer utformas givetvis i enlighet med hur sociala organisationer använder teknik, bland annat i form av digitala medier, men det är viktigt att inse att existerande diskurser är väl fungerande och relativt stabila fenomen, som endast långsamt påverkas av teknikutvecklingen. Tekniska utvecklingar sker successivt; mönster från äldre tekniker dröjer länge kvar (exempelvis hade de nya knapptelefonerna länge sifferknapparna ordnade i en cirkel). På samma sätt är det naturligt att traditionella kommunikationsformer och genrer i hög grad överförs till skärmläsbara texter. En studie av 100 godtyckligt valda dokument från webben (Crowston och Williams, 1997) visar att 82 procent av dokumenten utgörs av mer eller mindre troget remedierade genrer eller kombinationer av genrer, välkända från traditionella medier (böcker, protokoll, sportresultat etc.); nya kommunikationsformer är enligt denna studie främst webbsidor och s.k. "hotlists" (dvs. listor över favoritplatser på nätet). En analys av webbjournalens utvecklingshistoria (Miller & Shepherd, 2007) antyder dels att denna kommunikationsform återgår på en rad olika traditionella genrer som dagbok, tidningsledare, insändare, pressklippsservice och citatböcker/citatsamlingar, dels att det tidigt sker en uppdelning i undertyper. Till webbjournalens popularitet bidrar enligt författarna dennas möjligheter att tillgodose den senmoderna människans behov av att skapa sin egen identitet.

Webben rymmer såväl remedierade som delvis nyskapade genrer. Den nya kommunikationsformen *mejl* (e-post) har efter hand kommit att rymma ett stort antal "konventionaliserade" genrer. I form av mejl kan översändas reklam av olika slag, protokoll, kallelser till sammanträden (med mängder av bilagor), årsberättelser, flyg- och tågbiljetter, långa utredningar men också korta personliga meddelanden om bara några rader; av stor betydelse är att mejlfunktionen medger att dokument av i stort sett obegränsad storlek kan bifogas i form av separata text- och bildfiler. Zucchermaglio & Talamo (2003) urskiljer i en studie av ett företags mejlanvändning, omfattande cirka 800 mejl, fem olika genrer: det korta meddelandet, rapporten, för-

slaget, promemorian och dialogen, det senare en fortlöpande mejlkonversation i dialogform. Resultatet har alltså blivit att mejlformen till stor del förmedlar ett antal traditionella, konventionaliserade genrer. Emellertid betyder anpassningen till det digitala mediet ofta en vidareutveckling av de konventionella genrererna; exempelvis karakteriseras många mejltexter av tillämpning av ett vidgat textbegrepp.

En konventionell genre med gamla anor är encyklopedin, uppslagsverket, som under århundraden har förelegat i bokformat. Nu finns de flesta större encyklopedier också i skärmläsbar form, och det utvecklas nya, direkt webbaserade encyklopedier (exempelvis *Wikipedia*). Emellertid är den nätbaserade encyklopedin inte en ny genre. *Wikipedia* följer i stort mönstret för encyklopedigenren; däremot skiljer sig denna genremanifestation från bokversionerna genom att den medger interaktivitet i produktionen och genom att den ständigt förändras genom uppdateringar av olika slag (enligt Wikimedia Foundation skall uppslagsverket vara ett flerspråkigt webbaserat uppslagsverk med fritt och öppet innehåll som utvecklas av användarna). Inom näthandel förekommer vidare digitaliserade varianter av den traditionella postorderkatalogsgenren.

Sannolikt kommer förändringar i de digitala medierna successivt att leda till förändringar och utveckling av genreuppsättningen. Karakteristiskt för webbstrukturen är att många personliga webbsidor exempelvis uppvisar en betydande grad av hybridisering i relation till existerande genrer och en lika påfallande individualisering, dvs. de som konstruerar webbsidor gör detta med stor individuell frihet, kanske som ett resultat av att kommunikationsformen ännu inte har "konventionaliserats" och av att det saknas normerande krafter för genreutformning. I många fall finns det på nätet olika genrer som ännu inte har fått benämningar och slutlig struktur. Under alla förhållanden är genrererna på nätet i långt högre "oförutsägbara" än "pappersgenrererna". Det är med andra ord ibland svårt att genrebestämma texter som skapas i nya sammanhang.

Det förtjänar emellertid att påpekas att genrer som gynnar diskursiva framställningsformer, dvs. samhällets högprestige genrer, fortfarande remedieras oförändrade eller utformas på i huvudsak likartat sätt såsom skärmbaserad eller pappersbunden text. Företags och myndigheters webbplatser är fyllda av avancerade traditionella texter i olika prestige genrer, och detta gäller även för akademins webbutnyttjande (tänk bara på den oerhörda mängd "traditionell" text som ryms i digitala vetenskapliga databaser med tusentals vetenskapliga tidskrifter). Det är en betydande skillnad på de genrer som möter på författares och politikernas personliga webbsidor och de webbsidor som produceras av gemene man, inte minst ungdomar. Även inom webbjournaler möter allt från korta, summariska kommunikationer till regelrätta argumenterande texter och konstnärligt utformade essäer. Precis som "pappersvärlden" rymmer alltså nätet genrer av de mest skilda slag, mer eller mindre uppburna av samhällets ledande skikt.

Emellertid finns det i dag även texter som är producerade för att konsumeras direkt genom användning av datasystem. Skärmbaserade aktiviteter och texter omfattar inte sällan flera semiotiska modaliteter (skrift, ljud, bild etc.) och är multimodala

snarare än monomodala. Sådana texter är exempel på vad som skulle kunna kallas ett vidgat textbegrepp. Ett sådant vidgat textbegrepp omfattar alltså meningsbärande budskap, förmedlade genom olika typer av teckensystem, både verbala, som tal och skrift, samt auditiva och visuella. Andra mediespecifika verkkningsmedel som hänger samman med det vidgade textbegreppet är hypertextualitet och interaktivitet; en hypertext kan sägas bestå av ett stort antal semiotiska rum, där olika textuella resurser (textelement, bilder, knappar att klicka på) erbjuds läsaren. Denna nya typ av skärmbaserade texter produceras, distribueras och lagras digitalt och får full mening endast när den konsumeras från dataskärmen. Vid en utskrift av en del av texten försvinner någon dimension.

En betydande del av den skärmbaserade textanvändningen sker på webben. Att utforma en typologi för webbplatser är vanskligt. Man kan använda kriterier som *lagring*, *struktur* (exempelvis grad av hypertextualitet), *samtidighet*, *föränderlighet* etc. Det som gör det svårt att använda ett enda kriterium är att webbplatser ofta är sammansatta och komplexa. Många webbplatser är i hög grad hybridformer som utgår från traditionella former, särskilt i relation till den normalt rätt strikta uppdelning som finns i konventionella paperstexter. Webbplatserna är ofta också polymorfa, dvs. de uppträder i flera nya former och de utvecklas inte sällan snabbt. Detta är naturligt med tanke på att det bör ta tid för nya textformer att konventionaliseras och därmed att uppnå en mer "mogen" form.

En pragmatisk indelning av webbplatser innebär att man kan urskilja platser som huvudsakligen innehåller dokument med *informativt* innehåll (nättidningar, encyklopedier, lexika, tidskriftsdatabaser etc.). Ytterligare två typer är *kommersiella* och *personliga* webbplatser. Vidare finns det webbplatser som huvudsakligen erbjuder fiktion, innefattande bland annat dataspel, av olika slag. Slutligen är vissa webbplatser främst inriktade mot *kommunikation* (exempelvis mejl, digitala diskussionsforum och nätgemenskaper, främst i form av s.k. sociala medier).

Nätet används på olika sätt av vuxna och unga. Vuxna använder huvudsakligen nätet för att kommunicera (mejlfunktionen), för nyhetsläsning, för information om tidtabeller och produkter och för betaltjänster, medan ungdomar använder nätet för dels kontakt med vänner inom nätgemenskaper av olika slag, dels underhållning i form av dataspel, filmtittande, musiklyssnande; men också ungdomar kontrollerar tidtabeller och använder banktjänster (Bellander, 2007, *Ungar och medier*, 2010). Redan vid fem års ålder använder hälften av alla svenska barn internet, och 25 procent av nätanvändarna mitt i tonåren har en egen webbjournal. En sådan textanvändning öppnar givetvis för nya sociala strukturer, och denna mångfald av kommunikationssätt och sinnesintryck påverkar individens syn på lärande, på kunskap och på sig själv.

Det är inte görligt att i detta sammanhang diskutera samtliga typer av skärmbaserade texter; en inskränkning görs därför till några av de typer som ungdomar, dessa "digitaliserade infödingar" eller "homines internetici" som de ibland kallas, huvudsakligen nyttjar. Dataspel är en typ av spel som innebär att dataprogram används vid spelandet. De kan ses som skärmbaserade texter, där spelmomentet är

överordnat. Traditionella dataspel karakteriseras normalt av en uppsättning regler, som bestämmer spelförloppet och som speldeltagarna är överens om. Ofta är spelstrukturerna dolda. Flertalet av spelen har någon relation till berättande; således betecknar ämnet *ludologi* ett studium av berättelse- och spelteori inom digitala medier. Eftersom dataspelen är relativt nya, har en fast genreindelning ännu inte hunnit etableras; en sådan indelning kräver ju acceptans hos ett större antal brukare. För en typologi kan olika indelningskriterier användas (exempelvis var spelet spelas, vem som spelar, varför man spelar). Det går också att utgå från innehåll och form (actionspel, krigsspel etc.). Spel kan också delas in efter dominerande strukturer och/eller verkkningsmedel (textbaserade spel, strategispel, simuleringsspel, rollspel etc.); även kombinationer mellan dessa former finns (exempelvis av rollspel och äventyrsspel). För närvarande verkar flertalet genreindelningar bygga på genretyper som äventyrsspel, plattformsspel, (dator)rollspel, actionspel, strategispel, musikspel, pusselspel, simulationsspel. Även undergenrer kan urskiljas; således finns det realtidsstrategispel och turordningsbaserade strategispel. Man talar dessutom om överförda spel, dvs. digitaliserade varianter av klassiska brädspel (schack) och olika typer av sportspel (ishockey, golf).

Som tidigare angivits har många spel en narrativ kärna, i det att utgångspunkten är ett slags berättelse; ofta är emellertid handlingen synnerligen enkel. Av intresse i detta sammanhang är äventyrsspelen, där det kan finnas ett problem som sätter igång handlingen, en konflikt som utvecklas eller en kamp mellan olika parter. I sådana spel är det möjligt att analysera persongalleri, författarsynvinkel och spelarposition. Många dataspel har någon form av hypertextstruktur, i och med att det förekommer olika möjligheter att välja väg eller handling. Ett dataspel är med andra ord ett slags multiform berättelse som kännetecknas av omslutande (*immersion*), medverkan (*agency*) och förändring (*transformation*) (Murray, 1997). Spelets tema är givet, men ordningen mellan de olika delarna kan ändras inom temat. Spelaren/läsaren bestämmer i viss mån hur mycket handlingen får variera. Gärdenfors (1998) jämför berättelser av detta slag med jazzimprovisationer; det finns ett fastlagt tema och given sekvens av ackord som kan varieras. På sätt och vis påminner de också om den muntliga berättarteknik som anses ha kännetecknat den nordiska medeltidsballaden: den som har framfört en ballad har haft ett slag "basstruktur" som han senare har kunnat variera på olika sätt.

En intressant analys av datorrollspel som berättelser genomförs i Carlquist (2000). Sådana dataspel fungerar som berättelser, dock i hög grad avvikande från "traditionella" berättelser. Av betydelse är främst samspelet mellan textproducenterna/spelprogrammerarna och läsarna/spelarna; det är i interaktiviteten, i spelarens deltagande, som datorrollspelen har sin styrka. Läsaren får navigera genom textens struktur; berättelsen är uppbyggd som en labyrint, vilket innebär att den är multi-sekventiell och att två läsningar aldrig behöver bli desamma. Även berättelsestruktur och berättarroll är annorlunda i relation till traditionellt berättande.

En annan typ av skärmbaserade berättelser är fiktioninriktade *hyperverk*, dvs. multisekventiella fiktionstexter som inte är spel; dock är gränsen mellan denna typ av "elektronisk litteratur" och dataspel ibland liten (Hayles, 2008, s. 8). Det

finns både epik, poesi och dramatik i form av hypertexter. Dessa skärmbaserade fiktionstexter har redan hunnit förgrena sig i flera olika genrer. Hayles (2008, s. 5-30) räknar med genrer som *hypertext fiction*, *network fiction*, *interactive fiction*, *locative narratives*, *installation pieces*, "codework", *generative art*, *interactive drama* och *flash poems*. Spännvidden är betydande mellan alster som har starka drag av populärkultur till mer eller mindre avantgardistiska verk; exempelvis är "codework" poesi utformad i "kreolspråk", där naturligt språk blandas med programspråksuttryck. I många fall krävs betydande datorkraft för att möjliggöra att texterna kan produceras och konsumeras, exempelvis för tredimensionella *locative narrations*.

I hyperberättelser är narrativiteten på ett sätt en konsekvens av läsarens val, i och med att hypertexter karakteriseras av att läsaren ständigt ställs inför val och därmed skapar sin egen väg genom verket, något som får till följd att en läsare sällan möter samma sekvens av tecken. Läsaren måste välja vilket ord han skall klicka på, vilken tangent han skall trycka på eller om han skall läsa en fotnot. Läsaren står alltså inför ett som det kan tyckas ostrukturerat textmaterial, som skall användas för att konstruera en berättelse; denna typ av läsning benämner Aarseth (1997) *ergodisk* (av grek. *ergon* 'arbete' och *hodos* 'väg, stig'). Därmed innehåller texten vanligtvis inte ett enda episkt förlopp utan flera; i en sådan multisekventiell text blir världen i någon mening fragmenterad. Till pionjärtexterna inom hyperberättelserna räknas bland annat Michael Joyces *afternoon: a story* (1987), Shelley Jacksons *Patchwork girl* (1995) och Stuart Moulthrops *Victory garden* (1991). Gunder (1999) analyserar den klassiska hyperromanen *afternoon: a story*. Denna består av 539 innehållsfält och 951 länkar (baslänkar och spärrvillkor); spärrvillkoren gör att författaren kan styra åtkomsten till vissa delar av verket (jfr dataspel). Denna typ av litteratur är i huvudsak engelskspråkig. Sådan hyperlitteratur torde ha liten spridning hos svenska ungdomar; för en introduktion av denna litteratur skulle en pedagogisk samverkan mellan lärare i engelska och svenska kunna vara av intresse. Framväxten av hypertexter har givetvis lett till att språk och framställningsteknik i texter av detta slag har tilldragit sig forskningens intresse. Bland annat kan nämnas Bolters *Writing space* (1991 och senare upplagor), Landows *Hypertext* (1991 och senare upplagor), Aarseths *Cybertext* (1997) och Manovichs *The language of new media* (2000).

Den textanvändning som tar sig uttryck i dataspel och fiktionella hypertexter är i hög grad uttryck för en konsumtion av huvudsakligen populärkulturella former och genrer. Konstruktionen av ett dataspel – liksom av en film – kräver en samverkan mellan ett stort antal författare/konstruktörer (dataprogrammerare, experter på speldesign, ljud, bild etc.), något som ligger utanför möjligheterna för den enskilde individen. Dock torde det vara möjligt att i skolans skrivträning i någon mån anknyta till hypertextformen som den gestaltas i skärmbaserade texter. I en amerikansk klassrumsstudie av webbaserat skrivande får elever i uppgift att skriva en argumenterande text på en flersidig webbplats med användning av länkar och grafik (Edwards & McKee, 2005).

Sociala medier slutligen är ett samlingsnamn på kommunikationskanaler som tillåter användare att kommunicera direkt med varandra genom exempelvis text,

bild och/eller ljud. I sociala medier kommunicerar många till många. Varje enskild mottagare av ett meddelande kan i princip sända på samma villkor och genom samma kanaler. Exempel på sociala medier är webbjournaler (s.k. bloggar), internetforum, webbplats för videoklipp och foton samt chattprogram. Sociala medier är en kombination av teknik, social interaktion och ett användarskapat innehåll; de kan användas för socialt umgänge, nyhetsförmedling, marknadsföring, organisering, kulturutbyte och underhållning. För mycket av detta finns redan handböcker; exempelvis ger Blood (2002) anvisningar för skapande av webbjournaler.

De sociala medierna rymmer alltså ett betydande antal genrer. Ungdomars bruk av dessa medier (och av sms-funktionen) förefaller emellertid i hög grad vara begränsat till informella situationer, där syftet är att upprätthålla sociala kontakter med vänner. Det är samma funktioner som tidigare främst har tillgodosetts av det personliga brevet och till för endast några år sedan av telefonsamtalet.

## UNGDOMARS DISKURSBEHÄRSKNING OCH GENREANVÄNDNING

Ett sätt att analysera och diskutera ungdomars diskursbehärskning och ungdomars genreanvändning, särskilt i fråga om skärmbaserad textanvändning, är att betrakta deras textanvändning utifrån ett antal för ändamålet skapade dimensioner, gestaltade som dikotomier. Givetvis innebär varje dikotomisering en förenkling av en komplex verklighet, kännetecknad mer av kontinuerliga processer och övergångar än av distinkta, klart särhållna beteenden. Trots det bör ett sådant tillvägagångssätt medge en fruktbar fokusering av vissa grundläggande aspekter.

Flera genrer möter medialt dels i traditionell "pappersbaserad" form, dels i skärmbaserad form. De genrer som har hög prestige i en genrehegemoni, dvs. texter som i stor utsträckning hör till det diskursiva skrivandet, föreligger ofta i relativt likartad form i båda mediemanifestationerna. Det är inte dessa typer av texter som ungdomar använder på nätet. Tvärtom kännetecknas ungdomars textanvändning av att nära anknyta till nyutvecklade och dynamiska kommunikationsformer och genrer, som i första hand fungerar såsom skärmbaserade texter (hypertexter av olika slag och "snabba" sociala medier).

En annan dimension är populärkultur gentemot en i traditionell mening elitistisk kultur (jfr exempelvis analysen i Bourdieu, 1979). Även om denna distinktion inte längre är skarp (bland annat är det uppenbart att populärkultur nu konsumeras i de flesta samhällsgrupperingar, jfr Frow, 1995), är det uppenbart att den fortfarande i viss mån är levande utifrån institutionella, teoretiska och estetiska perspektiv och att ungdomars textanvändning och inte minst textkonsumtion kan hänföras till en huvudsakligen populärkulturell genreuppsättning. I en svensk undersökning redovisas en "imponerande" populärkulturell genremedvetenhet hos ungdomar (Elmfeldt & Erixon 2007, s. 161). Under alla omständigheter ligger användningen av sådana textformer som dataspel och sociala medier erbjuder ungdomar långt från dels de texter som möter i traditionellt, "högkulturellt" berättande, dels de genrer som är förknippade med diskursivt tänkande.

Ungdomar använder sig huvudsakligen av texter som hör till den informella delen av den samhälleliga registeranvändningen. Kommunikationen i sociala medier samt genom mejl och sms gynnar lediga, talspråksnära och informella stilvarianter, som ligger långt från de strikta, traditionspräglade och formella stilvarianter som möter i det officiella diskursiva skrivandet. Ungdomar verkar således i kommunikationsformer, där enligt mångas uppfattning skriftspråket i betydande grad påverkas av talspråksdrag.

Ungdomar utnyttjar skärmbaserade texter för dels konsumtion, dels upprättande av sociala kontakter. Det senare användningsområdet gynnar kommunikativa funktioner som hänger samman med det som Jakobson (efter Malinowski) benämner *fatisk (phatic)* kommunikation, vars främsta syfte är att bibehålla och förstärka befintliga kommunikationskanaler och existerande relationer. Detta ligger långt från den typ av kommunikation, som kännetecknar det diskursiva skrivandet, i mångt och mycket motsatsen till socialt inriktad kommunikation.

Ytterligare en faktor spelar roll. Läsningen av skärmbaserad text har i grunden förändrat läsandets och därmed också skrivandets villkor (bland annat med tanke på att genremönster tillägnas genom läsning). En amerikansk läsforskare understryker att läsning av skärmtext lätt blir ytlig, något som på sikt kan komma att påverka människors sätt att läsa och därmed även den personliga mognaden och relationen till språket och dess användning (Wolf, 2007). Ungdomars skärmkultur leder nämligen sällan till ett eftertänksamt läsande, till en läsprocess med reflektioner och associationer som utgör grund för ett diskursivt tänkande och skrivande. Även en svensk studie av skärmbaserad läsning visar att skärmtexter läses på ett annat sätt än vanliga tryckta texter, en skumläsning på ytan på jakt efter nyckelord och struktur (Karlsson, 2002).

Ungdomars textanvändning i nya medier kännetecknas med andra ord av ett betydande avstånd från de diskursiva texter som skolans skrivutbildning så starkt prioriterar. Det innebär i princip att ungdomar av egen kraft och av eget intresse endast i liten utsträckning närmar sig de diskurser som gynnar diskursiva genrer, med dessas krav på explicititet, genomskinlighet, kontextoberoende, struktur och analys och i många fall även krav på förmåga till att i ett argumentativt resonemang representera och ta ställning till andra uppfattningar än den egna. Konsekvensen blir – och detta är centralt – att ungdomar genom sin användning av nätet inte kommer att öva sin förmåga till analytiskt och avancerat kritiskt tänkande och som en följd därav sin förmåga att skriva i relativt invecklade framställningsformer, något som en individ inte kan lära sig utan mångårig och mödosam träning. Det rör sig om tillägnande av dels ett kognitivt beteende och ett analytiskt tänkande, som innebär att man steg för steg går från premisser till slutsats och når fram till helheter genom att metodiskt och stegvis utgå från helheternas beståndsdelar, dels ett sätt att skriva som fordrar relativt avancerade metakunskaper om textproduktion, mycket arbete och mycken omsorg om texten. Att reflektera på djupet, att undersöka något i grunden och att resonera dialogiskt är knappast "naturliga" färdigheter för någon. Sådana färdigheter måste förvärfvas genom mödosamma studier och ständigt underhållas av analys, kritik och debatt. Detta sätt att tänka och re-

sonera är under inga omständigheter identiskt med att ha tillgång till stora kollektiva informationsmängder, vare sig dessa finns i tjocka uppslagsverk eller elektroniskt på nätet. Dock blir denna typ av tänkande och dessa genrer viktigare ju mer komplex samhällsstrukturen blir. Växande och vuxna samhällsmedborgare måste kunna begrunda och skriva om generella och abstrakta företeelser och skeenden.

## REFERENSER

- Adam, J.-M. (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Bazerman, C. (2000) Letters and the social grounding of differentiated genres. I D. Barton & N. Hall (red.). *Letter writing as a social practice* (s. 15-30). Philadelphia, PA: John Benjamins Pub.
- Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. (1981) *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bellander, T. (2006) *Ringa ett telefonsamtal eller logga in på chatten: ungdomars kommunikation i tal och skrift via nya och traditionella medier*. Uppsala: Univ.
- Berge, K. L. (1988) *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001) Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 4-16.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Northvale: L. Erlbaum Associates.
- Blood, R. (2002) *The weblog handbook: practical advice on creating and maintaining your blog*. Cambridge, MA: Perseus Pub.
- Bolter, J. D. (1991) *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Ed. de minuit.
- Carlquist, J. (2000) Att läsa ett dataspel. Om digitaliserade rollspel som berättelser. *Human IT*, 2-3/2000, 125-178.
- Chapman, M. L. (1994) The emergences of genres. Some findings from an examination of first-grade writing. *Written communication*, 11, 348-380.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) (1993) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Crowston, K. & Williams, M. (1997) Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web. *Proc. 30th Hawaii International Conference on System Sciences*, 30-39.
- Dijk, T. A. van (1988) *News as discourse*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Edwards, M. E. & McKee, H. A. (2005) The teaching and learning of web genres in first-year composition. I A. Herrington & C. Moran (red.). *Genre across the curriculum* (s. 196-218). Logan: Utah State Press.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P.-O. (2007) *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Symposion.
- Faigley, L. & Meyer, P. (1983) Rhetorical theory and readers' classification of text types. *Text*, 3, 305-325.
- Freedman, A. (1987) Learning to write again: discipline-specific writing at university. *Carleton papers in applied language studies*, 4, 95-115.
- Frow, J. (1995) *Cultural studies and cultural value*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gee, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gunder, A. (1999) Berättelsens spel. Berättarteknik och ergodicitet i Michael Joyce's *afternoon, a story*. *Human IT*, 3/1999, 27-127.
- Gärdenfors, P. (1998) Envar sin egen cyberbard. *Human IT*, 2/1998, 26-27.
- Hayles, N. K. (2008) *Electronic literature: new horizons for the literary*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame.
- Hedeboe, B. (2002) *Når vejret læser kalenderen ... - en systematisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Diss. Odense: Univ.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997) *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ihlström, C. (2004) *The evolution of a new(s) genre*. Diss. Göteborg: Univ.
- Josephson, O. (1996) Det betydelselösa tidningsspråket. I M. Thelander & L. Elmevik (red.). *Samspel och variation* (s. 185-197). Uppsala: Univ.
- Karlsson, A.-M. (2002) *Skriftbruk i förändring*. Stockholm: Univ.
- Kittler, F. A. (1985) *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München: Fink.
- Kress, G. R. (1989) *Linguistic processes in sociocultural practice*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Landow, G. P. (1991) *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press.
- Longacre, R. E. (1983) *The grammar of discourse*. New York: Plenum Press.
- Manovich, L. (2001) *The language of new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Miller, C.R. (1984) Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70, 151-176.
- Miller, C. R. & Shepherd, D. (2004) Blogging as social action: a genre analysis of the weblog. *Into the blogosphere: rhetoric, community and culture of weblogs*. Från [http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging\\_as\\_social\\_action\\_a\\_genre\\_analysis\\_of\\_the\\_weblog.html](http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html).
- Murray, J. H. (1997) *Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press.
- Nyström, C. (2000) *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Univ.
- Ungar & medier* 2010 (2010). Stockholm: Medierådet.
- Wall, C. (2006) *The prose of things: transformations of description in the eighteenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Werlich, E. (1975) *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Westman, M. (2009) *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Stockholm: Univ.
- Wiese, L. B. (2004) *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændningsfelt mellem undervisning og kulturelt kapital*. Diss. Odense: Univ.
- Virtanen, T. (1992) Issues of text typology: narrative – a basic type of text? *Text*, 12, 293-311.
- Wolf, M. (2007) *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York, NY: HarperCollins.
- Zuccheromaglio, C. & Talamo, A. (2003) The development of a virtual community of practices using electronic mail and communicative genres. *Journal of business and technical communication*, 17, 259-284.
- Aarseth, E. (1997) *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (1997) *Skriva debattartiklar i skolan - går det?: om texttypen debattartikel i nationella prov*. Uppsala: Univ.

# TEXT SOM KONTEXT – RUM, PLATS OCH TEXT SOM SOCIAL SITUATION

Erik Andersson

## ABSTRACT

The ability to express oneself in text has come to be an even more pressuring task due to new media. The use of text in the new media and the school looks slightly different and create different claims on which kind of text activity that are advocated. Language activity and use of text in different spaces and places has become a constituent principle in the western society of today – language and the use of text is seen as the ontological condition for social life. The historical and conventional media notion of public and reception has been replaced by a more complex communication situation due to the digital media. Related to this context and the linguistic turn, three concepts; *text action*, *text conversation* and *the pedagogy of place* are developed and exemplified by a national net community. The theoretical contribution makes it possible to understand and approach the use of text and the complexity this use in different spaces and places articulates. The national net community is discussed in relation to the school exemplifying two different public spaces where new media is put forward illustrating a social situation constituted of text – young people's use of text practically becomes context. How can we understand and approach this new educational situation?

*Keywords: the pedagogy of place, text conversation, text action, social media, education*

## INLEDNING

Användningen av digitala medier förändrar kommunikativa mönster och vanor, sättet att skriva, läsa och skapa mening. Ungdomar kan med digitala medier tillägna sig kunskaper utanför den formella utbildningens kontroll. 'Dessa mediespecifika kompetenser inbegriper även den skriftspråkliga förmågan och de är relevanta och viktiga i den mediekultur som vi lever i idag' (Bellander, 2010, s.19). Språkliga, sociala och politiska processer tar form i nya rum genererande enorma kulturbyggen. Frågan om unga människors textanvändningar öppnar upp för en förståelse av unga människors kulturbyggen och vad de kan betyda i skolan. Hur ska skolan tackla denna nya utbildningssituation? 'Hele det kunskapsyn som skolen hviler på om kontroll och reproduktion av information, styrt genom läreren og læreboka, utfordres av internet. Elevene blir aktive produsenter av innhold og ikke passive konsumenter som skal prestere på faglige tester' (Erstad, 2010, s.56).

## ERIK ANDERSSON,

*doktorand i pedagogik*

*Verksam vid Institutionen för kommunikation och information,*

*Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde*

*E-post: erik.andersson@his.se*

Frågan om vi ska ha IT i skolan är en icke-fråga: 'Det finns inget alternativ om skolan ska kunna förbereda eleverna för att leva och verka i dagens och inte minst ett framtida samhälle' (Hylén, 2010, s.6). Studier inom ungas skrivande visar att 'ungdomars erfarenheter av olika medier påverkar deras skrivande' (Bellander, 2010, s.18-19). Hur ska vi förstå unga människors användning av nya medier och de kulturbyggen detta genererar? Hur kan vi förstå medieteknologins utsträckning av tid och rum och det innehåll som kommuniceras i medierna jämfört med den kommunikation som sker face-to-face? Hur kan skolan ta vara på unga människors språkliga expressivitet, kreativitet och lekfullhet i användningen av text? Hur ska vi förstå skolans uppdrag i att främja digital kompetens? Hur kan vi se och förstå ungas nätanvändning? Vilka möjligheter och risker rymmer internet? Forskningsområdet unga människor och nya medier rymmer en hel del att undersöka.

Denna artikel är tänkt som ett teoretiskt bidrag, en framskrivning av begreppen *platsens pedagogik*, *textsamtal* och *texthandling*. Begreppen är användbara när vi vill förstå unga människors användningar och skapande av text i sociala medier. Begreppen exemplifieras empiriskt genom en nationell nätgemenskap och skolan som institution – två rum som genom användningen av digitala medier har kommit att skapa en ny utbildningssituation där synen på kommunikation som en fråga om sändare och mottagare har övergivits till förmån för en mer komplex kommunikationssituation. Med breda penseldrag tar sig artikeln an följande fråga: Hur kan vi förstå dagens utbildningssituation där text alltmer blir kontext, dvs. när kommunikationen är inbäddad i sociala strukturer som består av text?

## INTERNET OCH SOCIALA MEDIER

Internets kommunikativa, interaktiva och deltagarvänliga karaktär bidrar till en enorm innehållsproduktion och kommunikation. Närmare 95% av ungdomarna i de nordiska länderna har tillgång till internet i hemmet och flertalet av dessa använder internet varje dag (Carlsson, 2010b). 1,5 miljoner svenskar kommenterar regelbundet det andra skriver på internet. Användningen av sociala medier ökar, hälften av alla svenskar är med i sociala nätverk (Findahl, 2010b). Baserat på skilda forskares texter<sup>1</sup> kan vissa tematiker urskiljas vilka ger en bild av vad internetanvändningen kan visa sig innebära:

- vardagligt sätt att kommunicera och umgås
- användargenererat innehåll och ökad informationsspridning
- deltagarorientering

- nya rum för medborgerligt växande
- otydliga gränser för privat och offentligt
- ny syn på kunskap
- en komplex bild av verklighet och identitet
- uppkomst av nya rum och gemenskaper

Den tekniska utvecklingen och internet har inneburit 'helt nya möjligheter till kommunikation som gör att begreppen privat och offentligt förlorar sin ursprungliga betydelse. Via internet kan vi delta i diskussioner och knyta kontakter över hela världen utan att ens fysiskt lämna vår privata sfär' (Lieberg, 2009, s.45). Användningen av de digitala medierna kan på detta sätt sägas skapa rum där individualitet och offentlighet möts, ett rum där individens erfarenheter formas av institutionen vilken samtidigt formas av individens erfarenheter: 'Sättet att uppfatta relationen individ – institution som *samtidiga* uttryck för mening och meningsskapande, innebär att erfarenhet inte kan ses som en inre egenskap hos individen, utan att den är ett uttryck för en *reflexiv kulturell yttring* på institutionell och individuell nivå' (Ljunggren, 1996, s.102). Kommunikationen i de sociala medierna blir ett överförande av innehåll från en bestämd kontext till en annan. Ett sätt att benämna dessa rörelser är, med Giddens terminologi, *disembedding* och *reembedding* (a.a.). Den förra beskriver en rörelse där innehåll lyfts ut från dess sociala och lokala kontext och de förändringar som sedan sker med detta genom tid och rum. Den senare visar på platsens betydelse, vilken blir avgörande för kontextualiseringen, för hur det innehåll som lyfts ut får mening i en annan tid och plats, hur innehållet kontextualiseras i förhållande till individens närmiljö. Vidare kan vi se att användningen av internet 'har gått mot mer social användning och att innehållet i högre utsträckning skapas av användarna själva ... Det användarskapade innehållet skiljer internet från andra medier, där man traditionellt talat om en sändare och många mottagare' (Dunkels, 2009, s.61). Det är främst den interaktiva användningen av internet som ökar bland unga, aktiviteter som indikerar samtal och samspel (Carlsson, 2010b). Internet har under det senaste decenniet kommit att 'utgöra en allt viktigare plats för socialt umgänge' (Sveningsson Elm, 2009, s.94).

Internet och de sociala medierna möjliggör offentliga samtal och meningsutbyten men även risker, övervakning och kontroll av desamma. Ena sidan i debatten hävdar och förespråkar möjligheten till öppna demokratiska samtal. Ilshammar och Larsmo konstaterade redan 1997 att 'cyberrymden är där din frihet finns. Inte på det flummiga sättet – utan i den meningen att det är där demokratins framtid inom kort tid kommer att avgöras' (s.10). Detta är mer aktuellt än någonsin (se Fenton, 2010; Dahlgren 2009; Montgomery 2007 etc.). Mossberger et.al. konstaterar att 'Internet use does indeed have significant benefits for democratic participation' (2008, s.2). Den andra sidan i debatten hävdar internets risker genom övervakning och kontroll, minskad yttrandefrihet, framväxten av grupper med extrema åsikter, risker för sexuellt utnyttjande, kapad identitet, kränkningar, fördärvad barndom osv (Peters, 2008-02-15; Rydin, 2010; Dunkels, 2010).

Internet 'has proven to be a particularly versatile vehicle for navigating the structures of the social world' (Bakardjieva, 2009, s.97), en social värld där ungdomars kommunikation är frekvent eftersom ungdomar primärt använder internet som en social mötesplats (Drotner, 2008; Findahl, 2010a; Medierådet, 2010). Noterbart är att datorn tycks vara den vanligaste medietekniska apparaten i barns och ungas rum då cirka 61% har dator i sitt rum (Medierådet, 2010). Medierna och medieanvändningen har en alltmer utsträckt påverkan på ungas liv: fritiden kan svårligen skiljas från deras utbildning och anställningsmöjligheter, deltagandet i offentliga aktiviteter eller familjelivets privata värld påverkas (Livingstone, 2002, s.3). Internet som kommunikationens infrastrukturella grund, i termer av möten mellan människor, inte bara speglar utan även påverkar och påverkas av ungdomars liv i samhället (Olsson & Dahlgren, 2010; Montgomery, 2007; Ungdomsstyrelsen, 2007). 'Det finns anledning att anta att internet har skapat stora fördelar för unga medborgare ... internet är en arena för att vidga det sociala livet, för att lära sig på egen hand och för att bli självständig' (Dunkels, 2009, s.60-61).

Mötet i de sociala medierna på internet är i huvudsak textbaserat och bestående av skilda användningar av text i språk. Skilda sätt att beskriva dessa förhållandevis nya textanvändningar kan vara multimodalitet och multimodal semiotik (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2005; Kress, 2003), digital, informations eller audiovisuell literacy (Hartmann, 2010, s.110) eller multiliteracy (Cope & Kalantzis, 2003). Oavsett hur dessa skilda läs- och skrivkunnighetsaspekter (i bred mening) etiketteras så bör vi ställa oss frågan om hur skolan ska hantera det faktum att det för dagens generation av unga är viktigt att förstå och lära sig saker 'in multiple, contingent, spatial structures rather than in serial and chronological orders?' (Livingstone, 2002, s.232-233; jmf även Bellander, 2010, s.172, s.203-204). Eller som Kress (2008, s.265) uttrycker det: 'which view of learning responds to conceptions of creativity, of diversity, of change'? Vi behöver ta hänsyn till att 'new communications' media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitutes the ends of literacy learning, however taught (Cope & Kalantzis, 2003, s.6).

Förändringar i språk och text blir nödvändiga att förstå och hantera i det som har kommit att bli en ny utbildningssituation.

## SPRÅKLIG VÄNDNING OCH VIDGAT TEXTBEGREPP

Det är, givet sammanhanget, helt avgörande hur något beskrivs. Alla språkliga aktiviteter är kontextberoende konstruktioner som gör något, de konstituerar verkligheten. Den språkliga vändningen innebär döden för förhoppningen om att det ska kunna finnas en universell korrespondens mellan orden och tingen (Börjesson, 2003). Vårt tillträde till verkligheten går ofrånkomligen genom och i språket: 'Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den' (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.15). Språket konstituerar världen,



det är konstruktionistiskt och konstitutivt för socialt liv (Wetherell, 2001). Denna språkteoretiska ingång innebär att språkets komplexitet, performativitet och skiftande karaktär erkänns snarare än att utgå från att det skulle existera något i sig, ting eller situationer är beroende av benämningen (och ofta av vem och hur detta görs). I det konstruktionistiska antagandet om verklighetens beskaffenhet är det omöjligt att hänvisa till eviga, essentialistiska eller objektiva strukturer. Det finns ingenting bortom eller bakom det som sägs, att beskriva något är en aktivitet där det som beskrivs som något är intimt sammanvävt med beskrivandet – språk är handling, aktivt och skapande. Enligt Börjesson (2003) är det häri de grundläggande poängerna med poststrukturalism, socialkonstruktionism och den språkliga vändningen ligger. Wooffitt (2005) formulerar det på följande sätt 'whenever we produce a description or refer to a place, object, or event of state of affairs in the world, we invariably select from a range of possible words and phrases' (s.18).

Inom diskursorienterad forskning används ofta text i vid bemärkelse där text kan stå för 'symboliska uttryck som bildar någon slags sammanhängande helhet där både ord, ljud och visuella element kan ingå' (Sveningsson et.al. 2003, s.140). Kjeldsen skriver, genom en retorisk betraktelse av text i vid bemärkelse, att

I förhållande till det talade ordet eller den skrivna texten är den bildliga förmedlingens närhet för det första svår att bortse från, och för det andra appellerar den starkare till emotioner och till handling. Det hänger ihop med bilders förmåga att skapa skenbart naturliga (re)presentationer och insikter eller, kanske mer korrekt, retorisk realism (2008, s.304).

Visuell framställning är ett vanligt förekommande element i sociala medier och inkluderas därför i det jag kallar text. Etymologiskt så kommer ordet *text* från latin och betyder *väv*. Detta kan enligt Sveningsson et.al. (2003) ge ledtrådar till hur text ses inom diskursanalys – 'som en del i en större väv som tillsammans bildar och håller samman helheten' (s.140). Text kan svårligen 'förstås som ett, bokstavigt, avgränsat föremål' (Quennerstedt, 2006, s.93) då text dels framträder som en grafisk form men även som ett innehåll. Skillnaden mellan auditivt språkande och skriftligt språkande, genom text, är markant då 'Mycket av det som hjälper oss att tolka det talade språket faller helt bort i skrift, såsom intonation, röststyrka, gester och minspel' (Kotsinas, 1994/2007, s.35). I de digitala medierna kompenseras detta genom symboler, bilder och skilda former av grafiska markörer (se Bellander, 2010; Kim et.al. 2007; Wang & Woo, 2007).

En övergripande karaktärisering för text är att beskriva den som intentionell, verbal, stabil, koherent, konventionell och kreativ. Det *intentionella* står för en avsiktlighet: 'En text är tänkt för vissa verkningar, åtminstone att bli uppfattad och förstådd' (Hellspång & Ledin, 1997, s.32). Den *verbala* karaktären är knuten till latinets *verbum* för ord. Med ordens hjälp kan texter 'förmedla budskap som är både obegränsat varierande och mycket precisa' (s.33). Textens *skriftliga* stabilitet skiljer sig från det flyktiga talet.

Textens stabilitet innebär ... en objektivisering av vad den säger ... och ställer sig på egna ben ... När talet blir text får det mer av en objektiv och opersonlig prägel – ett slags neutral och ofärgad sanning (a.a., s.34).

Skillnaderna mellan det talade och det skrivna ska inte överdrivas eftersom det finns många blandformer: 'med genombrottet för den nya informationsteknologin har det uppstått ett spontant skriftspråk som liknar det vanliga talet i förgänglighet och dialogisk öppenhet' (a.a., s.35). Textens koherenta karaktär innebär att en text är sammanhängande, den är begriplig i något avseende. För detta krävs ett tidssammanhang, ett orsakssammanhang och en övergripande tematik. 'Den har en tematisk koherens, alltså band mellan delarna som består i att de handlar om något gemensamt' (s.35). Hellspång och Ledin menar att vi normalt utgår från att 'en text är koherent. Så långt det är möjligt försöker vi tolka dess enskilda delar så att de får ett sammanhang' (s.36). En texts *konventionella* drag exemplifieras av det faktum att läsaren känner igen sig i den – 'den följer vissa vedertagna normer och regler' (s.37). Bellander skriver att

Även om ungdomarna betraktar mobiltelefoner och datorer som etablerade och självklara saknas ofta konventionella normer för det språk som används i många av de kontexter där dessa medier används. Det medför att ungdomarna själva aktivt deltar i processen att forma mobil- och datorspråket. (2010, s.19)

Det kommunikativa i text förutsätter att det finns vissa konventioner för att läsa och förstå de språkliga tecken som texten utgörs av. Detta gör att ungdomarna skapar textliga konventioner (likt dem i Svarthjärta). 'Som de flesta av våra sociala normer är mönstren för texter oskrivna och omedvetna ... konventionerna ser olika ut i olika slags texter' (s.37). En text har ett skapande inslag – text är *kreativ*. I de nya medierna visar sig den kreativa dimensionen genom bl.a. kommunikationens multimediala, multimodala och mosaikartade karaktär präglad av s.k. flow. Detta kan ses som ett uttryck för dagens samhälle där "informationsströmmen materialiserar sig som en flytande och föränderlig mosaik av information och yttranden framställda i olika medier och uttrycksformer" (Kjeldsen, 2008, s.60). En annan egenskap hos texten i nya medier är *intertextualitet*. Texter hänvisar ständigt till och citerar varandra (a.a.). Användningen av text är alltså en mångfacetterad och komplex aktivitet. För att exemplifiera och kontextualisera detta vänder vi oss därför till *Svarthjärta* där text är en konstituerande realitet.

#### Svarthjärta

Nätgemenskap är en social mötesplats på internet som karaktäriseras och byggs upp av skilda användningar av text. *Svarthjärta* är en semi-offentlig svensk riktäckande nätgemenskap, dvs. en nätgemenskap där det är möjligt att observera de aktiviteter som sker men som kräver medlemskap för att kunna producera innehåll. Nätgemenskapen, med det fiktiva namnet *Svarthjärta*, erbjuder en mängd aktiviteter så som blogga, chatta, diskutera, skapa grupper och är riktad till ungdomar i åldern 14-27 år med alternativ musik- och klädstil. Uppskattad medelålder är 16-17 år. *Svarthjärta* är av öppen karaktär (ej ideologisk eller politiskt grundad) och drivs av ungdomar<sup>2</sup>.

I *Svarthjärta* är samtalen kommunikativa<sup>3</sup> genom dess argumentativa, utredande, rationella och kunskapsorienterade karaktär (Andersson, 2010). I *Svarthjärta* sker en utökning av kognitiv förmåga, omdömesbildning, kollektiv kunskapsutveckling

och socialisation genom bl.a. referenshänvisningar, information, tips om webbsidor, böcker etc. Det råder ett kollektivt tryck på att kunna ta ställning, försvara och argumentera, att tillsammans med andra föra ett seriöst allvarligt menat samtal, att interagera inom en gemenskap av olikhet. *Svarthjärta* erbjuder specifika möjligheter för samtal och bärs, som institution, upp av de deltagande ungdomarna. Institutionen erbjuder, på en genuin basis av ungdomars egna intressen och organisering av tid, socialisations-, lärande- och samtalsmöjligheter. Samtalen<sup>4</sup> byggs upp genom olika användning och skapande av text. En för sammanhanget aktuell, skolorienterad term, som gjorts gällande är *textsamtal*. I skolkontexten är detta en beteckning på en aktivitet där elever samtalar om en läst text. Textsamtal som *begrepp* blir något annat när det används i nya medier. I nätgemenskapen är *textsamtal* formen och utrymmet för skilda *texthandlingar* vilka konstituerar och skapar platser som ställer specifika krav på texthantering, läsförmåga, interaktionsförmåga och språklig uttrycksförmåga. *Medierådet* sträcker sig t.o.m. så långt som till att hävda att 'online-läsningen konkurrerar ut den traditionella läsningen' (2010, s.9).

#### Textsamtal och texthandling

Användningen av digitala medier gör det bitvis svårt att skilja *text* från *samtal*. Textsamtal är en sammanslagning av *formen* att bedriva samtal. Sociala medier suddar ut gränserna för en vardaglig auditiv förståelse av samtal och andra textbaserad kommunikativa aktiviteter. Textsamtal som begrepp kan i huvudsak hänföras till användningen av nya medier vilka är paradoxala i sin karaktär eftersom de kräver författare (deltagare) men samtidigt är tydliga exempel på författarens död genom sin metanarrativa hypertextkaraktär:

text is composed of many scripts, taken from different contexts and different times ... The meaning of the text does not originate in the author but in the text's 'other', in the birth of the reader at the cost of the death of the author. All the same, the meaning of the text does not end with the personal reader (Løvlie 2006a, s.13).

Hypertext kan definieras som en struktur bestående av textenheter vilka är sammanlänkade genom elektroniska länkar vilka erbjuder skilda vägar att navigera och läsa. Hypertexten saknar tydliga gränser, det är omöjligt att avgöra var texten börjar eller slutar. Dessutom är den i regel multi-författad. (Livingstone, 2002, s.224). Hypertext är på detta sätt starkt relaterad till, och kan förstås som, intertextualitet. Hypertext skiljer sig från tryckt text, den är inkluderande tillskillnad från exkluderande, den är rhizomatiskt uppbyggd bestående av relationer mellan skilda element vilket gör att den snarare kompletterar än ersätter mer linjära textstrukturer (Livingstone, 2002, s.224). Just textsamtalet har en rhizomatisk, multi-författad och inkluderande karaktär.

Textsamtalet som språklig aktivitet är grafiskt konstituerad i text. Således är det inte textsamtal i skrivpedagogiskt avseende. Holmberg (2008) definierar textsamtal som 'samtal om såväl andras texter som egna texter. Det kan vara samtal som leds av läraren i helklass, eller samtal i mindre grupper mellan vilka läraren cirkulerar' (s.4). Textsamtal i skrivpedagogisk kontext kan tolkas som samtal om text, oavsett var i skrivprocessen samtalet och texten befinner sig. Textsamtal i sociala medier

är samtal som sker i och genom användandet av text – samtalet konstitueras i text. Textsamtal definierar och förklarar hur kommunikationsformen upprätthålls och bedrivs i de sociala medierna – samtalet sker i, *genom* och *som* text men även *om* text oavsett var (tidsmässigt) denna text befinner sig i kommunikationsprocessen. I skolsammanhang kan exempelvis ett textsamtal, i skrivpedagogiskt avseende, ske genom *textsamtal* i ett socialt medie genom att läraren låter eleverna diskutera en boktext i ett online-forum (se Ikpeze, 2009).

Ett textsamtal kan vara av asynkron, diakron och synkron karaktär. Textsamtalets *asynkrona* karaktär ger att deltagarna kan läsa och skriva inlägg vid olika tidpunkter och därmed inte behöver närvara samtidigt vilket skapar utrymme för eftertanke och reflektion över tidigare posters innehåll innan dessa besvaras. Textsamtalets *diakrona* karaktär framträder genom den möjlighet som rummets infrastrukturella aspekter möjliggör när all informationshistorik lagras. Det vill säga i textsamtalet blir det möjligt att gå tillbaka och kommentera tidigare poster vilket gör att dessa kan aktualiseras på nytt vilket kan skapa förväntningar om ett fortsatt samtal. Den diakrona och asynkrona karaktären på textsamtalet ställer krav på deltagaren att veta vad, hur och varför den skriver. Vad som sagts och hur det har sagts finns kvar och kan användas på nytt (stabil karaktär). Den *synkrona* karaktären tar sig uttryck genom att det pågår ett intensivt samtal där poster följer varandra, och ibland överlappar varandra, nästan simultant i tid. Dessa tidsbundna postaktiviteter går under beteckningen *texthandling* – en produkt av skilda deltagares textanvändningar.

En text består av tecken, 'ting som står för andra ting. De förra är tecknens uttryck ... De senare är tecknens innehåll' (Hellspång & Ledin, 1997, s.30). Användningen av tecken fungerar som upplysningar. Posterna gjorda i textsamtalet fungerar därför som uttrycksmedel, de är kommunikativa handlingar. En post kan innehålla en eller flera skilda typer av texthandlingar vilka bidrar till att upprätthålla rummet och skapa platser fyllda med innebörder, mening och förväntningar: 'Genom att kommunicera med tecken konstruerar en text en verklighet i stället för att bara spegla den' (Hellspång & Ledin, 1997, s.31). Texthandlingar kan innehålla handlingarna av olika karaktär, intention och funktion – texthandlingen är performativ och tar sig, och här använder jag Kotsinas ord, uttryck genom 'den expressivitet och kreativitet som framträder i ungdomars skapande av nya ungdomskulturer' (1994/2007, s.23). Texthandlingarnas performativa egenskaper upprätthåller nätgemenskapen som rum och skapar i detta skilda platser (textsamtal).

Internettexter förändras kontinuerligt av både avsändare och användare vilket skapar en mer 'icke-linjär form av kommunikation' (Kjeldsen, 2008, s.69). Deltagarna i textsamtalet är aktiva medskapare av sin egen och andras texter, de är i ett och det samma producenter och konsumenter, s.k. prosumenter (Hylén, 2010). Det sker ett skifte från mottagare (en passiv publik - audience) till användare (user) till deltagare och innehållsproducerande aktör (Livingstone 2002). När det kommer till det mediala innehållet innebär detta ett skifte från sändning av information till innehållsproduktion. Skiftet ställer krav på specifika kommunikativa och navigeringsmässiga kvalifikationer. Dessa blir bl.a. synliga genom texthandling där

läsandet av andras texter och produktionen av egna innebär en social interaktion. Ron Scollon sträcker sig så långt som att textproduktionen genom denna typ av medierat samtal är 'secondary to the ongoing social interactions among the producers of the text' (2000, s.152).

Nätgemenskapens sociala situation och kommunikativa processer kan förstås inom en pedagogisk och filosofiskt reflekterad ram, det jag med inspiration från Løvlie har valt att benämna *platsens pedagogik*.

## PLATSENS PEDAGOGIK

I det informations- och kommunikationstekniskt intensifierade samhället kan *platsens pedagogik* användas för att diskutera och förstå skilda rum och platsers betydelser i meningsskapande processer. *Rum* och *plats* är två närliggande och centrala orienteringspunkter när vi försöker förstå unga människors socialisations- och lärandeprocesser.

Rum (space) och plats (place) används olika i skilda akademiska fält. De är omtvistade begrepp och används teoretiskt och metodologiskt diversifierat (Van Patten & Williams, 2008; Kyle & Chick, 2007; Escobar, 2001 etc.). Tuan (1977/2008) menar att relationen mellan rum och plats är en fråga om skilda abstraktionsnivåer: 'In experience, the meaning of space often merges with that of place. 'Space' is more abstract than 'place'. What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value' (s.6). Rum och plats behöver erkännas eftersom 'They impact on who is allowed to be where, they affect how people are included or excluded from public spaces, and they shape the ways in which people relate to each other' (Hopkins & Dixon, 2006, s.174). I flertalet av de samhällsvetenskapliga ämnena har rum och plats negligerats och tagits för givet: 'Often construed in simple physical terms, places typically feature as mere passive containers in which social life happens to unfold' (Hopkins & Dixon, 2006, s.174). Detta kan ses som uppseendeväckande när vi beaktar det som Rohkrämer och Schultz ger uttryck för: 'Place is not ... some static concept of an allegedly authentic existence, but a multiplicity of heterogeneous influences and forces, relations, negotiations, practices of engagement, power in all its forms' (2009, s.1341). Holm Sörensen (2010) konstateranden exemplifierar dessa iakttagelser inom ramen för ett digitalt medielandskap

children and young people's everyday life take place in both physical and virtual rooms ... children and young people's experience, play, learning, communication, social relations and identity are no longer tied only to physical rooms, but also to virtual rooms such as chat rooms, rooms for online games, social networks, news and discussion rooms, different websites, etc. In other words, children's everyday life has changed radically. (s.54)

Medielandskapet bryter upp traditionella sätt att se på rummet och platsens betydelse för lärande, socialisation och kommunikation (Edwards 2000). *Platsens pedagogik* innebär att öppna upp och ta vara på människans livsprocesser oavsett platsen för dessa vilket kan exemplifieras med Dunkels konstaterande: 'För

de flesta unga är det ingen större skillnad mellan det fysiska och det virtuella rummet, annat än att man inte kan ta på varandra i det sistnämnda' (2009, s.56). Det virtuella rummet blir en plats genom att de kommunikativa aktiviteterna i det fysiska rummet fortsätter där men med delvis andra villkor. 'We are always claimed by places and different places affect us differently ... Different places are all parts of the same reality but with different claims' (Andersson, 2010, s.387). I en undervisningssituation i skolan kan detta innebära att läraren låter mångfalden platser utgöra startpunkt för det individuella och kollektiva växandet hos eleverna såväl som hos sig själv. Eller, som Løvlie uttrycker det: 'A pedagogy worth its salt can work wonders by just looking around and taking stock of what is already there at hand: the teacher, the pupil and the whole, wide world that is their common responsibility' (2006b, s.6). Hur kan vi utifrån platsens pedagogik förstå relationen mellan de två rummen sociala medier och skola?

### Två rum

Två betydelsefulla rum, med delvis skilda normativa villkor, för unga är sociala medier och skola. Rummen konstituerar i hög grad ungas utbildningssituation i det digitaliserade samhället. Rätten till lokaler och anläggningar där unga kan vara för sig själva saknas i princip under tonårstiden – 'den tid då behovet av sådana rum egentligen är som störst – måste de unga själva skapa den här typen av platser och rum' (Lieberg, 2009, s.43) – vilket kan vara en av många förklaringar till de sociala mediernas uppkomst och ungdomars frekventa användning av desamma. Ett av de mest utmärkande dragen för tonårstiden är just sökandet efter rum och plats, ett frirum, där umgänge med jämnåriga kan ske utan att vare sig föräldrar, lärare eller andra myndighetspersoner lägger sig i (Lieberg, 2009; Sveningsson Elm, 2009). Det offentliga rummet blir inte bara en mötesplats och arena för olika handlingar,

utan också som en plats där de förbereder sig för vuxenlivet ... Kamratgruppens roll i relation till det offentliga rummet betonas alltmer. Eftersom de unga är tillsammans också i det offentliga och deltar i varandras självrepresentation där, blir vännerna på så sätt en slags förmedlande länkar mellan det privata och det offentliga. De bidrar till att koppla ihop ungdomsrummet med det offentliga rummet. (Lieberg, 2009, s.49)

Tonårsrummet är idag ett medie- och identitetsrum och det är i detta rum, där 'det privata och det offentliga vävs samman' (a.a., s.47), som medier får sin framskjutna betydelse för dagens unga. *Svarthjärta* illustrerar detta.

Distinktionen mellan sociala rum och kollektiva rum är ett sätt att ta sig an relationen mellan sociala medier och skola då vi försöker förstå utbildningens fortsatta utformning och ideal. De sociala medierna, exemplet *Svarthjärta*, kan ses som ett *socialt* rum. 'Det som skiljer det sociala rummet från det kollektiva är möte och interaktion. "Det är social kontakt som förvandlar kollektivt rum till socialt rum" (Hertzberger, 2000, s.135)' (Biesta, 2006, s.103). Aktiviteten och mot vad uppmärksamheten ska riktas är givet från början i det kollektiva rummet tillskillnad från det sociala rummet.

Även om det kollektiva rummet definitivt har en funktion i samhället, understryker Hertzberger behovet av ett annat slags rum som "inte är inriktat på en och samma aktivitet" utan 'organiserat' på sådant sätt att "alla kan bete sig i enlighet med sina egna intentioner och rörelser och därmed ges möjlighet att hitta sitt eget rum i relation till andra som finns där" (ibid) (Biesta, 2006, s.103).

Nätgemenskapen som socialt rum möjliggör att ungdomars egna intentioner och rörelser ges handlingsutrymme. Detta kan kontrasteras mot skolans klassrum där arkitekturen tillsammans med undervisningssituationens villkor riktas mot vissa, på förhand givna, intentioner vilka styr rörelsen i rummet – klassrummet blir ett kollektivt rum med en annan typ av normativitetsvillkor.

Analyser av *Svarthjärta* ger att de kommunikativa villkoren för samtal ser annorlunda ut och verkar utifrån skilda förutsättningar än de i skolan. Textsamtalen i *Svarthjärta* sker under obestämd tid, bygger initialt på frivillighet, intresse, är av öppen och deltagarstyrd karaktär. Detta är i linje med det Hylén skriver: "Vissa menar att nätgemenskaperna bygger på precis samma grundvalar som den organiserade folkbildningen, det vill säga att den är genuint intressebaserad, frivillig och styrd av deltagarna själva" (2010, s.74). Samtalets form, innehåll och ungdomars skilda användningar av text ges därmed specifika förutsättningar.

Användningen av nya medier intar en central roll genom att utmana lärarens och skolans auktoritet som informations- och kunskapskälla. Internets hypertextkaraktär medför att skolans läroplan delvis förlorar sin auktoritet:

as an accepted canon or guidelines for teaching. ... the school becomes more interactive and pupils more inter-individualised in the school landscape ... It is not enough to take sides for or against the future of computer technology. We are bound to take a stand in relation to its promise and possibilities. (Løvlie 2006a, s.18-19)

I den grundläggande utbildningen är deltagandet obligatoriskt, innehållet till största del givet av läroplanen, samtalet organiserat av läraren, schemastyrt och tidspressat med ett mer eller mindre uttalat krav på aktivt deltagande, vanligtvis konsensusorienterat, med förväntningar om ett korrekt beteende och deltagande i diskussioner. I *Klassrummet som diskussionsarena* konstaterar Liljestrand (2002) att läraren ensam står för närmare 50% av de yttrade orden i klassrumssamtalen. Detta är anmärkningsvärt när aktiviteten ska vara diskussionsorienterad. Läraren som auktoritet motverkar, istället för medverkar till, diskussion (se även Nelson Christoph & Nystrand, 2001; Nystrand, et.al. 2003; Campbell, 2004). Läraren, som formellt och juridiskt utnämnd auktoritet, finns inte i nätgemenskapens diskussionsforum där deltagarna själva organiserar och väljer innehåll. Däremot intar och tilldelas vissa deltagare nära på en likvärdig auktoritet. Så kallade ADMINS, administratörer i de skilda diskussionsforumen, är exempel på detta. Men även deltagare som visar sig kunniga och retoriskt skickliga i textsamtalen kan komma att få en sådan position. Hur bör skolan och lärare förhålla sig till dessa nya villkor? Hur bör skolan hantera unga människors nya användningar av text och förutsättningar för samtal?

Tillvaratagandet av skilda sammanhang, relationer och situationer som fyller personers livsprocesser bildar bas i *platsens pedagogik*: 'it always reflects this a priori in its initial understanding of what education is all about ... It is as relevant for cyberspace and digital learning' (Løvlie, 2006b, s.2). Detta innebär ett vidgat förhållningssätt till unga människor, från att ensidigt ha fokuserat *vad* ungdomar gör till att även inkludera *var* de befinner sig och *vilka* relationer och situationer som skapas och upprättas där. Ungdomars datoranvändning visar att ungdomars 'undervisningsrelaterade och umgängesrelaterade uppgifter utförs parallellt både i skolan och hemma. På samma sätt sammanflätas händelser på och utanför nätet i ungdomarnas vardag' (Bellander, 2010, s.167).

Bara för att kroppen befinner sig i skolbänken så innebär inte detta att det är det enda möjliga sammanhanget att vara och tänka inom. Genom att förflytta tanken till andra rum, minnen och erfarenheter så förändras möjligheterna för vad som kan ske i klassrummet. Konkret skulle detta kunna innebära ett i undervisningen alternerande av erfarenhetsrum. Särskilt märkbart torde detta bli vid en undervisning som präglas av *En-till-En*, dvs. en dator per elev. Hur detta bör hanteras didaktiskt är omtvistat. Det vore rimligt att anta att det fysiska rummet som omger datoranvändandet, exempelvis en lektionsrelaterad verksamhet, spelar en överordnad roll för de kommunikativa aktiviteter som sker. 'Likaså borde den omgivande kontexten i ... de fritidsrelaterade umgängesverksamheterna' (Bellander, 2010, s.167) ta överhanden. Men så är inte fallet. 'Såväl under raster som vid undervisning i datasalen är det vanligt att undersökningens huvuddeltagare besöker exempelvis nätmötesplatser eller andra fritidsrelaterade hemsidor' (Bellander, 2010, s.169). I *En-till-En* torde detta skifte av platser ske än mer frekvent. Min slutsats är att det fysiska rummet påverkar de kommunikativa aktiviteterna men att inträdet i andra rum, genom datorn och tänkande, sätter dessa på spel – vi får en ny undervisningssituation.

Løvlie (2007a) skriver att

Det elektroniska gränssnittet har ... fått oss att se begränsningarna i dagens uppfattning om pedagogik som produktion av kunskap och färdigheter ... Hypertexten – den mångfald av information, genrer och uttryck som finns på nätet – utgör den nya läromiljön. Gränssnittet intensifierar mötesplatserna, och hypertransformationen ger dem drivkraft och energi. (s.163)

Textsamtalen är ett självpåtaget och kollektivt ansvar. Samtalet bärs upp av konkreta människor, kroppsligt belägna framför skärmen och genom skilda textanvändningar deltagande i gemensamma rum skapande specifika situationer med mening (jmf Løvlie, 2007b). Resonemangen om att internet och det som sker där tillhör en annan värld lämnas därhän. Den s.k. virtuella världen är materiellt villkorad och det finns ingen skarp skiljelinje i människans dagliga livsföring och de platser som detta liv genomlevs: 'the Internet means more of the same old 'reality', but differently configured and differently lived' (Løvlie, 2007b, s.113-114). Alternerandet av erfarenhetsplatser, som platsens pedagogik erbjuder, innebär att talet om olika verkligheter ersätts med rummet och platsens betydelse för vad som görs möjligt i meningsskapande processer. De nya medierna erbjuder ett alternerande

av erfarenhetsplatser och meningsskapande processer – de möjliggör momentan rekontextualisering (jmf disembedding/reembedding).

The move from one medium to another has social consequences in changing the possibilities for production ... the social potentials of different media in effect mean that the change from one medium to another brings about a change from one social context to another (Bezemer & Kress, 2008, s.182-183).

Att lyfta ut ett element ur sitt sammanhang och använda det i ett annat med ett annat ändamål, är det som definierar rekontextualisering, dvs. att flytta 'meaning material from one context with its social organization of participants and its modal ensembles to another, with its different social organization and modal ensembles' (a.a., s.184). Genom platsens pedagogik kan vi förstå konsekvenserna och betydelseerna av dessa rekontextualiseringar. *Textsamtal* och de handlingar som fyller det med innehåll och mening, *texthandling*, är på detta sätt rumsliga (samtalet) och platsliga (handlingar) begrepp vilka kan relateras till andra rumsliga och platsliga processer. Frågan detta aktualiserar är vad denna nya sociala situation gör med utbildning.

## TEXT SOM KONTEXT – NY UTBILDNINGSSITUATION

The Internet has exacerbated the problem of what is worth knowing and what worth doing in education ... The educational tradition remains with us but how it is to be steered is something we must find out as we go along. (Løvlie, 2006a, s.17)

Det nya medielandskapet skakar om och ifrågasätter konventionella sätt att förstå och organisera utbildningsrummet. Det har också lett till omvälvande förändringar i skrivandet de senaste decennierna. Två trender markerar detta enligt Bezemer och Kress: 'The digital media ... are more and more the site of appearance and distribution of learning resources, and writing is being displaced by image as the central mode for representation' (2008, s.166). Hur ska vi se på det framtida skrivandets roll och former? Vilka tolknings- och läsförmågor, så som att tolka sociala uttryck i de nya medierna vilket unga kan sägas 'ha varit tidiga på att utveckla' (Dunkels, 2009, s.59), aktualiseras? Det finns skäl att fundera över mediernas påverkan på utbildningssektorn, inte minst med tanke på digitaliseringen av skolan och de radikala förändringar som sker genom användningen av informations och kommunikationsteknik (IKT) i samhället. Fyra trender kan skönjas för svensk utbildning enligt Hylén (2010): *Ett* – innehållet frigörs från sin förpackning; *Två* – användarna blir producenter och konsumenter, s.k. prosumenter; *Tre* – det informella lärandet ökar med hjälp av Internet; *Fyra* – ökat oberoende av tid och rum.

Trots en massiv anstormning av digitala medier i skolan råder osäkerhet över dess utbildningsmässiga värde. Användningen av IKT i utbildningen kan inte reduceras till att enbart handla om att ge barn och unga motivation och inspiration i sina studier, att utveckla tekniskt handhavande och verktygskännet för framtiden och kommande yrkesliv. Snarare borde det handla mer om att bidra till en förändrad syn på socialisation, kunskap och lärandeprocesser. Ett grundläggande påstående hos medieteorikerna är nämligen att

de kommunikationsformer som dominerar ett samhälle både påverkar kommunikationens innehåll och har betydelse utöver det enskilda budskapet. Varje gång ett nytt medium framkommer och intar en dominerande plats i den mänskliga kommunikationen kommer människans sätt att tänka, tala och handla att förändras (Kjeldsen, 2008, s.62).

Detta får konsekvenser för utbildningens syften och mål, resulterande i en annan utbildning än den vi ser idag, genererande, i utbildningen, ny syn på kunskap, lärande, socialisation, kommunikation, delaktighet, demokrati. Vi behöver fundera över läroplanens utformning och avsikt. En kritisk pedagogisk blick är nödvändig i detta föränderliga, osäkra och komplexa fält. Policytexter på EU-nivå om digital kompetens kan ses som ett uttryck för denna fundering (Hylén, 2010).

I stället för att tala om unga människors nya textvärldar och indirekt bädda för ett resonemang om att vissa (utbildnings)världar är mer värdefulla än andra, är det mer fruktbart att tala om *textvärlden* eftersom handlingar vilka inbegriper en språklig hantering av text performativt konstituera verkligheten (jmf Bellander, 2010, s.173). Det är mot bakgrund av detta som *platsens pedagogik* och de två begreppen *textsamtal* och *texthandling* ska förstås. Textvärlden i singular innebär ett erkännande av unga människors, genom skilda användningar av text, självskapade rum och platser. Användningen av IKT har löst upp gränser mellan skilda rum och platser och samtidigt gjort rum och plats mer distinkta. Med anledning av detta blir det, som Livingstone påpekar, av vikt att förstå 'the nature and diversity of domestic practices surrounding the media' (2002, s.241) när vi utformar policy som rör digitala medier i samhället och skolan. 'To develop a policy for information technology in education is simultaneously to espouse, whether or not explicitly, a particular view of childhood, of the role of parents, of the relation between home and school' (a.a.).

I en webbaserad undersökning (*Att vara lärare i dagens mediesituation* 2010) bland lärare verksamma i grundskolans senare år upp till eftergymnasial utbildningsinstans konstateras att de sociala medierna både är utvecklande, tidskrävande och tar fokus i skolundervisningen. Lärare känner ett behov av att hantera sociala medier på ett eller annat sätt i skolan, de sociala medierna tycks ha en utvecklande potential men är samtidigt problematiska (se även Lärarförbundet, 2010). Drotner (2008) menar att mediesituationen ställer specifika krav på skolan och lärarna 'In training pupils to handle the complexities of a heavily mediatized world ... educators will need to draw on children's out-of-school experiences' (s.182). Utmaningen ligger i att på ett konstruktivt sätt hantera nya utbildningssituationer vilka i hög omfattning involvera olika textförmågor och kvalifikationer. Skilda sätt att närma sig relationen mellan användningen av IKT och skolan kan vara att reflektera dem mot utbildningsterminologin digital visdom, digital technocultural education, bildning eller varför inte everyday political socialization (Prensky, 2009; Løvlie 2006a; Falkner 2007; Andersson 2010).

I den nya utbildningssituationen finns det minst två strukturerande sätt att hantera relationen. *Ett*, IKT ska in i skolan. *Två*, det finns något att lära av de processer som sker genom användningen av IKT och hur dessa relaterar till det pedagogiska

uppdraget. Fallet *En-till-En* exemplifierar spänningen mellan dessa två. De skol-utvecklingsprojekt som lyckats med att införa en dator per elev har tillämpat den sistnämnda (jmf Hylén, 2010). Men vilka blir konsekvenserna för undervisningen? Utvärderingen av ett skolutvecklingsprojekt där *En-till-En* har införts visar att 'det som eleverna nämner som den största fördelen är att motivationen för skolarbetet ökat ... Den ständiga möjligheten att leta och kontrollera information på internet upplevs som mycket positivt ... De tycker också att de lägger betydligt mer tid på hemarbete' (Tallvid, 2010, s.20). Forskningen ifrågasätter dock om 'En-till-En har en positiv inverkan på resultaten' (Tallvid, 2010, s.47). Lindroth och Bergquist menar att 'an intense debate has grown with arguments for or against the use of laptops (and other mobile technologies) in the educational practice' (2009, s.311). De menar att 'laptoping is a complex and multi-dimensional practice in itself that must be explored in order to understand the alignment between laptoping and the educational practice' (a.a., s.312). Utbildningssituationen är inte bara ett abstrakt rum, 'it is also a very concrete place' (von Wright 2007, s.234). Vad händer med klassrummet som plats? Blir det en annan plats? Hur hanteras rekontextualisering? Vad händer med 'fokus' i undervisningssituationen? Dessa, och fler frågor, vet vi inte så mycket om.

Ett annat sätt att närma sig relationen IKT och skola är att starta i den fråga som Frau-Meigs ställer: 'If media education is a lifelong process, inside and outside schools, what competences are needed to empower young people and the democracies in which they evolve?' (2008, s.52). Frau-Meigs konstaterar att 'There is a significant disconnect between media culture and school culture, with a curious reversal of objectives over time ... What they have in common is the capacity for the transmission of values and attitudes' (2008, s.55). Livingstone menar, liksom Frau-Meigs, att unga behöver utveckla en digital literacy: 'More than ever before, children and young people will require critical understanding, skills in argument, making distinctions, imagination, critical analysis, and a questioning approach' (2002, s.237). S.k. digital kompetens är en av EU:s nyckelkompetenser som syftar till att elever ska lära sig 'söka, samla in och bearbeta information och använda den på ett kritiskt och systematiskt sätt och att kunna bedöma dess relevans' (Hylén, 2010, s.54). Eleverna ska som samhällsmedborgare kunna använda informationssamhällets teknik 'som stöd för kritiskt tänkande, kreativitet och innovation' (a.a., s.54). Undervisningen bör därför vara av elevaktiv, undersökande och kritiskt ifrågasättande karaktär (a.a.). Erstad identifierar inom fältet digital literacy fem dimensioner av digital kompetens vilka kan användas för att bättre förstå det som bör utspela sig i skolan: tekniska färdigheter, IKT som eget kunskapsfält, IKT i skolämnet, IKT och lärstrategier samt digital kulturell bildning vilken handlar om 'å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammer som preger vår kultur. Slik sett går denne dimensjonen på tvers av de foregående og er samtidigt integrert i disse' (2010, s.65).

Införandet av ett nytt medium aktualiserar det faktum att vårt sätt att tänka, samtala och handla förändras eftersom varje medium påverkar det budskap som det förmedlar. Förändringen i en kulturs kommunikationsvanor är också en viktig faktor

i kulturens förändring. Synen på utbildning och undervisning, dess syfte och mål ställs på sin spets. Vad blir den nya utbildningen i en värld där text alltmer blir kontext? Att exempelvis argumentera för en mer kritisk förmåga och hållning, ett genomgripande behov av att förstå och ta sig an den nya utbildningssituationen kan vara svårt när policyagendan 'pushes forward with the apparently straight-forward goal of universal access, supposedly vital for an IT-literate, internationally competitive workforce' (Livingstone, 2002, s.243). Vad är det som går förlorat när vi rusar in i den teknikeuforiska utvecklingen? Vilka nya kunskaper och förmågor görs gällande? Vilka går förlorade?

Bellander påpekar att verksamheter är föränderliga och påverkas av 'fler faktorer än av de medier som används'. Oavsett den tekniska utvecklingen i samhället 'finns det därför anledning att ständigt ifrågasätta kommunikativa verksamheters, praktikers och domäners betydelse inte enbart för ungdomars utan för alla människors interaktion och medieanvändning' (2010, s.205). *Platsens pedagogik, text-samtal* och *texthandling* är teoretiska bidrag som syftar till att ta sig an och förstå delar av en ny utbildningssituation. Vi behöver ta ställning till vad skolans uppgift blir i en värld där text alltmer blir kontext, där unga människors livsväv i rum och plats blir ett vävande med andra – en samväv. Mer övergripande – vad blir utbildning i denna nya sociala situation?

## NOTER

1. Exempelvis Sveningsson et.al. 2003; Bjereld et.al. 2005; Ekecrantz 2005; Graffman 2008; Findahl 2008; Findahl et.al. 2008; Findahl & Selg 2008; Findahl & Zimic 2008; Buckingham 2008; Prenskey 2009; Siapera 2009; Dunkels 2009, 2010; Lieberg 2009; Sveningsson Elm 2009; Andersson 2010; Carlsson 2010a, 2010b; Erstad 2010.

2. De pilotanalyser som hittills genomförts inom ramen för mitt avhandlingsprojekt är grundade genom en kartläggning av nätgemenskapens rumsliga villkor vilket har skett genom att vända 'ut-och-in' på rummet. Alla klickbara menyer, forum, länkar osv som sammantaget ger en holistisk bild av nätgemenskapen har undersökts. Sex frågor har sedan använts för att, med en mer fördjupade kartläggning av rummet, beskriva nätgemenskapen. Dessa frågor har undersökts och besvarats i ordningsföljd:

Hur beskrivs nätgemenskapen?

För vem/vilka är nätgemenskapen avsedd och tillåten?

Vilka regler och avtal gäller i nätgemenskapen?

Vilka aktiviteter erbjuds i nätgemenskapen?

Hur ordnas, organiseras och drivs nätgemenskapen?

Vad är typiskt för nätgemenskapen?

Texten som finns i denna artikel är en kortfattad och fragmenterad kondensering av de analyser och den kartläggning som hittills gjorts i syfte att beskriva dess typ, målgrupp, regler och avtal, aktiviteter samt organisation och styrning. Resultatet av en pilotanalys, fokuserande användningen av stake som retorisk resurs i ett textsamtal, finns i Andersson 2010.

3. Med kommunikation avses i huvudsak det som sker i syfte att åstadkomma förändring, att uppnå en viss typ av respons eller reaktion hos bestämda mottagare. Kommunikation sker genom att i olika grad ta hänsyn till mottagarens emotioner, karaktärsdrag och attityder samt att avsändaren avser påverka genom att inge trovärdighet, hålla sig till sakens innehåll och använda goda argument som utformas och framförs på ett funktionellt och övertygande uttrycksätt (Kjeldsen 2008, s.23-24). Min användning av kommunikationsbegreppet är således retoriskt förankrad.

4. Det samtal som analyserats och som ligger till grund för denna exemplifiering är ett textsamtal där en politiskt kontroversiell fråga bärs upp genom ungdomars innehållsproduktion och deltagande vilket tillsammans med rummets institutionella karaktär genererar situationer vilka skapar socialisationsvillkor som avkräver specifika handlingar i och genom text.

## REFERENSER

- Andersson, E (2010). Stake in the political: Young people's condition for political socialization in social media. *Politics, Culture and Socialization*, vol. 1, no 4 pp. s.379-396
- Bakardjieva, M (2009). Subactivism: Lifeworld and politics in the Age of the Internet. *The Information Society*, vol. 25, s.91-104
- Bellander, T (2010). *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Uppsala: Uppsala Universitet
- Bezemer, J & Kress, G (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, vol. 25, no. 2, s.166-195
- Biesta, G (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U, Demker, M & Ekengren A-M (2005). Makt, identitet & modernitet. Individualisering och destabilisering i en globaliserad värld. I: Bjereld, Demker, Ekecrantz & Ekengren (red.). *Det hyperindividualiserade samhället?*, s.9-32. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Buckingham, D (ed.) (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. London: The MIT Press
- Börjesson, M (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Campbell, D E (2004). Voice in the classroom. How an Open Classroom Environment facilitates Adolescents' Civic Development. *University of Notre Dame*.
- Carlsson, U (2010a) (ed.). *Children and youth in the digital media culture from a Nordic horizon*. Göteborg: Nordicom
- Carlsson, U (2010b). Introduktion. Barn och unga i den digitala mediekulturen. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.9-18. Göteborg: Nordicom
- Cope, B & Kalantzis, M (2003). Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. I: Cope, B & Kalantzis, M (ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, s.3-8
- Dahlgren, P (2009). *Media and Political engagement. Citizens, communication, and democracy*. New York: Cambridge University Press
- Drotner, K (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. I: Buckingham, D (ed.). *Youth, Identity, and Digital Media*, s.167-184. London: The MIT Press
- Dunkels, E (2009). Unga och Nätet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.56-66
- Dunkels, E (2010). Reaktionen på ungas nätanvändning. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.37-48. Göteborg: Nordicom
- Edwards, R (2000). Pedagogies of (dis)location. *The Journal of East London Studies*, vol. 20, no. 4, s. 22-37
- Ekecrantz, J (2005). Tidens territorier och individualismens tekniker. I: Bjereld, Demker, Ekecrantz & Ekengren (red.). *Det hyperindividualiserade samhället?*, s.249-274. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Erstad, O (2010). Digital kompetens. Näring för demokratin eller oreflekterat deltagande? I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.53-68. Göteborg: Nordicom
- Escobar, A (2001). Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization. *Political Geography*, vol. 20, s. 139-174
- Falkner, C (2007). *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. Örebro Studies in Education 19, V. Frölunda: Universitetsbiblioteket 2007
- Fenton, N (2010). Re-imagining Democracy. New Media, Young People, Participation and Politics. In: Olsson, T & Dahlgren, P (ed.). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom, s.19-34

- Findahl, O (2008). *Internet i ett internationellt perspektiv. Del 2. Sverige i världen*. World Internet Institute.
- Findahl, O, Eriksson, L-E, & Selg, H (2008). *Framtiden är öppen! Om problem och möjligheter med öppen källkod och öppet innehåll*. VINNOVA Rapport VR 2008:03, VINNOVA – Verket för innovationssystem.
- Findahl, O & Selg, H (2008). Öppen källkod och öppet innehåll – En undersökning av och med erfarna Internetanvändare. I: *Framtiden är öppen! Om problem och möjligheter med öppen källkod och öppet innehåll*, s.15-56. VINNOVA Rapport VR 2008:03, VINNOVA – Verket för innovationssystem.
- Findahl, O & Zimic, S (2008). *Unga svenskar och Internet 2008*. World Internet Institute.
- Findahl, O (2010a). *Unga svenska och Internet 2009*. World Internet Institute
- Findahl, O (2010b). *Svenskarna och Internet 2010*. .SE (Stiftelsen för Internetinfrastruktur)
- Frau-Meigs, D (2008). Media Literacy and Human Rights: Education for Sustainable Societies. *Council of Europe*, s. 51-82
- Graffman, K (2008). *Med andra mediebeteenden in i framtiden. En etnografisk studie inom ramen för TU:s projekt Unga Vuxna*. INCULTURE
- Hartmann, M (2010). Media Literacy/Competence, Participation and Youth. Conceptual Reflections 2.0. In: Olsson, T & Dahlgren, P (ed.). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom, s.107-126
- Hellspong, L & Ledin, P (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Holmberg, P (2008). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydeskolan i två gymnasielärares klassrum. Manus inskickat för konferensvolym efter Svenskans beskrivning 30. Stockholm 2008
- Holm Sörensen, B (2010). 2.0 – Children In and Outside School. I: Carlsson, U (ed.). *Children and youth in the digital media culture from a Nordic horizon*, s.51-63. Göteborg: Nordicom
- Hopkins, N & Dixon, J (2006). Space, Place, and Identity: Issues for Political Psychology. *Political Psychology*, vol. 27, no. 2, s.173-185
- Hylén, J (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Ikpeze, C H (2009). Writing for Real Purpose. *Learning & Leading with Technology*, vol. 36, no. 7, s.36-37
- Ilshammar, L & Larsson, O (1997). *net.wars – kampen om nätet*. Gnesta: Atlas
- Kim, I-H, Anderson, R C, Nguyen-Jahiel, K & Archodidou, A (2007). Discourse Patterns During Children's Collaborative Online Discussions. *The Journal of the Learning Science*, vol. 16, no. 3, s.333-370
- Kjeldsen Elmelund, J (2008). *Retorik idag. Introduktion till modern retorikteori*. Lund: Studentlitteratur
- Kotsinas, U-B (1994/2007). *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Kress, G (2003). Multimodality. I: Cope, B & Kalantzis, M (ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, s.153-161
- Kress, G (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, vol. 22, s.5-22
- Kress, G (2008). Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. *Studies in Philosophy of Education*, vol. 27, s.253-266
- Kyle, G & Chick, G (2007). The Social Construction of a Sense of Place. *Leisure Sciences*, vol. 29, no. 3, s. 209-225
- Lieberg, M (2009). Unga och rummet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.43-55
- Liljestrand, J (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education 6
- Lindroth, T & Bergquist, M (2009). Laptops in an educational practice: Promoting the personal learning situation. *Computers & Education*, vol 54, s.311-320.
- Livingstone, S (2002). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: SAGE
- Ljunggren, C (1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 68
- Läraryrket (2010). Tema: Sociala Medier. *Lärarnas tidning*, vol. 21, no. 7
- Løvlie, L (2006a). Technocultural education. *Internet journal of media, technology and lifelong learning*, vol. 2, no. 1, s.1-24
- Løvlie, L (2006b). The pedagogy of place. Keynote at the NERA Annual Conference Örebro, Marsch 2006.
- Løvlie, L (2007a). Teknokulturell bildning. I: Gustavsson, B (red.). *Bildningens förvandlingar*, s.153-184. Göteborg: Daidalos
- Løvlie, L (2007b). Is there any body in cyberspace? Or the idea of a cyberbildung. Englund, T (ed.). *Five professors on education and democracy. Inaugural Lectures 1999-2003*, s.113-128. Örebro: Department of Education, Örebro University, 8
- Medierådet (2010). *Ungar & Medier 2010*. Stockholm: Kulturdepartementet
- Montgomery, K C (2007). *Generation digital. Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet*. Cambridge/London: The MIT Press
- Mossberger, K, Tolbert, C J & McNeal, R S (2008). *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. Cambridge/London: The MIT Press
- Nelson Christoph, J & Nystrand, M (2001). Taking risks, negotiating relationships: one teacher's transition towards a dialogic classroom. *CELA Research Report*, no. 14003, National Research Center on English Learning & Achievement
- Nystrand, M, Wu, L L, Gamoran, A, Zeiser, S & Long, D A (2003). Questions in Time: Investigating the Structures and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, vol. 35, no. 2, s.135-198
- Olsson, T & Dahlgren, P (ed.), (2010). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom
- Peters, M A. (2008-02-15). Citizenship in the Age of Globalization. Elektronisk källa: <http://global-ejournal.org/2008/02/15/peters/>, *Global-e* (1) 3, hämtad: 2008-12-01.
- Prensky, M (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). <http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> (accessed February 4, 2009).
- Quennerstedt, A (2006). *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* V Frölunda: Örebro Studies in Education
- Rohkrämer, T & Schulz, F R (2009). Space, Place and Identities. *History compass*, vol. 7, no. 5, s.1338-1349
- Rydin, I (2010). Försvinner barndomen med Internet? Reflektioner kring forskning och debatt om möjligheter och risker. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.19-36. Göteborg: Nordicom
- Scollon, R (2000). Mediated Discourse and Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 32, no. 1&2, s.149-154.
- Siapera, E (2008). The political subject of blogs. *Information Polity*, vol. 13, s.51-63
- Sveningsson, M, Lövheim, M & Bergquist, M (2003). *Att fånga nätet: kvalitativa metoder för Internetforskning*. Lund: Studentlitteratur
- Sveningsson Elm, M (2009). Unga, stil och nätet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.93-106



- Tallvid, M (2010). *En-till-En. Falkenbergs väg till framtiden? Utvärdering av projektet En-till-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun – Delrapport 3*. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen
- Tuan, Yi-Fu (1977/2008). *Space and Place. The Perspective of Experience*. London: University of Minnesota Press
- Ungdomsstyrelsen (2007). *Unga och nätverkskulturer – mellan moralpanik och teknikromantik*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter
- Van Patten, S R. & Williams, D R. (2008). Problems in Place: Using Discursive Social Psychology to Investigate the meanings of Seasonal Homes. *Leisure Sciences*, vol. 30, no. 5, s.448-464
- von Wright, M (2007). Where am I when I am at ease? Relocating the notion of activity in education. *Nordisk Pedagogik*, vol. 27, no. 3, s.222-235
- Wang, Q & Woo H L (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, vol. 38, no. 2, s.272-286
- Wetherell, M (2001). Themes in Discourse Research: The Case of Diana. I: Wetherell, Taylor & Yates. *Discourse Theory and Practice. A reader*, s.14-28. London: SAGE
- Winther Jørgensen, M & Phillips, L (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Wooffitt, R (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage Publications
- World Summit Karlstad (2010). *Att vara lärare i dagens mediesituation*. World Summit on Media for Children and Youth June 14-18 2010 Karlstad Sweden

# ATT TA I ANSPRÅK DET OKÄNDA – MOT EN FLEXIBEL DIGITAL GRAMMATIK

*Patrik Hernwall*

## ABSTRACT

As the notion of 'text' is so much wider than the typographical text, there is an urgent need for the pedagogical practice to embrace the affordances of Information and Communication Technologies [ICT], as these open up for a broader set of communicative modes. Consequently, to be able to make use of the potential of ICT within the framework of the pedagogical practice of the school, a developed understanding for the relation between tools as resources for human action and meaning making is necessary. Based on the assumption that tools carry with them an emancipatory potential, creating new opportunities for human action where the intertwined relation between tools and human action is emphasized need to be recognized. Nevertheless, it is important to consider that the affordances of ICT are inseparable from power differentials and identity markers, which stresses the notion that the relation between the affordances of the technology and human interpretative creativity creates unique user positions. The article ends with a discussion on what could be a flexible grammar of digital media.

*Keywords: ICT, youth, power structures, multimodal expression Pedagogisk praktik och digitala medier*

Denna artikel tar sin utgångspunkt i betydelsen av en ökad förståelse för barns och ungas villkor i det samtida medietäta samhället. Ambitionen här är att skapa ett teoretiskt-kritiskt syntetiserande av erfarenheter från egen forskning om barn och unga, skola, lärande och digitala medier, med målet att diskutera relationen redskap och mänskligt handlande. Textens specifika tematik siktar mot att diskutera digitala redskap som resurser för en pedagogisk praktik och för pedagogisk utveckling. Diskussionen bygger på idén att alla redskap bär en frigörande emancipatorisk potential i betydelsen att de skapar nya möjligheter för mänskligt handlande. Genom att individen tar i anspråk redskapets handlings- och meningserbjudanden i sin vardag, kommer hon i besittning av dess möjligheter. Vilket alltså betyder att villkoren för människan i hennes vardag är sammanflätade med de redskap hon tagit i anspråk. Detta gäller naturligtvis även för digitala medier, eller informations- och kommunikationsteknik (IKT). Diskussionen tar sin utgångspunkt

## PATRIK HERNWALL

*fil dr, docent i pedagogik och i medieteknik samt lektor i medieteknik  
Verksam vid Institutionen för Kommunikation, Teknik och Design,  
Södertörns högskola  
Alfred Nobels Allé 7, 141 89 Huddinge  
E-post:patrik.hernwall@sh.se*

i argumentet att vad som utvecklas till att bli en tids centrala kunskaper eller kompetenser ofta sammanfaller med vilka redskap som finns tillgängliga samt vilken typ av handlingar de gör möjliga. Samtidigt är det viktigt att ha i minnet att kulturcentrala redskap många gånger utmanar den egna samtidens förhärskande föreställningar om storheter som lärande, kunskap och kompetens.

Några av de mer centrala karakteristika som brukar användas för att beskriva digitala medier är möjligheterna till deltagande, informationstillgång, kommunikation och innehållsproduktion. Inom alla dessa fält återfinns barn och unga som aktiva mediebrukare (till skillnad från passiva konsumenter), och inte sällan utgör de även en dominerande användargrupp. Det är dessa unga som beskrivits som "nätets infödda" (Dunkels, 2007), vilka bär vittnesbörd om digitala mediernas funktioner, begränsningar, bruk och betydelser. Även om forskning problematiserat (Zimic, 2010) antagandet om en särskild Nät-Generation (Tapscott, 1998), så kvarstår att samtidens barn och unga växer upp i ett dramatiskt annorlunda mediasamhälle än vad som var fallet bara för några tiotal år sedan. Tar vi utgångspunkten i vad digitala medier erbjuder och hur dessa medier används, framstår mediebrukarna i det 21:a århundradet som aktiva innehållsproducenter (Jenkins, 2006) i en deltagande mediekultur (Manovich, 2001) vilka är vana att röra sig mellan rollerna som producent och konsument (Bolter & Grusin, 1999). Barn och unga idag är ofta vana att gestalta erfarenheter och information i olika textuella uttrycksformer såsom skriven text, bild, ljud och rörlig bild i olika rumsligheter (Hernwall, 2001; Tingstad, 2003; Livingstone & Buber, 2005; Livingstone & Haddon, 2009). De utvecklar alltså en form av multimodal kompetens, där typografisk text inte utgör vare sig det enda eller kanske ens det huvudsakliga sättet att "anteckna" eller förmedla (Kress, 2010). I relation till skolans tradition av reproduktion, med den typografiska textens ofta oinskränkta maktposition, blir det tydligt att skolan står för väsentliga pedagogiska likväl som didaktiska utmaningar. Inte minst återfinns dessa utmaningar i att relevansgöra skolans verksamhet för barn och unga ("eleverna"). Vilket sammanfattningsvis kan formuleras som att den pedagogiska verksamheten har som ett avgörande syfte att skola individer att hantera för kulturen betydelsefulla redskap på ett sådant sätt att individen kommer i åtnjutande av dessa emancipatoriska kvaliteter.

## FÖRÄNDRING SOM UTMANING OCH MÖJLIGHET

För samtidens barn och unga är alltså datorer och digitala artefakter mer eller mindre naturliga inslag i deras vardag. Detta är inte bara en fråga om personligt bruk, utan om att växa upp i samhälle där digitala medier är vanligt förekommande inom de flesta sociala, kulturella och ekonomiska fält. Dessa unga inte bara växer upp i informationssamhället, redan från unga år är barn och unga brukare av en rad olika digitala artefakter, som mobiltelefoner, digitalkameror, datorer, spelkonsoler i olika storlek och utförande, digitala leksaker (eller leksaker med digitala komponenter), och så vidare. Lägg därtill utbredningen av mobilt bredband, och hur detta bär med sig nya användningsmönster och -beteenden, så är det tydligt att medielandskapet har förändrats radikalt på bara ett par decennier. Erfarenheterna av att bruka digitala artefakter och tjänster i den egna vardagen är naturligtvis en viktig beståndsdel i hur barn och unga kommer att förstå och hantera dessa redskap i både ett nära och mer långsiktigt perspektiv. Om vuxenvärlden förundras över hur duktiga barn är att hantera datorer, eller hur snabbt de förstår hur en mobiltelefon fungerar, eller deras orädsla för att prova sig fram i ett digitalt landskap, torde detta i huvudsak vara uttryck för betraktarens svårigheter att tänka bortom sin egen privata erfarenhet. Vilket bara delvis är en fråga om vad man raljerande skulle kunna beskriva som trångsynthet. Snarare att det pekar på att det vi lär som unga, är värderingar, betraktelsesätt och handlingsstrukturer som vi sedan lever vårt liv med. Det betyder inte att vi inte kan tänka om – bara att det ofta är en medveten, och inte sällan intellektuellt utmanande, handling att göra så. Att människans intellektuella möjligheter är mer eller mindre oändliga, torde vara svårt att argumentera emot. Utmaningen ligger därför inte i utveckling, utan snarare i förändring. Att tänka i nya banor och gå bortom det förgivettagna, är en krävande process vilken oftast kräver erfarenhet, engagemang och självkritiskt granskande. Clark (2003) formulerade som att hjärnan är plastisk, vårt tänkande är det inte. Eller, med andra ord, människans biologiska förutsättningar innebär att hon snart anpassar sig till nya förutsättningar. Däremot är vårt tänkande, med våra föreställningar, idéer och värderingar, betydligt mycket trögare, och uppvisar inte sällan ett frapperande stelbent fasthållande av det som varit. Det är, som talesättet går, svårt att lära gamla hundar sitta.

Den pedagogiska praktikens emancipatoriska ambitioner är som sagt intimt sammanflätade med ianspråktagandet av redskap. Dessa redskap kan vara såväl mentala (psykologiska), i form av alfabet, matematiska formler och minnesramsor som fysiska, till exempel abakusen, skrivdonet, klockan eller sågen. Det centrala här är att redskapens betydelse eller funktion är en konstruktion skapad i ett socialt och historiskt sammanhang, där individens förståelse för denna funktion är frukten av en lärandeprocess. Resultatet av denna process är en mental representation av inte bara vad redskapet som sådant erbjuder, utan hur dessa redskapens funktioner sammanflätas med individens upplevelse av sina egna handlingsmöjligheter och i slutändan även hur hon kommer att uppfatta sig själv, som kulturvarelse. Med detta vill jag understryka vikten av att den pedagogiska praktiken i synnerhet, och en humanistisk/samhällsvetenskaplig praktik i allmänhet, överger en förlegad

uppfattning om att kunskap och lärande är något som är bundet till subjektet som strikt biologisk entitet. Snarare då att storheter som lärande, kunskap, handling, socialisation, etc., är oupplösligt sammanflätade med de redskap vi har tillgängliga, och framför allt de redskap vi tagit i anspråk. Men det är inte endast erövrade kompetenser som är avhängigt ianspråktagandet av redskap. Även det motsatta är giltigt: Att *inte* ha erövat centrala kulturella redskap riskerar att bli dubbelt marginaliserande. Dels för att individen då inte ges tillgång till kulturella arenor eller sociala fält. Dels för att denna marginaliserade position ofta blandas samman med bristande kompetens eller förmåga hos individen. Denna dubbla marginalisering kanske bäst kan illustreras analfabetism. Att inte kunna läsa och skriva, gör att individen utesluts. Därtill riskerar analfabeten att betraktas som mindre kompetent, vilket sannolikt leder till bristande självförtroende och självrespekt. Snarare än att vara resultatet av en intellektuell begränsning, är analfabetism primärt effekten av att individen eller grupper av individer inte erbjuds de möjligheter som tillgången till centrala kulturella redskap medför. Därmed blir analfabeten marginaliserad i en kultur där text har en framskjuten position.

Vad som anses vara centrala kompetenser i ett visst historiskt sammanhang kan därför inte särskiljas från vilka redskap som finns tillgängliga, vilken funktion dessa anses ha, samt hur dessa görs tillgängliga. Om vi fortsätter med analfabetism som exempel, är det lätt att se hur förutsättningarna för utvecklandet av kulturspecifika kompetenser är en fråga om makt. Så som det intersektionella perspektivet lärt, är makt och hierarkiska system frukten av samverkan mellan analytiska kategorier såsom klass, genus, etnicitet, ålder, funktionalitet, etc. (Lykke, 2003, 2010; McCall, 2005; de los Reyes & Mulinari, 2005). Intersektionerna mellan dessa typer av "maktobalanser och identitetsmarkörer" (Lykke, 2010) utesluter på ett effektivt sätt individer och grupper i samhället från möjligheterna till utveckling och deltagande, genom att de (därmed) berövas möjligheterna att ta i anspråk betydelsefulla kulturella redskap.

## DET PEDAGOGISKA FÄLTETS RELEVANS

Pedagogiken, eller edukologin som dess vetenskapliga disciplin har benämnts, studerar villkoren för lärande, utveckling och socialisation i formella såväl som informella lärandemiljöer (Papert, 1988; Qvarsell, 2000; Hernwall, 2007). Utifrån erhållen kunskap om den unika situationen söker den pedagogiska praktiken att på olika sätt optimera dessa villkor. Inom de formella lärandemiljöernas pedagogiska-didaktiska verksamheter – vars övergripande mål är att bilda individer för deras både snara och i än högre grad (avlägset) framtida behov – framstår dessa strävanden som extra tydliga. Vilka av nödvändighet bygger på antaganden om hur denna framtid kommer att se ut. I varje tid av snabba kulturella, sociala och ekonomiska förändringar, står alltså det pedagogiska fältet i allmänhet, och den praktiska pedagogiken i synnerhet, inför omfattande utmaningar i att balansera sin samtids krav och förväntningar med mer eller mindre hypotetiska framtida behov. Även om det måhända är lätt att i denna situation välja att titta bakåt, och hävda traditionella värden, framstår varje sådan handling som ett svek mot de

individer som befinner sig i de formella lärandemiljöernas arenor. Relevansen av det pedagogiska fältets historia är, i detta perspektiv, begränsad för den individ vars lärandeprocess är riktad mot en mer eller mindre okänd framtid. Naturligtvis bär historien viktiga erfarenheter och lärdomar, men det betyder inte att traditionella epistemologiska antaganden eller arbetsformer är fortsatt adekvata. Vad jag vill peka på är att i en tid av snabb social och kulturell förändring, är det viktigare än någonsin att söka relevansgöra den pedagogiska praktikens verksamhet visavi en möjlig framtid, snarare än att istadigt hålla fast i det förgångna.

Jämfört med tidiga datamaskiner, och andra mer "primitiva" former av undervisningsmaskiner (jfr Hernwall, 1998), erbjuder dagens digitala medier helt andra möjligheter till interaktivitet, delaktighet, skapande och sociala aktiviteter. Viss-erligen står dessa möjligheter ofta i bjärt kontrast till en traditionell syn på inte bara vad en dator är, utan också på hur relationen mellan människans kompetenser och hennes redskapsanvändande uppfattas. Snarare än att människan och hennes redskap skulle vara av varandra oberoende storheter, utgör redskap "utbyggnader av våra sinnen", som McLuhan (1964/1994) formulerade det. Detta betyder att så snart människan använder redskap, uppstår en växelverkan mellan redskapets (uppfattade) kvaliteter och människans förståelse för inte bara redskapets möjligheter (eller begränsningar) utan också hennes förståelse för sina egna förutsättningar och kompetenser (jfr diskussionen om alfabetism och analfabetism ovan). Denna växelverkan mellan de redskap vi använder och synen på mänskliga förmågor är en neutral relation i den bemärkelse att det är vi som reflekterande kognitiva var-elser som mer eller mindre medvetet konstruerar betydelser och värderingar. Via erfarenheter tillskriver vi redskapen, och oss själva, betydelser. Relationen är därför, vill jag påstå, en semiotisk relation i den mening att vi är aktiva intentionella meningsskapande subjekt, som både skapar och tillskriver mening. Vilket betyder att meningsskapande sker i ett historiskt kulturellt sammanhang, där individens förståelser och uppfattningar inte kan separeras från hennes kulturella nedsänkthet. Detta är ett teoretiskt ställningstagande, som har stor betydelse för hur jag uppfattar teknikens, eller redskapens, ontologi: redskapens betydelse är en konsekvens av det kognitiva subjektets erfarenhet och meningsskapande, snarare än att det skulle finnas en inneboende agens i redskapen. Jag skiljer med andra ord på människans agens och redskapens menings- eller handlingserbjudande (eller affordances; Gibson, 1979). Det är människan som agerar. Redskapets menings- eller handlingserbjudanden är något som individen så att säga "ser", baserat på hennes kulturellt skapade och skapande blick. Den semiotiska relationen mellan människan och hennes uppfattande av redskapens funktion har i enlighet med en konstruktivistisk teoritradition sin grund i subjektets tolkning, erfarenhet och inte minst en strävan att skapa mening eller betydelse.

När denna text författas, så har det som populärt kallas webb 2.0, eller internets andra generation, varit konkret realitet några år (det sägs att begreppet myntades 2004 av Tim O'Reilly). I detta webb 2.0 är samverkan och interaktivitet några av nyckelorden, sociala media och konvergens två andra. Den kanske mest populära illustrationen över denna förändring från första till andra generationens internet,

är övergången från relativt statiska hemsidor till mer dynamiska bloggar. Denna förändring är mer än bara en teknisk utveckling, där även individens relation till mediet förändras inte minst i vad som uppfattas vara möjligt. De tidiga hemsidornas (nu är vi tillbaka till mitten av 1990-talet) återkommande "under construction" med tillhörande logga, speglade en föreställning om text, information och publicering som utvecklats i samklang med traditionella analoga medier. Denna den första medieålderns analoga medier karakteriserades av att producent, sändare och konsument var mer eller mindre åtskilda positioner, och att det fanns en omfattande apparat av granskning av material innan publicering (Poster, 1995). Dessa föreställningar re-medierades, för att använda Bolter & Grusins (1999) begrepp, i ianspråktagandet av första generationens internet, och hemsidan kom att utvecklas i ljuset av statisk och kontrollerad informationsförmedling. Men den samtidigt kontinuerliga och snabba utvecklingen av både mjuk- och hårdvara har betytt att förståelsen av digitala medier generellt, och internet specifikt, har förändrats. Vad som skett under de tio år som gått från internets publika genombrott vid mitten av 1990 till webb 2.0 tio år senare, är dels ökade möjligheter till produktion, samverkan och interaktion, dels utbredningen och utvecklingen av digitala nätverk. En ytterligare dimension av denna utveckling står att finna i mobilitet; samtidigt som tekniken blir allt mindre och därmed möjlig att bära med sig, ökar tillgängligheten till tjänster och nätverk. Statistiska studier bekräftar denna bild, genom att visa att bruket av olika typer av digitala redskap ökar, likväl som antalet användningsområden blir allt fler inom både fritid, skola och arbetsliv (se t.ex. Findahl 2010). Men här inträder också en intressant, inte minst pedagogisk-didaktisk, utmaning: att finna modeller för att utmana en konventionaliserad och normaliserad närmast dualistisk relation mellan å ena sidan skolan och det nyttiga, och å andra sidan fritiden/hemmet och (om inte det onyttiga så i alla fall) förströelsen. En sådan modell torde ta avstamp i en kritisk granskning av digitala medier och de i bruket upplevda eller utvecklade nyttorna eller kvaliteterna av dessa redskap, med målet att skapa förutsättningar för en kontinuerlig och ömsesidigt respektfull dialog mellan å ena sidan pedagogiska ambitioner och å andra sidan teknikens möjligheter.

## TEKNIKUTVECKLING OCH MÄNSKLIG KREATIVITET

Sedan datorns och internets breda genomslag under mitten av 1990-talet, har möjligheterna för användaren att själv producera och interagera med andra människor likväl med tekniken som sådan stadigt ökat. Det räcker med en kort tillbakablick på datorspelens förändring eller det ökande antalet (möjliga) funktioner i mobiltelefonen, för att illustrera detta. Utvecklingen från arkadspel som Space Invaders eller PacMan, över Tetris och Myst, till Wii-konsollen eller speluniversa som World of Warcraft, inbegriper inte bara en dramatisk teknisk utveckling (hård- såväl som mjukvara). Utan också att spelens sociala roll blivit en annan, kulturella värderingar förändrats och mål-/användargrupperna blivit både andra och fler. Lika lite som det går att förutsäga vad som kommer att bli nästa kommersiella framgång på spelmarknaden – en marknad som omsätter lika osannolika summor som filmindustrin – är det inte heller möjligt att förutsäga mobiltelefonens utseende

eller funktioner de närmaste åren (däremot kan vi misstänka att den som mer eller mindre skarpsynt råkar gissa rätt, kommer att betraktas som visionär). Vi kan här se konturerna av den kanske viktigaste skillnaden mellan digital teknik och mer traditionell mekanisk teknik, vilket kan sammanfattas med begrepp som flexibilitet eller öppenhet. Hur skiljer sig då digital teknik från annan teknik? Ett första svar, är att det är mycket svårt att säga vad denna teknik *är* eller vad den kan *användas till*. Naturligtvis kan vi på en rent teknisk nivå beskriva *hur* till exempel en dator eller mobiltelefon är uppbyggd. På samma sätt som det är möjligt att beskriva hur en kulspeuspenna eller abakus är uppbyggd eller fungerar. Däremot vet vi inte vad IKT kan *komma att användas till* eller vad detta kan komma att *betyda* för vare sig individen eller samhället i en bredare mening. Denna osäkerhet i användande skall inte jämföras med att vi inte kan förutsäga vad någon skall författa med hjälp av kulspeuspennan. Den enkla förklaringen är att författandets resultat inte är en del av redskapens essens, utan en egenskap som snarare står att finna i människan och hennes oförutsägbara kreativitet. Redskapen är fortsatt desamma, även om vi som människor ger dem nya valörer genom våra erfarenhetsbaserade tolkningar och vårt sökande efter betydelser. Men, på vilket sätt härbärgerar då IKT en unik osäkerhet eller öppenhet? Jag tänker mig att svaret ligger i relationen mellan hård- och mjukvara, och att det är mycket svårt (för att inte säga omöjligt) att förutsäga hur nästa tekniska innovation kommer att se ut, eller hur den kommer att användas. Mobiltelefonen är en tydlig illustration på detta, där utvecklingen av både hård- och mjukvara är en oförutsägbar process i den mening att det är i bruket som tjänster och produkter ofta skapas. Vilket understryker att teknikens utveckling är beroende av människans kreativitet. Användare och användargrupper utvecklar applikationer, skapar innehåll och – inte minst – förändrar förutsättningarna för mellanmänskliga beteendemönster. Det centrala begreppet här är inte "ersätter", utan "förändrar", eller "utmanar". Kommunikation på exempelvis Facebook eller Bilddagboken ersätter inte annan form av kommunikation. Däremot förändrar det förutsättningarna för kommunikation mellan individer, och kanske till och med utmanar våra uppfattningar om vad kommunikation är, kan eller borde vara.

Det är viktigt att ha i minnet, att varje medieform har sitt unika sätt att lagra, processa och distribuera innehåll. Detta betyder att *sättet* vi lagrar, processar eller distribuerar en given händelse eller episod kan ha helt avgörande betydelse för hur denna kommer att uppfattas och förstås. Händelsens mening eller betydelse är alltså intimt sammanflätad med representationsform; hur individen formulerar och uttrycker sig. Att återge en händelse i typografisk text skiljer sig från att återge densamma i rörlig bild, vilket i sin tur skiljer sig från en interaktiv miljö. Här ryms ingen, och det är viktigt att betona, värdering om de olika medie- eller representationsformernas kvalitet. Däremot är det uppenbart att olika medieformer passar olika väl för olika typer av innehåll och argument. Det exempel som ligger allra närmast till hands, är hur jag vid författandet av denna text samtidigt både stöds och innesluts av den typografiska textens möjligheter och begränsningar. Mina förutsättningar för att uttrycka mig, är med andra ord sammanflätade med de redskap som står till buds, och på vilket sätt jag begripliggjort dem. Förmedlandets

förutsättningar ändrar som bekant karaktär vid en föreläsning, där jag ges möjlighet att illustrera argument med bilder och filmklipp, eller nyttja didaktiska grepp som dialog, frågor och gruppdiskussioner. Här spelar den personliga erfarenheten en betydelsefull roll i inte bara hur skilda medieformer uppfattas, utan också hur de kommer att användas. Argumentet ovan, om att olika medieformer passar olika väl för olika typer av innehåll, behöver därför nyanseras till att inbegripa även det tolkande subjektet (med sin kulturella nedsänkthet). I en mening är därför mediets kvaliteter ouppslösligt förenade med en kognitiv kritiskt tolkande process.

Ett utmärkande drag för digitala media, är att tidigare olika representationsformer (text, bild, ljud, etc.) finns tillgängliga i ett och samma format (det digitala). Eller kanske snarare, en uppdelning i olika representationsformer baserat på en teknologisk utveckling vilken hade sin början med alfabetet, har nu blivit i en mening mindre konstlad och artificiell (eller virtuell). Åtskiljandet av olika multimodala representationsformer bygger vid en historisk tillbakablick på vad som varit tillgänglig teknik och dess möjligheter att lagra, processa och distribuera information. Alfabetet gav alltså möjligheten att externalisera talat språk, en teknik som tog sin början för snart 5000 år sedan. Samtidigt är skriftspråket, i form av ett konventionaliserat symboliskt uttryck, bara en av förutsättningarna för spridandet av information. Det som därtill krävs, är tekniker för dels att nedteckna, dels att lagra text. Under årtusendena har en rad olika tekniker utvecklats för att sammanställa och även kopiera texter. Skriftecken inristade i stentavlor, bruket av vaxade skrivtavlor och tidiga former av pergament är bara några exempel på dessa tekniker. Detta är en utveckling som sedan gått över tryckpressen (mitten av 1400-talet), skrivmaskinen (tidigt 1700-tal) och den elektriska telegrafan (tidigt 1800-tal), till dagens sms-funktion i mobiltelefonen. Och med sms har vi sannolikt för första gången sedan utvecklingen av skriftspråket en teknik som gör möjligt ett distribuerande av text som på samma gång är omedelbar och personlig. Att vi fortsatt är beroende av teknik (mobiltelefonen) ligger i skriftspråkets natur, som redan i sig är en konstruktion och abstraktion. Med sms som exempel, är det tydligt att de tekniker som används för att nedteckna och distribuera text också påverkar sätten att formulera sig: Sms-tekniken snarast uppmuntrar till kreativa förkortningar och extralingvistiska uttryck för att just kompensera bristen på nyansering och argumentering. Detta helt i enlighet med McLuhans (1964/1994) välkända devis "the media is the message" – att varje medieform har sitt unika uttrycks sätt. Andra modala uttrycksformer som ljud, bild och senare även rörlig bild, har haft sina respektive tekniska förutsättningar vilka i ett historiskt perspektiv åtskilt dem från varandra (grammofonen, radion, kameran, etc.). Med filmens utveckling från sent 1800-tal, och sedan televisionen från mitten av 1900-talet, har dessa olika modaliteter kunnat förenas i en och samma tekniska distributionsform. Men det är först med datorn, och kanske framför allt persondatorns mer allmänna utbredning, som tidigare åtskilda modaliteter mer eller mindre sömlöst har förenats i en och samma plattform (till ett jämförelsevis relativt ringa pris) och därmed blivit tillgängliga för individen själv att lagra, bearbeta och distribuera. Därför är det en förenkling att betrakta det som att vi kan sammanföra olika modus med hjälp av datorn (digitaliseringen), vilket ju är ett perspektiv som bygger på en tradi-

tionell medieerfarenhet där skilda modus var så att säga representerade av skilda medieformer/-tekniker. I ljuset av vår samtids tekniska utveckling där digitala medier erbjuder nya möjligheter att producera "text" i en bredare semiotisk mening, framstår dessa modala kategorier alltmer som konstruktioner ekande den mekaniska teknikens epok. För samtidens barn och unga utgör datorer och digitala artefakter naturliga inslag i deras vardag (Tapscott, 1998; Buckingham & Willett, 2006; Dunkels, 2007; Hernwall, 2008). Redan från unga år är de brukare av olika digitala artefakter vilket ger en vana att gestalta erfarenheter och information i olika semiotiska uttrycksformer (som skriven text, bild, ljud och rörlig bild). Multimodalitet (Kress & van Leeuwen, 2001), liksom remediering (Bolter & Grusin, 1999) och multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000), uppmärksammar dels att den digitala tekniken gör det möjligt att hantera olika semiotiska uttrycksformer i ett och samma medium, dels den nära relationen mellan analys och (re)produktion. En multimodal digital textualitet, som kombinerar olika semiotiska resurser, skapar nya förutsättningar för såväl mediebruk som textförståelse (van Leeuwen, 2005; Kress, 2003, 2010). Det är därför av central betydelse att öka kunskapen om och förståelsen för multimodala gestaltungsformer generellt, och specifikt hur unga människor tar dessa gestaltungsformer i anspråk, vilket inte minst sker i en vardaglig kontext. Vilket är det huvudsakliga intresset för ett treårigt forskningsprojekt vid Södertörns högskola (benämnt UNGMODs [<http://mt.sh.se/UNG-MODs>], finansierat av Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling [KK-stiftelsen] och beräknat att pågå under tiden 2009-2011; projektledare Patrik Hernwall). Den övergripande ambition i UNGMODs-projektet är att fördjupa kunskapen om hur unga tar i anspråk IKT, och möjligheterna till gestaltning av erfarenheter, information och kunskaper, i deras egen vardag.

## EN FLEXIBEL DIGITAL GRAMMATIK

De redskap vi använder oss av i vår vardag, tar i detta perspektiv karaktären av förlängningar eller utbyggnader av våra sinnen. Naturligtvis är detta inte enögt positivt, vilket Ong (1990) visat i sina studier av alfabetiseringsprocesser. Ong konstaterar att erövrandet av skriftspråket skapar nya förutsättningar som helt enkelt inte var möjliga utan denna teknik, men att alfabetiseringen samtidigt innebär be- eller kanske snarare avgränsningar i vårt uppfattande av världen. Ongs tankegång kan vi återfinna i poststrukturalistisk teoribildning, där ju benämningen inte bara medför en möjlighet att kommunicera på ett meningsfullt sätt, utan även utgör en positionering och därtill ofta ett maktanspråk, så som Lenz-Taguchi (2004) visat genom sin kritiska feministiska poststrukturalism. Detta är ett maktskrivande som inte enkelt kan hänföras till huruvida en individ har tillgång en viss uppsättning redskap. Väl så betydelsefullt är *sättet* dessa redskap förstås på, och hur de används. Vilket kan illustreras med att digitala skillnader ofta framstår som en fråga om tillgång till tekniken som sådan och erövrandet av grundläggande färdigheter. Medan en väl så viktig dimension av inklusion/exklusion bygger på hur tekniken förstås och används i relation till personliga behov i en vardaglig praktik.

Det har visat sig att samhällets traditionella maktstrukturer återupprepas i hur digitala medier används. Olsson (2002) i sin studie om de så kallade LO-datorerna, kan visa att tillgång till tekniken och en potentiellt större informationsmängd, inte förändrar varken konsumtion av information för en socialt underordnad klass ("arbetarhushåll" är Olssons benämning på studiens empiriska fokus), eller det upplevda behovet av "samhällsnyttig" information. Vad som framgår av Olssons studie är hur bruk av teknik och konsumtion av information bär tydliga värderingar vilka sammanfaller med social klass och makt. Tanken att en grupp skulle förändra inte bara beteende utan också intresse enbart genom tillgången till internetuppkopplade datorer, och konsumera så kallade samhällsnyttig information, framstår gärna som naiv. Lika naiv har föreställningen om att den digitala rumsligheten, med communities, diskussionsgrupper, etc., skulle göra sociala möten med jämbördiga visat sig vara. Nakamura (2002, se även 2001) konstaterar också att hon var nödgad att göra upp med sin egen naivitet om att etnicitet och kön skulle få en underordnad roll i sociala interaktionsmönster vid online-relationer. Snarare är det vardagens stereotypa heteronormativa maktordningar som upprepas i vad hon benämner "cybertypes". Även om det fortsatt finns möjlighet för individen att överskrida den fysiska kroppens begränsadhet, är hierarkiseringen fortsatt densamma: manliga karaktärer har högre status än kvinnliga; etnicitet är en betydelsefull markör; styrka och muskler (manlighet) har högre status än till exempel list eller vighet (kvinnlighet), etc. I en utvärdering av en omfattande skolutvecklingsatsning i Oslo, kunde vi konstatera att etnicitet, kön liksom ålder var viktiga intersektionella analytiska kategorier för att urskilja skillnader mellan barn/unga och deras tillgång till teknik i hemmiljö, hur de använder tekniken, omfattning av bruk, och så vidare (Hernwall & Vestby, 2005; Hernwall, 2006). Andra studier har visat, att kvinnors bruk av digital teknik varit förvånansvärt frånvarande i större statistiska studier, vilket gjort vissa typer av teknikbruk inte bara osynligt, utan också att det därmed framstår som mindre värdefullt/utan betydelse. Sammantaget ger detta en bild av att ett mångfacetterat begrepp som digitala skillnader uppvisar obehagliga likheter med historiskt skapade, och redan bekanta, heteronormativa maktstrukturer. Även om dessa maktstrukturers framträdande plats inte är förvånande, är det i hög grad betydelsefullt att konstatera. Samtidigt är detta dubbelbottnat, i den betydelse att å ena sidan följer skillnader i bruk, tillgång, etc. samhälleliga maktstrukturer, och å andra sidan blir dessa olikheter i bruk och upplevda nyttor värderade efter samma gamla normsystem och (ofta kvantitativa) bedömningskriterier. Utöver satsningar på ökad tillgång till och bruk av digitala medier, framstår det därför som helt avgörande att den pedagogiska-didaktiska praktiken frigör sig från traditionella värderingar, för att just komma nära de unika (individuella, sociala, etc.) nyttorna eller behoven. Vilket, tänker jag mig, i en mening inte är mer dramatiskt än att gå från att betrakta bruket av digitala medier som ett teknik-användande, till att se dessa redskap som självklara funktioner i människors vardag. Så snarare än att värdera bruket av digitala medier utifrån traditionella heteronormativa västerländska värderingar eller statistiska data, är det viktigt att utveckla strategier för att förstå det subjektiva värdet i individens användande och vilken betydelse detta användande har i hennes vardag.

Genom att ta i anspråk redskap förändrar människan villkoren för sitt varande. Vissa redskap, som exempelvis hävstången, ökar vår styrka. Andra redskap ökar vår hastighet (cykeln) eller våra intellektuella möjligheter (räknestickan). Därtill har vi redskap som förändrar förutsättningarna för vårt seende, som till exempel teleskopet, mikroskopet och glasögonen. Och så vidare. I det sociokulturella perspektivets förståelse av redskap, framhålls att människans utveckling och socialisation är sammanflätat med bruket av redskap (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991; Säljö, 2005). Säljö uttrycker det som att människans "sätt att resonera och tänka kommer att koordineras med intellektuella och fysiska redskap" (2005, s. 181). Att det är via människans tolkande och meningsskapande aktiviteter som ett visst redskap ges sin mening i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang, skall inte tolkas som att det ligger en inneboende agens i redskapen (jfr Bijker, 1995). En sådan teknikdeterministisk tanke missar oförutsägbarheten i människans intellektuella verksamhet. Eller, med andra ord, sättet människan förstår och tar i anspråk ett redskap avgör inte bara hur redskapet som sådant kommer att hanteras eller uppfattas, utan har också en central betydelse för hur människan kommer att uppfatta sig själv och sina egna förutsättningar (begränsningar och möjligheter). Med nya redskap, följer därför nya pedagogiska utmaningar och krav. Eller, mer konkret, hur kan digitala redskap bli resurser för pedagogisk utveckling? Om begreppet digital kompetens skall bli ett stöd i denna process, torde det vara väsentligt att sträva efter en allmän medieteknisk kritisk och reflekterande kompetens vilken tar tydligt avstamp i en digital kompetens i den breda betydelse som EU-parlamentet lägger i begreppet:

De färdigheter som behövs är förmågan att söka fram, samla in och bearbeta information och använda den på ett kritiskt och systematiskt sätt och att kunna bedöma dess relevans och skilja mellan den fysiska och virtuella verkligheten, samtidigt som man är medveten om de samband som finns mellan dem. [...] Man bör också kunna använda informationssamhällets teknik som stöd för kritiskt tänkande, kreativitet och innovation. (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006, s. 7)

Vad som ges kontur här, är behovet av något som skulle kunna benämnas en de digitala mediernas flexibla grammatik: Hur kan de användas, vilken betydelse kan de ges, vilka kombinatoriska möjligheter finns, och så vidare. En flexibel digital grammatik, som tar avstamp i brukarens kreativitet, behöver därför stödja det oväntade och det oförutsägbara. Vilket i första hand är ett perspektiv på människan och hennes förmågor, snarare än tekniken och dess användande. Att betrakta digitala medier som en funktion i människans vardag, är ett annat fokus än att i första hand definiera en uppsättning mer eller mindre mekaniska handhavanden i en tradition av datorkörkort vilka sedan ligger till grund för betygsättning. Snarare är det viktigt att se hur digitala medier är sammanflätade med människans sociala och intellektuella praktiker, vilket leder till kritiska epistemologiska frågor: Vad är kunskap? Hur lär man sig? Vad behöver vi kunna och lära oss idag och i framtiden? Vem har kunskap och hur skall vi bedöma dess kvaliteter? Alldeles uppenbart ryms här en rad utmaningar för den pedagogiska praktiken, där det inledningsvis behövs utvecklas en pedagogisk förståelse för digitala redskap och hur dessa kan användas i en strävan att relevansgöra skolan och formaliserad utbildning.

## VARIATION OCH SUBJEKTIV NYTTA

Vannevar Bush (1945) skrev i mitten av 1940-talet en artikel med rubriken "As We May Think", där han beskriver den nära relationen mellan de redskap vi använder och hur vårt tänkande kan komma att utvecklas. Tanken är långt ifrån ny, framför allt inte i vad vi kan benämna som en pedagogisk diskurs: som bekant såg ju Sokrates ett nära samband mellan erövrandet av skrivkonsten (alfabetiseringen) och förutsättningarna för människans tänkande. Denna hans i en mening mediekritiska diskussion, som finns att läsa i Faidros (den tänkta dialogen författad av Platon, ung. 370 f.v.t.), söker påvisa effekterna av ett ianspråktagande inte bara på en individuell kognitiv nivå, utan även på en samhällelig kulturell nivå. Bruket och ianspråktagandet av redskap har, med andra ord, långtgående konsekvenser på både vad vi lär och hur vi lär – vilket också är en central tematik i en sociokulturell teoribildning. Värderingarna om huruvida detta ianspråktagande av redskap är bra eller dåligt, till gagn eller skada för individen, stärker eller försvagar kulturen, är i en mening en fråga om värderingar och val av perspektiv. Däremot torde det vara oomtvisteligt att bruket och inte minst ianspråktagandet av redskap generellt, och digitala medier specifikt, förändrar villkor för människan och hennes kunskapsutveckling.

En viktig dimension av en förståelse för barns och ungas villkor i ett medietätt samhälle, går via en ökad medvetenhet om maktstrukturer, variationer och skillnader. Istället för att upprätthålla samtidens marginaliserande heteronormativa maktstrukturer, vilket ofta baseras på förenklande generaliseringar, är det viktigt att ta hänsyn till variationer och olikheter. Här erbjuder till exempel feministisk forskningstradition intressanta möjligheter till ett kritiskt, och samtidigt emancipatoriskt, perspektiv. Den av Lenz-Taguchi (2004) beskrivna feministiska post-strukturalistiska teorin med dess fokus på språkliga strukturer, bidrar till att rikta uppmärksamheten mot benämningens osentimentala kraft. Tillsammans med ett intersektionalistiskt perspektiv, med analytiska kategorier såsom genus, ålder, etnicitet, klass, etc., blir det möjligt att kritiskt analysera de komplexa vävar av maktpositioner och maktordningar individer och grupper är inflätade i. Den digitala kompetensen, eller medietekniska alfabetiseringen, framträder här som en subjektiv kompetens med frigörande potential i en Harawaysk (1991) tradition. Subjektiv kompetens i betydelsen att den har en lokal förankring där individuella behov och nyttor är sammanvävda med tillgång till digitala medier. Här skall tillgång förstås i begreppets dubbla mening: Dels som en fysisk tillgång till adekvata redskap, applikationer, etc. Dels som en mental kognitiv tillgång i betydelsen erfarenhet av och förståelse för digitala medier. Här vill jag framkasta hypotesen att vår samtids digitala eller medietekniska analfabeter är de individer som saknar tillgång i denna senare mening, de som inte (haft möjligheten att) utvecklat en subjektiv nytta i relation till de digitala mediernas flexibla möjligheter. Eller, med andra ord, att samtidens analfabetism står att finna bland (mer eller mindre passiva) konsumenterna, medan de alfabetiserade – de med "literacy" – finns bland innehållsproducenterna. Digitala medier gör båda positionerna möjliga, där den senare (innehållsproducenten) är en aktiv mediebrukare med kunskap om och möjlighet att

uttrycka sig själv via, i och med hjälp av digitala medier. Vilket är att betrakta som en gestaltungsprocess, med paralleller till textuellt författande eller illustrationer med papper och penna. Med digitala medier ökar möjligheterna till dessa gestaltungsprocesser exponentiellt, då både flera textuella nivåer (skriven text, ljud, bild, etc.) liksom andra modaliteter (såsom färg och nyans, dimensioner, typsnitt, sampling och manipulering, etc.) är möjliga i en ökad bredd av digitala applikationer och artefakter i allt fler vardagliga och professionella sammanhang. Text har idag en så mycket bredare både innebörd och utbredning än typografisk text, vilket gör att samtidens barn och unga ofta har tillgång (fysiskt och/eller mentalt erfarenhetsmässigt) till en uppsättning redskap för författande, memorering och kommunikation, som saknar motstycke vid en historisk tillbakablick. Dessa multimodala uttryckssätt kommer till användning inte minst i ungas identitetsskapande i onlinemiljöer, där de använder olika textualiteter för att konstruera (en representation av) sig själva. ([text borttagen för anonymisering]) Digitala medier är med andra ord betydligt mycket mer än ett redskap att hantera i någon mekanisk, traditionell mening. Snarare utgör digitala medier en av grundstenarna i det livslånga lärandet, vilket är ett förhållningssätt där lärande betraktas som en process och aktivitet, snarare än ett i tid och rum avgränsat projekt. Detta implicerar att det är av yttersta vikt att uppmärksamma och stödja icke-traditionella kunskapsformer (Miller, 2006). För att nå dit, kan det i dag förhärskande sociokulturella perspektivet på lärande med fördel kompletteras med ett intersektionalistiskt perspektiv, vilket gör det möjligt att kritiskt granska lärsammanhangets – vilket inbegriper såväl skolan som fysisk arkitektonisk och kulturell miljö, individernas handlingar och värderingar, som artefakterna som sådana – komplexa heteronormativa maktstrukturer och dess betydelse för lärandets villkor. De digitala redskapens frigörande potential ligger i deras öppenhet och flexibilitet, vilket kan utgöra resurser för en pedagogisk praktiks förändring och förnyelse. Betydelsen av att utveckla en digital kompetens, förstudd som en samtida alfabetisering, kan då uttryckas som att bruket av redskap inte bara är viktigt för hur vi kommer att tänka, utan framför allt för vad vi ser som möjligt, och i slutändan hur vi kommer att förstå oss själva och våra egna möjligheter. Vilket inte är möjligt utan en kritisk reflektion och ett sunt ifrågasättande. Detta kräver, tänker jag mig, att det lärande subjektets kreativa processer uppmuntras, snarare än att sträva efter på förhand definierade och avgränsade mål. Eller, med andra ord, en öppenhet för det subjektiva och de unika nyttorna kan relevansgöra inte bara skolan som praktik, utan också möjliggöra individens engagemang i den egna livslånga lärande- och utvecklingsprocessen.

»

*Jag avgränsar mig i denna artikel till en västerländskt skandinaviskt perspektiv. Artikeln har inga ambitioner att famna varken ett globalt perspektiv eller kritiskt granska strukturella ojämnligheter. På samma sätt som tillgången till litteratur och det skrivna språket är ojämnligen fördelat, speglar tillgången till digitala medier likväl som bruket därav förekommande maktstrukturer. Huruvida digitala medier kan utmana dessa ojämnligheter är till dels en fråga om perspektiv, även om det finns exempel på hur erövrandet av digitala medier kan vara frigörande (jfr Castells, 1996).*

## REFERENSER

- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967) *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Bijker, Wiebe E (1995) *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bolter, J. David & Grusin, Richard (1999) *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Buckingham, David & Willett, Rebekah (eds.) (2006) *Digital generations : children, young people, and new media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckingham, David (2006) Defining digital literacy. What do young people know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol 1, 263-276.
- Bush, Vannevar (1945) As we may think. <<http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>> Nedladdat 13 november 2006. Urprungligen publicerad i *Atlantic monthly*. July.
- Castells, Manuel (1996) *The Information Age. Economy, Society, and Culture. Volume I. The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Clark, Andy (2003) *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. Oxford: Oxford University press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.) (2000) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Dunkels, Elza (2007) *Bridging the distance: children's strategies on the Internet*. Diss. Umeå university.
- Erstad, Ola (2005) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Findahl, Olle (2008) *Svenskarna och Internet 2008*. World Internet Institute.
- Gibson, James J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Haraway, Donna (1991) A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. I: Haraway, D *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Hernwall, Patrik & Vestby, Guri Mette (2005) Kultur for forandring? IKT i flerkulturelle skoler. Oslo indre øst. *ITU skriftserie nr 29*.
- Hernwall, Patrik (1998) Från undervisningsmaskin till informationsteknik – en kulturesemiotisk analys av teknikdebatten för den svenska skolan 1957-1997. FOLK-rapport nr 4. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hernwall, Patrik (2001) *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & Internet*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hernwall, Patrik (2006) Multicultural use of ICT - reflections on the implementation of ICT in a multi-cultural school environment. *Digital Kompetanse*, Nr 2, p. 126-136.
- Hernwall, Patrik (2007) Pedagogiska reflektioner över cyborgaren. I: Löfberg, A & Mogren, R (red.) *Den digitala teknikens pedagogiska forskningserbjudanden – empiri, metod, teori*. Pedagogik & Media-seminariets skriftserie. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hernwall, Patrik (2008) Utmaningar och betydelser. Reflektioner kring innebörden av en digital kompetens. I: Carlsson, Ulla (red.) *Den kompetenta gamern. En konferens om ny mediekompetens*. Nordicom Information 2 2008.
- Jenkins, Henry (2006) *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001) *Multimodal discourse—the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.



- Kress, Gunther (2009) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (ed.) (2008) *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2004) *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Livingstone, Sonia & Bober, Magdalena (2005) *UKChildrenGoOnline*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, Sonia & Haddon, Leslie (2009) *EU Kids Online: Final Report*. London: London School of Economics and Political Science.
- Lykke, Nina (2003) "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1.03 sid 47-56 (9).
- Lykke, Nina (2010) *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. London: Routledge.
- Manovich, Lev (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, Mass: MIT press.
- McCall, Leslie (2005) Intersektionalitetens komplexitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2-3 2005, sid 31-56 (25).
- McLuhan, Marshall (1964/1994) *Understanding media: the extension of man*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Miller, Patricia M (2006) Gender and Information Technology. Perspectives from Human Cognitive Development. *Frontiers*, vol 26, nr 1, pp. 148-167.
- Nakamura, Lisa (2001) Head hunting in cyberspace. Identity tourism, Asian avatars and racial passing on the Web. *The Women's Review of Books*, Vol XVIII, No 5, pp 10-11.
- Nakamura, Lisa (2002) *Cybertypes. Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. London & New York: Routledge.
- Olsson, Tobias (2002) *Mycket väsen om ingenting. Hur datorn och internet undgår att formas till medborgarens tekniker*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ong, Walter J (1990) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropolos.
- Papert, Seymour (1988) A critique of technocentrism in thinking about the school in the future. In: B. Sendov & I. Stanchev (eds.) *Children in the information age. Opportunities for creativity, innovation and new activities*. London: Pergamon press.
- Poster, Mark (1995) *The Second Media Age*. Cambridge: Polity Press.
- Quarsell, Birgitta (2000) Children's use of media as transformed experience. Educological and psychological dimensions. In Bea van den Bergh & Jan Van den Bulck (eds.) *Children and Media: Multidisciplinary Approaches*, pp. 33-48. Leuven, Belgium: Garant.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tapscott, Don (1998) *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tingstad, Vebjørn (2003) *Children's chat on the net: A study of social encounters in two Norwegian chat rooms*. NTNU.
- van Leeuwen, Theo (2005) *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Wertsch, James V. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zimic, Sheila (2010) *Opening the Box – Exploring the presumptions about the 'Net Generation'*. Mid Sweden University/Department of Information Technology and Media. Ph.D.-thesis.

#### PRENUMERATION OCH BESTÄLLNING

ÅRSPRENUMERATION, ORGANISATIONER OCH INSTITUTIONER:  
250 KR EXKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD  
(TVÅ EXEMPLAR AV VARJE NUMMER INGÅR)

LÖSNUMMER, ORGANISATIONER OCH INSTITUTIONER:  
150 KR EXKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD.

ÅRSPRENUMERATION, PRIVATPERSONER:  
200 KR INKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD.

LÖSNUMMER PRIVATPERSONER:  
150 KR INKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD.

SKRIFTSERIEN UTKOMMER MED 1-2 NUMMER PER ÅR.

KONTAKT, PRENUMERATIONSÄRENDET:  
UTBILDNING-OCH-LARANDE@HIS.SE

UTBILDNING & LÄRANDE  
VOL 4, NR 1 2010

TEXTER SOM INTE RÄKNAS? OM DIGITALA LÄS- OCH  
SKRIVAKTIVITETER BLAND BARN OCH UNGA  
*Peter Andersson & Bitte Wilhelmsson Ramshage*

DIGITAL ARGUMENTATION – DATORSKRIVANDETS  
TRANSFORMERING AV SKOLANS GENREARBETE  
*Per Holmberg*

NYGAMLA TEXTVÄRLDAR – GENRER OCH SKÄRMBASERAD  
TEXTANVÄNDNING I SKOLA OCH SAMHÄLLE  
*Lars-Erik Johansson*

TEXT SOM KONTEXT – RUM, PLATS OCH TEXT  
SOM SOCIAL SITUATION  
*Erik Andersson*

ATT TA I ANSPRÅK DET OKÄNDA – MOT EN  
FLEXIBEL DIGITAL GRAMMATIK  
*Patrik Hernwall*