

Anna Nordenstam & Suzanne Parmenius-Swärd (red.)

DIGITALT

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2018
Svenskläraryserien 241



Innehållsförteckning

Inledning 5

DEL 1 DIGITALT PERSPEKTIV

JESPER OLSSON

Litteratur i kodens tid

– om skrivandet, läsandet och det digitala 13

JULIA PENNLERT

Röster om den kommersiella ljudboken i Sverige 31

STEFAN LUNDSTRÖM & ANETTE SVENSSON

Kärlek och galenskap

– intertextualitet i Anne på Grönkulla och Batman som textuniversum 44

BJÖRN SJÖDÉN

Från läroböcker till digitala läromedel

– nio frågor på vägen 60

LINNEA STENLIDEN

Att designa undervisning för digital

literacyundervisning och multimodal bedömning. 84

SYLVANA SOFKOVA HASHEMI,

ANNA-LENA GODHE & PETRA MAGNUSSON

Digitala kompetenser i svenskämnet

– tendenser i den reviderade läroplanen 100

DEL 2 DIGITAL PRAKTIK

SIMON WESSBO

Novell och film i svenskämnets medieekologi

– resultat från en empirisk undersökning 119

MALIN NILSEN

Plattor och appar i förskolan

– utmaningar och didaktiska konsekvenser 135

CHRISTINA OLIN-SHELLER & MARIE TANNER

”Den heliga” skönlitteraturen och det uppkopplade klassrummet. 151

JENNY EDVARDSSON

Jag skriver i dina ord. 167

STINA THUNBERG

Avatarer i litteraturundervisningen 179

HEIDI HÖGLUND

Att förhandla om tolkningar

– ungdomars filmskapande tolkningsarbete av poesi. 194

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse för 2018. 208

Inledning

Årets tema ”Digitalt” tar sin utgångspunkt i den allt viktigare debatten om den s.k. digitaliseringen av skolan och särskilt svenskämnet. Revideringar har gjorts av kursplanerna i svenska för att förstärka och säkra att ämnet innehåller både det som kan kallas användning av digital teknik i klassrummet och att ämnet ska betraktas som mer digitaliserat när det gäller innehåll och arbetsformer. Många har välkomnat denna ändring i kursplanerna medan andra betraktar den med skepsis. För många lärare innebär digital teknik och digitala arbetsformer i undervisningen inga som helst problem, bortsett kanske från en och annan kraschad internetuppkoppling. Men för andra kan hela diskussionen om digitalisering av arbetsformer, interaktiva appar och andra digitala läromedel, digital informationssökning, digital kunskapsredovisning och bedömning, skapa stress och känslor av otillräcklighet. Vi kan också känna oro eftersom vi ännu inte vet vad digitalisering kommer att innebära. En del önskar också sig tillbaka till den tid då papper och penna och den tryckta texten stod i centrum i svenskämnet. Det finns också en ytterligare aspekt av detta med digitalisering i svenskämnet och det är att ta det lite lugnt. Det finns ju en del forskning som talar emot en alltför överdriven och digitalisering av centrala moment i svenskämnet. Att inte slänga ut barnet med badvattnet; alltså inte slänga bort pennor, papper och tryckta texter utan få det digitala och det analoga att samsas, och kunna dra nytta av de utmaningar digitaliseringen ger samtidigt som man inte utesluter de möjligheter det analoga och tryckta också ger för lärande och språkutveckling. Inget behöver vara svartvitt.

I denna volym av SLÅ (som är tryckt) presenteras tolv texter som på olika sätt rör det som vardagligt kan kallas digitalisering av skolan och i svenskämnet – det digitala och multimodala. Artiklarna är framför allt forskningsbaserade och vi får följa med in i intressanta och spännande forskningsprojekt som alla undersöker digitaliseringsproblematiker av olika slag. Innehållet är ordnat i två huvuddelar. Den första delen berör digitalisering ur flera teoretiska och allmänna aspekter, medan vi i den andra delen får komma in i klassrum från förskola till gymnasium där forskare på ett praktisknära

sätt undersöker digitalt och multimodalt textarbete. Här får läsaren både en mängd goda tips men också en del exempel som problematiserar eller kanske till och med avskräcker.

Inledningsvis tar litteraturvetaren Jesper Olsson med oss på en resa bakåt i tiden då datakodens möjligheter till litterärt skapande började undersöka. I artikeln ”Litteratur i kodens tid – om skrivandet, läsandet och det digitala” tar han upp hur människan sedan 1950-talet fascinerats över datorkodens möjligheter, vilket ledde till försök med datorgenererad nyskapande poesi till hela romaner skapade av digital kod. Har dessa tidiga försök av datorgenererad ”konst” någon betydelse för oss ”skärmaktiva” människor? Vad gör det med oss när vi konsumerar mängder med texter som vi inte riktigt vet ursprunget till. Hur agerar och interagerar vi med skärmar vid läsning och informationssökning? Artikeln riktar främst sitt fokus på förändringen i formaten för skönlitteratur. Detta tema tas också upp i Julia Pennlerts artikel ”Röster om den kommersiella ljudboken i Sverige”. Här undersöker hon hur debatten om ljudboken sett ut den senaste tiden och vilka konsekvenserna kan bli när ljudboken som skönlitterär representationsform, fullständigt exploderat bland konsumenterna av skönlitteratur. Får skönlitteraturens olika mediala former konsekvenser för skolan? Hur kan vi som svensklärare ta ställning till vad läsning kan vara, när all skönlitteratur kan presenteras och representeras i så många skilda former av medier (e-bok, ljudbok, filmatisering, etc.).

Hur dessa så kallade remedialiseringar skapar förutsättningar för nyskapande och utvidgning av våra textuniversum behandlas i Stefan Lundströms och Anette Svenssons artikel ”Kärlek och galenskap – Intertextualitet i Anne på Grönkulla och Batman som textuniversum”. Här riktas strålkastarljuset mot de nya möjligheter för skönlitteraturen som internet ger. Utvidgningen av en ursprungstext är i det närmaste oändlig, precis som vårt universum, och författarna visar genom den nya digitala tekniken att inget medium kan fungera oberoende av andra. I alla mediala uttryck skapas möjligheter till infätning och remedialisering vilket ger oanade möjligheter till meningsskapande. Något som skolan och svenskämnet måste förstå sig på. Björn Sjödéns artikel ”Från läroböcker till digitala lärome-

del – nio frågor på vägen” tar också upp ett område som alla lärare i dessa digitaliseringstider måste förstå sig på. Med sina nio frågor som bör ställas till digitala läromedel och interaktiva appar ger han oss lärare en hjälp till kritisk granskning och analys av den digra floran av läromedel som sköljer över oss och som många gånger kommer in i klassrummen genom kraftfull marknadsföring. Stödjer interaktiva läromedel alltid lärandet eller finns det skäl att vara försiktig och kritisk? Linnea Stenliden fyller på temat med att redogöra för ett forskningsprojekt som handlar om lärares användning av s.k. visualiseringsverktyg i artikeln ”Att designa undervisning för digital literacyundervisning och multimodal bedömning”. Möjligheterna med detta verktyg är främst att man som lärare och elev får tillgång till enorma mängder data som man kan använda för olika syften, som t.ex. att granska länders demografi, naturtillgångar, befolkningstillväxt och ekonomiska status och göra sammanställningar. Visualiseringsverktyg öppnar för hur många möjligheter som helst och forskningsprojektets syfte är att se hur och vad lärare och elever gör när verktyget används.

Sylvana Sofkova Hashemi, Anna-Lena Godhe och Petra Magnusson avslutar del ett med artikeln ”Digitala kompetenser i svenskämnet – tendenser i den reviderade läroplanen”. I artikeln som redogör för ett pågående forskningsprojekt granskas kursplanerna i svenska och hur digitaliseringen och nya arbetsformer för skrivande och läsning påverkat skrivningarna i läroplan och kursplaner, något som har betydelse för alla som arbetar i skolan. Med Simon Wessbos ”Novell och film i svenskämnets medieekologi – resultat från en empirisk undersökning”, kommer vi rakt in i en gymnasie miljö där eleverna har fått pröva att läsa novellen ”Pälsen” och att även se filmen som bygger på Söderbergs novell. Wessbos fokus är just hur adaptationen avseende läsning respektive ”filmtittande” går till och vilka fördelarna respektive nackdelarna är med filmvisning respektive läsning. Ger film en annan förståelse för ett innehåll än vad läsning gör av samma innehåll? Vad lägger eleverna märke till och vad försvinner i tillägandet av olika medium?

I Malin Nilsen artikel ”Plattor och appar i förskolan – utmaningar och didaktiska konsekvenser” stiger vi in i förskolans

teknologiska värld med all den nya interaktiva teknik som finns där. Nilsen svarar med stöd i sin avhandling på den nyfikna frågan om hur lärare och barn på förskolan interagerar med paddorna och apparna. Hon ställer frågor som vad som sker när plattor och appar introduceras i förskolans miljö? Vilka aktiviteter utvecklas? Hur deltar barn och personal och vilken roll får teknologierna? Svaret som ges går i princip ut på (precis som allt annat inom skolan) att det behövs ett bra lärarstöd och en god kritisk pedagogik för att interaktiva appar ska kunna leda till ett verkligt och sant lärande för eleverna. Lärare måste också kunna sätta sig in i barnets perspektiv. Att sätta sig in i elevernas perspektiv borde kanske också vara en viktig egenskap för lärarna i Marie Tanners och Christina Olin-Schellers artikel ”Den heliga’ skönlitteraturen och det uppkopplade klassrummet”. Artikeln talar mycket för sig själv och deras undersökning avslöjar att vi kanske borde ta det lite lugnt med uppkoppling och användningen av dator och skärm i alla lägen. Åtminstone måste lärare på ett säkert sätt veta syftet med datoranvändningen när det undervisar i litteratur. Jenny Edvardsson å andra sidan undervisar med datorn som ett verktyg för skrivande. I artikeln ”Jag skriver i dina ord” visar hon att datorn fungerar som ett stöd och som en möjlighet för de elever som vanligtvis är lite motvilliga skribenter. I Jenny Edvardssons klassrum är aktiviteten skriva/läsa i centrum och det digitala är ett naturligt hjälpmedel för att ”få ut” ord och text ur eleverna. Om skrivandet är ett sätt att gå i klinch med texten och komma närmare och djupare in i textvärldarna så kan även användningen av s.k. avatarer öka kreativiteten och förståelsen för litteraturläsning av framför allt äldre klassiska texter. I Stina Thunbergs ”Avatarer i litteraturundervisningen” ger hon exempel ur sin pågående forskning på hur elever i årskurs 9 skapar egna avatarer i syfte att stiga ned i Selma Lagerlöfs klassiker *Herr Arnes penningar*, utgiven år 1904 och därmed förstärka inlevelsen i det litterära verket. Eleverna får i intervjuer beskriva hur de uppfattar en sådan didaktisk design avseende litteraturhistoria. Det visar sig att eleverna blir nyfikna, känner sig motiverade att stiga in i den narrativa världen och att de också är väldigt motiverade för sina olika uppdrag som avatarer i Selma Lagerlöfs gåtfulla och mystiska värld.

Avslutningsvis möter vi i Heidi Höglunds artikel ”Att förhandla om tolkningar – ungdomars filmskapande tolkningsarbete av poesi”, en grupp elever som tolkar en dikt av Karin Boye för att senare remedialisera dikten till en digital kort videofilm. Vi får följa högstadielevernas intressanta resonemang och deras tolkning och förståelse av dikten ”Jag vill möta”. Remedialisering eller s.k. remix av olika verk för att öka förståelsen för att ”stiga in i verket” är kraftfulla verktyg som med fördel borde utnyttjas i litteraturundervisningen. Att arbeta multimodalt i vår multimodala och digitaliserade värld erbjuder mängder av potentiella möjligheter för lärande och språkutveckling, men också utmaningar.

Anna Nordenstam & Suzanne Parmenius Swärd (red)

DEL 1

DIGITALT PERSPEKTIV

Litteratur i kodens tid

– om skrivandet, läsandet och det digitala

Jesper Olsson

”Koder är – till både namn och materia – det som styr oss idag, och som vi måste artikulera om vi ska undvika att helt och hållet försvinna bakom dem.”

Friedrich A. Kittler

I början av 1950-talet var inte saker alltid vad de såg ut att vara. Kärlekens ord, till exempel, flödade inte enbart i kommunikationssystem vars ändpunkter bestod av kroppar av kött och blod. Begäret hade förstås, i tusentals år, tagit omvägar över lertavlor, papyrusrullar, papper, stenar och böcker. Men dessa var just omvägar och förmedlande broar. Det vill säga: *medier* i den mening att de befann sig *mellan* mänskliga avsändare och mottagare. Den kropp som läste kunde föreställa sig en hand och mun som någonstans hade uttryckt orden, materialiserat och skickat ut dem på vandring i världen. En sådan logik reglerade alla språkliga uttryck, men särskilt tydlig blev den i de meddelanden som kallas brev – och inte minst, förstås, i kärleksbrev, där tilltal och sammankoppling på ett emfatiskt sätt träder fram: ”Min älskling, min sötnos. Du är min starkaste känsla av gemenskap. Min tillgivenhet klänger sig nyfiket fast vid din passionerade önskan. Min böjelse trängtar efter ditt hjärta. Du är min trånande sympati: min ömma böjelse. Din allra käraste, M.U.C.”

Sådana rader präglas kanske inte av någon större originalitet. Vi känner igen och kan artbestämna dem. Samtidigt skevar och gnisslar citatet ovan en aning. Något främmande kommer smygande i meningarna, en antydning till överdrift och konstgjordhet, vilket utgör ett hot mot den förtrolighet och autenticitet som kärleksbrev byggs av. Att säga till den efterlängtade att ”min tillgivenhet klänger

sig nyfiket fast vid din passionerade önskan” är nog – trots den potentiella riktigheten i sak – att pusha saker (eller ord, rättare sagt) lite väl långt.

Detta är dock inte att förvånas över. Det konstgjorda draget skulle kunna bero på att det – trots det vilseledande smeknamnet Baby – inte är en människa som formulerat dessa rader. Yttrandena härrör från den bunt med kärleksbrev som 1952 komponerades av M.U.C., eller Manchester University Computer, i samarbete med programmeraren Christopher Strachey (Link 2016:55). M.U.C., som alltså gick under smeknamnet Baby, var en av de första fungerande digitala datorerna att byggas under efterkrigstiden – den mest kända är sannolikt ENIAC som skapades vid Moore School i Philadelphia 1943–1946 och var baserad på de idéer kring en universell maskin som Alan Turing hade formulerat; Strachey var för övrigt före detta kurskamrat med Turing vid Cambridge. M.U.C:s elementära logik var binär, och maskinens framgångar vilade på möjligheten att översätta information av olika slag till 1 och 0 och därmed bearbeta den i en elektronisk och materiell process. Vad Strachey gjorde när han förvandlade Baby till brevskrivare och poet var att förse maskinen med dels ett ordförråd (en databas), dels en tjugo sidor lång uppsättning av regler – en algoritm eller ett program – vilken genererade önskad output (Link 2016:57).

MANCHESTER UNIVERSITY COMPUTING MACHINE

①

ROUTINE L.L.J (S.I.P.S.I.)

ROUTINE No. /N
127403507

K / I / N / D /
 / / I / L / / T / # /
 / / Z / O / E / D / S / W / G /
 Z / A / : / R / W /
 D / E / & / O / A / E / R / A / H /
 H / I / & / B / : / Q / / T / /
 R / E / : / S / R / / W / ← ②
 S / : / L / O / I / U / S / T / N /
 D / S / W / O / U / E / R / A / H /
 I / S / T / / I / : / P /
 U / T / A / D / N / / /
 ③ → C / A / P / O / R / E / N / / /
 T / A / Q / O / J / P / E / P / /
 / U / T / / N / O / U / T / B /
 C / A / P / N / F / S / E / / P / ← ①
 : / E / / H / C / / / / V /
 B / S / / I / K / W / E / W / R /
 L / A / : / T / V / K / T / A /
 Y / : / I / Z / V / K / P / O /
 W / A / : / L / B / E / P / G /
 Y / K / / A / W / S / E / / P /
 B / S / / I / H / A / / / /
 L / A / : / Y / U / / / /
 I / S / T / / P / # / # / # / # /
 O / K / P / N / Q / S / E / P / O /
 / U / T / A / O / S / E / / P /
 B / K / P / / B / Q / : / / /
 Y / V / T / R / G / Z / # / # / # /
 V / K / T / A / # / O / U / T / B /
 Y / K / H / O / M / K / A / V / O /
 G / S / / X / # / E / P / O /
 # / # / / V / S / E / / P /
 P / N / / L / L / # / # /

U / K / T / O / E / S / E / L / G / A /
 E / U / & / O / S / E / / T /
 E / / O / S / A / W / O /
 D / S / P / S / A / S / E / / P /
 U / S / & / G / : / P / # / # /
 U / & / B / S / L / / / /
 S / E / / P / I / L / A / T / P /
 W / # / # / U / S / E / / P /
 R / E / P / O / # / K / # / # /
 S / E / / P / D / T / A / P / O /
 Y / # / # / R / S / E / / P /
 J / # / # / J / O / # / # /
 E / : / Q / N / / / / G /
 G / S / / F / : / / P /
 : / E / / S / C / U / # / # /
 : / S / / K / P / / / /
 E / N / / B / T / M / & / O /
 N / E / / Z / S / / / /
 Z / # / # / W / L / / L / /
 X / E / T / R / W / W / /
 V / K / T / A / H / / / /
 V / V / P / O / Y / / / /
 Z / V / P / G / P / / / /
 L / E / T / Q / / / / /
 S / E / / P / O / / / / /
 E / N / / B / G / / / / /
 A / N / / G / / / / /
 : / N / / / / / / /
 S / N / / M / / / / /
 # / E / / X / / / / /
 S / V / O / V / / / / /
 : / A / P / O / # / / / /

F # L FGR
 FDD FRR U/N
 FRD FIR STR?
 FBR FID

Sedan Babys brev avsändes har det gått mer än ett halvt sekel och att idag hävda att datorer och digitala medier påverkar skrivande och läsande är en truism. Exakt hur denna påverkan ser ut råder emellertid delade meningar om. För att inte tala om hur den ska förstås och värderas. I ett läger klingar fortfarande Sven Birkerts missmodiga Gutenbergeglegier (Birkerts 1994), som under det senaste decenniet ackompanjerats av bland annat Nicholas Carrs böcker (2010; 2014) och artiklar, med start i inlägget i *The Atlantic*: ”Is Google Making us Stupid?” (2008). I ett annat läger återfinns de mer eller mindre teknologifrästa, som Clay Shirky (2008). Och däremellan de som försöker formulera en mer nyanserad analys och diagnos, som N. Katherine Hayles (2012).

Hayles arbeten är viktiga för de anteckningar som följer här, vilka tecknar en prövande rörelse kring den omfattande frågan hur möjligheten att lagra information som binär kod kommit att påverka skrivande och läsande – framför allt på skönlitteraturens fält – under det senaste halvsekle. Hur har denna mediehistoriska händelse vidgat och varierat litteraturens uttrycksregister och därmed också manat fram nya sätt att läsa och tolka?

Frågan bör därutöver vridas ett halvt varv: Hur kan denna litterära omorientering fördjupa förståelsen av digitala medier och digital estetik idag? Vad kan de senaste femtio årens (innovativa) litteratur säga om de mediala ekologier och gränssnitt – sajter och bloggar, plattor och *touch screens*, SMS och sociala medier – som formar livet under 2000-talet? Bägge frågorna pekar dessutom ut skrivandet och läsandet som grundläggande och formativa kulturtekniker (Siegert 2015), vilka lämnar avgörande avtryck på tänkande, kännande och perception, och därmed på hur vi uppfattar sådana saker som subjektivitet och agens. Här framträder kanske till och med en annan möjlig bild av ”det mänskliga” och dess omgivning – den började förstås tecknas redan av Baby och andra – och därigenom blir det nödvändigt att ställa centrala frågor om estetik, etik och kunskap på nytt. Inte minst måste frågan vad som ryms och vad som *inte* ryms i den ”cybernetifiering” (Hörl 2017) av samhälle och kultur som datorerna och den binärt kodade informationen skapat. Här kan litteraturens förändrade former ge vissa perspektiv.

Skriva

”Endast historiker och andra specialister kommer vara förpliktigade att läsa och skriva i framtiden”, hävdade en gång mediefilosofen Vilém Flusser (2011:3). Utifrån 1980-talets horisont (*Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* utkom första gången 1987) fanns en del som talade för det. Sant är att information överfördes ”mer effektivt med andra koder än de skrivna tecknens”, och via andra medieteknologier än boken. Flusser räknar också upp den tidens *usual suspects* – ljudband, filmer, cd-skivor och så vidare – men blottar ganska snart att den föreställning han utgår ifrån när han dystert granskar skrivandets framtid är lite begränsad. Skrivande visar sig i hans fattning handla om en historiskt villkorad praktik med tydlig romantisk proveniens, vars metafysiskt färgade utövare är övertygade om att ”skrivandet är en nödvändighet eftersom deras varande uttrycks i – och endast i – skrivandets gest” (Flusser 2011:4).

Utan tvekan är Flussers bok uppslagsrik och läsvärd även idag. Men just denna profetia vacklar. I 2000-talet skriver vi mer och oftare än någonsin i historien, och detta ”vi” är dessutom kvantitativt större än tidigare. Däremot tycks det annorlunda bevänt med läsandet, vilket Walter Benjamin förutsåg redan på 1930-talet (1971). Kanske är de existentiella insatserna bakom varje nedtryckt tangent eller duttad skärm idag inte lika stora som i Flussers karakteristik. Å andra sidan: merparten av den skrift som alstrats inom en 500-årig Gutenberg-galax har främst haft informativ och pragmatisk funktion (Guillory 2004). Det har handlat om ”grå litteratur” (kontrakt, formulär, blanketter och så vidare). Men denna textkontinent har på intet vis varit estetiskt eller politiskt improduktiv (Olsson 2016). Tvärtom har de senaste hundra årens poesi och romankonst funnit energi och kraft i det till synes torftiga, tekniska och tråkiga; och denna tendens stärktes i och med den semiotiska bräsch som datorn och en nyanländ ”informationsålder” slog upp. Litteraturen var inte längre begränsad till det alfabetiska och det språk som människa och kultur kodifierat. Det litterära uttryckets landskap visade sig rikare än så.

Orsaken till denna öppning var i grund och botten ontologisk. Det fina i kråksången – för det var en del som lät illa, särskilt i

humanistiskt utbildade öron – var att det matematiska och tekniska informationsbegrepp som Claude Shannon utvecklade (1947), och som bildade teoretisk bakgrund till efterkrigstidens cybernetik, vilken i sin tur definierade dator- och informationsåldern, inte gjorde någon ontologisk skillnad mellan de aktörer som ingick i informationsutbytet. Informatören och dess mottagare kunde vara en sensibel poet eller fämäld fiskargubbe, en jamande katt eller en Baby av reläer, ledningar och blinkande lampor. Oberoende av vilka kroppar och materiella underlag det handlade om, flödade information i enlighet med en binär ekonomi. Det är ett sådant tänkande som senare framkallat förenklade digitala filosofier – hos Edward Fredkin och andra – vilka menar att universum i grund och botten kan beskrivas som binär kod.

Å ena sidan rubbade cybernetikens kommunikationsteori – som enligt Norbert Wiener (1948) gällde såväl ”djuret” som ”maskinen” – bilden av människan som skapelsens krona och orubbliga centrum. En del av humanismen fick sig en törn. Å andra sidan medförde detta att fältet för att uttrycka sig, skriva och kommunicera paradoxalt nog blev större. Allt kunde ju förvandlas till ettor och nollor. Det vill säga: *allt* var potentiellt information. Att information inte är det samma som språk eller mening eller kommunikation är viktig påminnelse som tills vidare kan lämnas därhän. Det behöver inte vara ett problem för den skrivande. Det blir det däremot när läsaren träder in i leken.

Denna expansion uppmärksammades på olika håll och på olika sätt. Jacques Derrida observerade, till exempel, i sitt huvudverk, *De la grammatologie* (1967), en skriftens och skriftbegreppets ”inflation” i efterkrigstiden, som inbegrep allt från koreografi till cybernetik och som utan tvekan påverkade Derridas egen analys av en ”ur-skrift” och en för varje språkhandling konstituerande ”skillnad” i tid och rum som han kallade *différance*. En särskild aspekt av denna mediala omvandling var, som betonats, kodernas inträde på informationens och kommunikationens domäner. Hayles (2005) har senare karakteriserat denna nya kulturella situation som en växande kulturell process av ”intermedieringar” mellan språk och kod, och har precis som Friedrich Kittler (i mottot till denna artikel) betonat

vikten av att beskriva, analysera och problematisera de nya sätt att skriva som härmed utvecklades.

Den kod som Strachey och många andra utformade för digitala datorer hade inte, primärt, syftet att uttrycka eller avbilda, utan att *utvärta* något. Detta är programkodens mål: att få maskinen att utföra saker. Däremot kan den output (texter, bilder, ljud, etcetera) som produceras vara av exempelvis expressiv eller mimetisk karaktär. Och här aktualiseras en av de mest utbredda och triviala formerna av intermediering. De algoritmiska kärleksbrev som Baby skrev – och det är fascinerande att diktning alltid är närvarande när moderna medieteknologier föds – man kan till exempel jämföra med Edisons fonograf – följdes i slutet av decenniet upp av Theo Lutz ”stokastiska texter” från 1959, vilka hade en annan semantisk och syntaktisk densitet, delvis beroende på att databasen denna gång bestod av ordmaterial från Franz Kafkas roman *Slottet* (1926):

Inte varje öga är rasande. Ingen blick är ny.
Varje väg är nära. Inte varje slott är sakta.
Inget bord är smalt och varje torn är nytt.
Varje bonde är fri. Varje bonde är nära.
(Lutz 1959)

Under sextiotalets första år avlöste dessa förhandlingar och omvandlingar mellan kod och språk i poesins tjänst av varandra. Den brittiske konstnären Brion Gysin, den italienske författaren Nanni Balestrini, den franske Jean Baudot och, enligt hörsägen, den svenske konkretisten Bengt Emil Johnson, utforskade alla denna terräng (även om Johnsons arbeten, som ska ha skett på Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm, inte lämnat några konkreta spår).

Resultatet av dessa tidiga digitala poesi-försök var en skrift på papper, till det yttre inte olik den tryckta poesin – LCD-skärmar låg ännu bortom horisonten. Samtidigt uppträdde mer eller mindre subtila skevheter och störningar i de texter som producerades, och som lät ana en maskinisk aktör bakom orden. Inte mindre viktigt: de poeter som engagerade sig i praktiken uppövade en mer djupgående förståelse för kodernas inträde och betydelse i samhälle och kultur. Idag är vi införstådda med att all infrastruktur – trafik, bankväsende, industri,

universitet och så vidare – vilar på detta slags koder. Men uppbyggnaden av digitala system tog fart redan vid förra seklets mitt. Dessutom fanns förstås en rad författare som på olika sätt transponerade de nya skrivsätten och koderna från den tekniska kontext där de utför saker till den estetiska kontext där litteraturen tar gestalt, för att på så sätt vidga den senares yta och gränssnitt.

På ett plan fungerade den typen av skrift som en påminnelse om att betecknandets register och operationer också gick längs andra vägar än alfabetets och den tolkande människans; att maskinkoder spelade en avgörande roll för samhällets informationsflöden. I sämsta fall blev resultatet en designfråga, ett utslag av teknofetischism. I bästa fall fördjupades förståelsen av intermedieringens villkor och av hur medier alltid är verksamma och formande för tänkande och perception. Dessutom ställde dessa operationer viktiga frågor kring läsandet. Hur skulle en människa av kött och blod bearbeta och tolka symboler, koder, figurer delvis avsedda att läsas och användas av en maskin?

Ett fascinerande specialfall av betecknandets expansion under sextioalet orienterade sig mot den nya eller ”sekundära muntlighet” (Ong 1991) som 1900-talets ”elektroniska epok” (McLuhan 1964) medförde – och tycktes därmed avlägsna sig från skriften och skrivandet. En stor mängd poeter, men också prosaister, skulle kliva upp på en scen för att läsa högt och (nästan) alltid i samspel med ny ljudteknologi, vare sig denna bara bestod av mikrofoner, förstärkare och högtalare eller därtill ackompanjerades av levande musik eller av inspelningar på en bandspelare. Men en sådan muntlighet ska inte förväxlas med den som varit operativ i äldre kulturer. Det var en muntlighet präglad av skriftens närvaro, men också alltså av nya tekniska medier – fonograf, radio, ljudbandspelare, och så vidare. Tydligast blev denna sammanflätning mellan mun och maskin inom den så kallade ljudpoesin, vars estetiska utflykter på ett aktivt sätt utforskade ett ”fonografiskt dispositiv” (Olsson 2011). Här kunde alla slags ljud och oljud – från människor, maskiner, djur, vatten, växter – också de som tidigare varit ohörbara för mänskliga öron – utnyttjas i kombination med språk, skrift, gester och andra uttrycksformer.

Men vad innebar det egentligen att röster och klanger kunde omvandlas till elektriska signaler och magnetfält, för att därmed lagras, bearbetas och spridas på teknisk väg? Långt ifrån att resultera i en mer omedelbar eller ursprunglig poesi, var ljudpoesin ännu ett exempel på hur intermedieringen mellan kod, elektricitet och språk tog form i en informationsålder baserad på matematik och maskiner. ”Skriften” inbegrep nu allt från ord till signaler och skrik.

Läsa

Idag, femtio år senare, är som sagt den digitala teknologins närvaro i litteraturen svår att bortse från. Utöver att den, utan att alltid lämna iögonfallande spår, är verksam i varje steg i produktionsprocessen av ett tryckt verk – från den hastigt nedkastade meningen i en telefon till den glänsande boken i skyltfönstret – har den på olika sätt kommit att forma det litterära uttrycket. Mest bekanta är nog de e-böcker som säljs och distribueras på skärmen. Även om sådana ”böcker” oftast transponerar utseendet från tryckta verk på ett överdrivet vis, kommer mötet med texten på en skärm alltid att ske på andra villkor. Bilden framför dig kanske ser ut som en bok, men plattan i handen har annan tyngd och taktilitet och så snart du börjar läsa kommer din kropp att utföra andra rörelser. *Remedieringen*, och särskilt på en kommersiellt driven bokmarknad, siktar till att framkalla en upplevelse av omedelbarhet, att göra det nya mediet lika ”naturligt” som boken, men de hypermediala konsekvenserna – länkar, överlappande fönster och så vidare – kan aldrig helt suddas ut (Bolter & Grusin 1999).

Än tydligare är spåren av teknologin i den litteratur som både komponeras, distribueras och läses på och för digitala medier – litteratur som är *born digital*. Att på något sätt sammanfatta detta heterogena fält av objekt och händelser är omöjligt. Men det finns de som försöker, som den amerikanska *Electronic Literature Organization*, vars antologier – tre volymer har ställts samman sedan 2006 – utgör den kanske bästa ingången på området. Här finns romaner och noveller, dikter och essäer som kombinerar text, bild och ljud, använder sig av sökmotorer och databaser, befintlig mjukvara och

nyproducerad kod, i syfte att vidga formspråk och tilltal. Vissa verk är avsedda enbart för skärmen, somliga för en intermedial miljö (skärm, bok, projektioner, etcetera), andra utspelas och begränsas av de specifika ramarna hos sociala medier – som Twitterpoesi – medan ytterligare andra skapas som appar, likt den fascinerande miniromanen och filmen *Pry* (2015).

Dagens till synes gränslösa mångfald av gränssnitt för den digitala litteraturen har emellertid en materiell historia. Blickar vi snabbt tillbaka några decennier finner vi de alltmer avancerade multimediala verken från tidigt 2010-tal, de animerade Flashtexterna från tidigt 2000-tal och sent 1990-tal och den hypertextfiktions som gick i bräschen under tidigt 1990- och sent 1980-tal med numera kända verk som Michael Joyces *Afternoon* (1987) och Shelley Jacksons *Patchwork Girl* (1995), bägge utgivna som CD-rom på det då dominerande förlaget Eastgate Systems. Och där bortom återfinns de tidigaste textbaserade och litterärt modulerade datorspelen från 1970-talet, som *Adventure* och *Zork*. Men vi finner också de första digitala forumen för litteratur, som *Poetics List* (1993–), vilka banade väg för en annan kritisk litteraturdiskussion och kulturell ofentlighet – en fråga som spetsats till ytterligare idag, se till exempel den nyutkomna boken *The Digital Critic* (Barekat med flera 2017) – liksom de första öppna arkiven med litterära verk, som Ubuweb (www.ubu.com). Denna mediearkeologiska återblick ger gränssnittet en materiell historia och är viktig för att undvika glimrande och förblindande – och därmed djupt ideologiserande – bilder av teknologins och kodens outgrundliga effektivitet och ständiga, friktionsfria förbättring. Alltför ofta framstår teknologin som rena magin, vilket döljer såväl det hårda arbetet som den materiella grunden.

En överhängande fråga som formulerar sig inför denna metamorfos är – hur närma sig allt detta? Hur blir man en läsare i denna sammansatta och föränderliga medieekologi? Ett tidigt och framsynt svar på frågan formulerades av den norske litteraturvetaren Espen Aarseth, som redan 1997, med studien *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, undersökte formerna och läs-/spelmöjligheterna hos de tidiga textbaserade datorspelen. Aarseth är uppmärksam på de grundläggande materiella skillnaderna i relation till det stabilare

tryckmediet – skärmtexten som vi läser existerar inte ens som ett färdigt objekt, utan genereras, via hårdvara och kod, på nytt varje gång. Han urskiljer främst sju olika särdrag som åtföljer läsningen av cybertexter, såsom dynamik, perspektiv och användarfunktion. Centralt är att dessa kan kopplas till ett annat slags interaktivt arbete (*ergon*) än det som boken framkallar. Inte sällan rymmer dessa spel/texter därutöver alternativa läsvägar och fler val å läsarens sida – ett grepp som förvisso har testats av den tryckta litteraturen, som i Julio Cortázers roman *Hoppa hage* (1963). En viktig poäng hos Aarseth är också att det inte går att peka på ett definitivt brott vare sig i former eller receptionsmodus; många förbindelser mellan tryckt och digitalt kvarstår.

Ska man sammanfatta förskjutningen vad gäller läsningen handlar det kanske främst om en annan dynamik och fysisk – och därmed också psykisk – interaktion med de litterära verken. Det är triviale att skärm och tangentbord eller *touch screen* framlockar ett annat textuellt umgänge än bläddrandet i den mer överblickbara boken. Litteraturvetaren Andrew Piper har pekat på tre, som han ser det, distinkta skärmoperationer: *roaming*, *zooming* och *streaming*, vilka ger en annan betydelse och perspektiv på det skrivna (Piper 2013). Den konceptuella poeten Kenneth Goldsmith (2014) erbjuder en mer vindlande uppräknings av grepp och tekniker: ”skimming, parsing, grazing, bookmarking, forwarding, and spamming language”. Det är alltså det icke-linjära, rörliga och dynamiska som framhävs. Dessutom finns en expansivt rumslig visualisering som öppnar boken och boksidan och infogar dem i ett vidare landskap. Läsandet förskjuts från att vara en lugnande och fokuserad akt till ett *vandrande* eller *strövande* där de potentiella tecknen multipliceras. Vi läser inte ett objekt så mycket som en plats, ett system, en ekologi.

Detta hänger samman med den digitala litteraturens multimediala och medialt sammansatta karaktär. Statiska eller rörliga bilder och andra visuella element har oftast en mer framskjuten roll och betydelse, och på samma sätt används ofta ljudfiler som supplement. Härigenom blir läsningen även mer sensoriskt komplex och inbegriper till exempel också *haptiska* inslag – ett slags sammansmältning av visuellt och taktilt – vilket inte bara öppnar för andra

estetiska erfarenheter, utan också ställer andra krav på läsaren. Hen måste öppna sig för en växling mellan modaliteter, som visuellt och verbalt, och framtvningar därmed, enligt neurologin, en växelrörelse mellan de två hjärnhalvorna. På samma sätt krävs en parallell aktivering av olika semiotiska system. Läsningen inbegriper en större rörlighet vad gäller både perception och aktiv teckentolkning.

Denna rörlighet har alltså försetts med olika förtecken (jmf Carr 2008 och Shirky 2008). Men det finns de som vill ge en mer nyanterad beskrivning och förståelse av situationen. Så betonar Hayles (2012) att såväl den snabba, hoppande hyperläsningen som den fördjupade, koncentrerade närläsningen som vi förknippar med en kodexkultur rymmer värdefull kunskap. Det rör sig om olika aktiviteter och kompetenser som (potentiellt) komplicerar både tänkandet och kännandet, vilket krävs i ett samhälle vars medier och erfarenheter blir alltmer hoptrasslade och förgrenade i tid och rum. Framtidens läsare är *både* en hermeneutisk idisslare *och* en sniffande spårhund.

På ett mer handfast plan, erbjuder den digitala texten förstås också en rad tekniska funktioner som inte återfinns i pappersböcker, som automatisk sökning av ord eller färgmarkering och kopiering av textpartier. Dessa kommer att påverka läsandet och omfördela dess aktivitet på flera aktörer. Det vill säga, vi läser tydligtvis i samspel med en maskin. Det är på denna punkt, framför allt, som *digital humaniora* funnit en öppning att utveckla äldre kvantitativa metoder för litteraturstudiet: genom fjärrläsning (Moretti 2013) av stora digitala/digitaliserade korpusar av text, vilket möjliggör ett räknande av ord, statistisk bearbetning och visuella och grafiska presentationer av resultaten. Det påminner om en sorts vetenskap.

Men bortom sådana manövrar och tolkningar på gränssnittets nivå, och i det alltmer intima umgänget med maskinen, återkallas Kittlers maning från mottot – liksom hans nu kvartssekelgamla varning för en annalkande datoranalfabetism (Kittler 2003). Flera är de som kravställt kunskap om hårdvara, kod och programmering hos framtidens humanister och läsare. Exakt hur hård man ska vara här kan diskuteras. Att det finns ett växande intresse att vidga den humanistiska kunskapens domän i denna riktning är i alla fall

uppenbart genom sådant som handböcker i programmering för humanister och konstnärer (Montfort 2016). Ett minimikrav är att frågan aktualiseras, att den materiella teknologins (från kretskort till kod) regulativa och generativa effekter uppmärksammas och analyseras, men också historiseras och problematiseras. Att koder ”styr oss idag”, som Kittler konstaterar, innebär inte att de bär på en orubblig sanning. Samtidens ”cybernetifiering” och instiftande av ett slags beräkningens paradigmmåste studeras, men också kritiseras (Hörl 2017). För detta krävs tidsliga och rumsliga sammanhang och perspektiv. Som James Bridle (2018) konstaterar i en nyutkommen bok: det krävs en form av bildning.

Omfördelningar

Hösten 2013 presenterade poeten och konstnären Johannes Heldén, tillsammans med konstnären Håkan Jonson, ett projekt med titeln *Evolution* (www.textevolution.net) på en konferens för elektronisk litteratur i Paris (se Olsson 2016b). Det handlade om en omfattande digital dikt som också var en kommentar till den skrivna och tryckta litteraturen i hela dess vidd. Här ställdes frågor om skapande och författare såväl som medium och läsare – och om minne, representation och tid. Det jag framför allt vill lyfta fram här är en speciell aspekt av verkets undersökning av författaren och indirekt av läsaren. I en deklARATION som publicerades i anslutning till den digitala dikten framhåller Heldén och Jonson (inte helt utan ironi) att de betraktar den algoritm som på skärmen producerar nya textkonstellationer, utifrån en databas bestående av Heldéns tidigare poesi, som en ”AI”, en artificiell intelligens, som ska ersätta den biologiska författaren Heldén.

Evolution bekräftar således vad som ovan beskrivits: skrivande och läsande är förhandlingar med andra apparater och agenser, och under det senaste halvsekle har detta, i ökande grad, inneburit en förhandling och ett samspel med *digital* teknologi. Heldén och Jonson är inte de första författarna att leka med tanken och saken. Redan Stracheys och Babys kärleksbrev vittnar om detta, liksom Lutz interventioner i Kafkas roman. Och år 1984 (givetvis) publicerades

vad som hävdades vara den första helt datorförfattade boken. Den maskiniska författaren bar namnet Racter. Det verk den skapat anlände med den underbara titeln *The Policeman's Beard is Half-Constructed* (<http://www.ubu.com/historical/racter/index.html>).

Mest frapperande med detta verk är att det inte alls ter sig orimligt att läsa. De algoritmer som genererat texten iakttar grammatiska och syntaktiska regler och skapar väl doserade meningar på egen hand. Liksom i nonsenspoesin (se Lecercle 1994) är det längs den semantiska axeln, i selektionen av ord, som romanens bitvis absurda vändningar och humor träder fram. Som det heter i en introduktion till verket:

... datorn skapar en output på egen hand. Vad datorn "formar" är beroende av vad som finns i dess filer och vad den kan finna där är en extremt omfattande uppsättning av ord som kategoriserats på ett speciellt sätt och som kan kallas "syntaxdirektivet"; och som talar om för datorn hur ord ska fogas samman [...]. Detta skapar en tråd som initialt uppfattas som ett sammanhängande tänkande i den datorgenererade kopian, så att när programmet väl körs, är dess output inte bara ny och oförutsägbar, den är uppenbarligen tankfull. Det är ett knasigt "tänkande"; det håller jag med om, men det uttrycks på en perfekt engelska.

Vad organisk-tekniska sammansättningar som AI:n i *Evolution* och Racter påminner om är, alltså, att skrivande och läsande inte utförs av isolerade autonoma subjekt. Detta är på sätt och vis den grundläggande lektionen som de senaste sextio årens digitala litteratur har kommit med. Genom att utforska gränssnittet för skrivande och läsning – och stundtals även de kodade, underliggande villkoren – har litteraturens tekniska grundvillkor och artificialitet kommit i dagen. Strövanden och sökningar på skärmen visar hur också bokens bläddrande och läsande är inlärd kulturtekniker (Siegert 2015), som uppövats under en lång historia och som därigenom kommit att uppfattas som "naturliga", men som likväl är just tekniker.

Dessutom kom, som vi sett, skrivandets formella och expressiva register, litet oväntat, att vidgas genom reduktionen av information till binär kod. Att böcker idag har svarat på den digitala estetikens

utmaningar är tydligt, bland annat genom att återföra och kritiskt undersöka digitala gränssnitt i en miljö av papper och tryckta ark (Olsson 2016). Denna skriftens vidgning motsvarades alltså av en lite annorlunda läspraktik, som under 2000-talet kommit att beskrivas i rumsliga termer som strövande och strömmande, men som till exempel 1960-talets ljudpoesi redan hade börjat utforska i sitt arbete med nya ljudteknologier.

Som antyddes ovan kan man tala om hur nya *ekologier* för läsande härmed tar form, där alla sinnen aktiveras och där andra teckensystem, objekt och händelser måste uppmärksammas och begrundas. Överhuvudtaget är ekologibegreppet teoretiskt betydande för att undersöka och förstå litteraturens närhistoria och, sannolikt, dess framtid (jmf Hörl 2017). Än en gång: denna ekologiska vidgning av läsandet gör det också möjligt att belysa hur tidsligt och rumsligt komplext bokläsandet alltid varit, bortom den hermeneutiska cirkel som slutit sig kring den tryckta textens meningsalstring och läsarens medvetande. Den miljö av kroppar, krafter och skeenden som spelar in är alltid mycket större. Som den franske författaren Georges Perec en gång påminde om måste man även beakta tågets skumpande, som får boken att skaka, och solens ljus, som får sidorna att blänka, när man diskuterar en läsningens erfarenhet (Perec 1985).

Egentligen är detta inte några märkvärdiga saker, men de kan fungera som förberedande anmärkningar i en tid där nya tekniska system och deras kognitiva kapacitet förändrar tillvaron på ett radikalt sätt. Det gäller allt från de algoritmer som kartlägger våra surf- och konsumtionsvanor till sådant som självkörande bilar och autonoma vapenrobotsystem, för att nämna två helt nutida spektakulära fenomen. De frågor som här tar form – kring agens och ansvar, inte minst – är svindlande (jmf Hayles 2017). Den digitala litteraturens halvsekelgamla historia kan erbjuda ingångar till ett tänkande kring dessa problem, kring hur vi samarbetar med (intelligenta) maskiner och hur vi läser vår egen och deras närvaro i världen. Det är genom att studera sådana historier som vi kan bygga upp en datoralfabetism för sam- och framtiden. För att än en gång citera James Bridle, kan sådan kunskap emellertid ”inte begränsas till de praktiska aspekterna kring hur saker fungerar: den måste byggas ut till hur saker

kom till och hur de fortsätter att fungera i världen på sätt som ofta är osynliga och sammanflätade” (Bridle 2018:3). Det är fint om humanioraforskare och litteraturläsare lär sig koda, men *digital bildning* och *läsförmåga* förutsätter också en kunskap om denna kods materiella förutsättningar och historia.

Referenser

- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Barekat, Houman, m.fl. (2017). *The Digital Critic. Literary Culture Online*. OR Books.
- Benjamin, Walter (1971). *Essayer om Brecht*. Lund: Cavefors. Övers. Carl-Henning Wijkmark.
- Birkerts, Sven (1994). *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Bolter, Jay & Grusin, Richard (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bridle, James (2018). *New Dark Age. Technology and the End of Future*. London: Verso.
- Carr, Nicholas (2008). ”Is Google Making Us Stupid?”, *The Atlantic*, 1 juli, 2008.
- Carr, Nicholas (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to our Brains*. New York: Norton.
- Carr, Nicholas (2014). *The Glass Cage. Where Automation is Taking Us*. New York: Random House.
- Derrida, Jacques (1967). *De la grammatologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Flusser, Vilém (2011). *Does Writing Have a Future?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goldsmith, Kenneth (2014). ”Why I am Teaching a Course Called ’Wasting Time on the Internet’”. *New Yorker*, 13 november, 2014 (<https://www.newyorker.com/books/page-turner/wasting-time-on-the-internet>).
- Guillory, John (2004). ”The Memo and Modernity”. *Critical Inquiry*. Vol. 31, No. 1, 2004, s. 108–132.
- Hayles, N. Katherine (2005). *My Mother was a Computer*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayles, N. Katherine (2012). *How We Think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hayles, N. Katherine (2017). *Unthought. The Power of the Cognitive Non-Conscious*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hörl, Erich (red.) (2017). *General Ecology. The New Ecological Paradigm*. London: Bloomsbury.
- Kittler, Friedrich A. (2003). *Maskinskrifter*. Göteborg: Anthropos.
- Lecerclé, Jean-Jacques (1994). *The Philosophy of Nonsense*. London: Routledge.
- Link, David. (2016). *Archaeology of Algorithmic Artefacts*. Minneapolis: Univocal.
- Lutz, Theo (1959). "Stokastische Texte", http://www.stuttgarter-schule.de/lutz_schule_en.htm.
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Montfort, Nick (2016). *Exploratory Programming for the Arts and Humanities*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Moretti, Franco (2013). *Distant Reading*. London: Verso.
- Olsson, Jesper (2011). *Remanens, eller bandspelaren som re-pro-du-da-ktionsteknologi*. Stockholm: CO-OP editions.
- Olsson, Jesper (2016). *Läsning-apparat-algoritm*. Stockholm: OEI editör.
- Olsson, Jesper (2016b). "Times of Literature, Times of the Machine. Poetic Media Archaeologies", *International Journal of Communication* vol. 10 (2016) (<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5081>).
- Ong, Walter J. (1991). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Perec, Georges (1985). *Penser/classer*. Paris: Seuil.
- Piper, Andrew (2012). *Book Was There. Reading in Electronic Times*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shirky, Clay (2008). "Why Abundance Is Good: A Reply to Nick Carr", *Encyclopedia Britannica Blog*, 17 juli, 2008, <http://perma.cc/2V9D-9NLY>.
- Siegert, Bernhard (2015). *Cultural Techniques. Grids, Filters, Doors, and Other Articulations of the Real*. New York: Fordham UP.
- Shannon, Claude (m. Warren Weaver) (1949). *The Mathematical Theory of Communication*.

Jesper Olsson

är professor i språk och kultur vid Linköpings universitet, där han leder forskargruppen Litteratur, mediehistoria och informationskulturer (LMI) och forskningsprogrammet *The Seed Box: A Mistra-Formas Environmental Humanities Collaboratory*. Hans forskning kretsar främst kring medier och estetiska praktiker och hans senaste bok är *Tidsmaskin, rymdskepp. Öyvind Fahlströms Ade-Ledic-Nander* (2017). Under åren 2013–2017 var Olsson medlem i tankesmedjan Humtank. Han är även verksam som kritiker i Svenska Dagbladet.

Röster om den kommersiella ljudboken i Sverige

Julia Pennlert

Under de senaste åren har den kommersiella ljudboken introducerats och etablerats på den svenska bokmarknaden i en snabb takt. Genom att teckna ett abonnemang på någon av de digitalt strömmande ljudbokstjänsterna kan läsaren få tillgång till och välja bland ett varierat utbud av skönlitteratur, barn- och ungdomslitteratur, facklitteratur eller litterära följetonger specialskrivna för ljud. Utvecklingen av den så kallade "ljudboksboomen" inom bokbranschen kan också metaforiskt gestaltas av det faktum att ljudboksförlaget Storytel för några år sedan köpte Norstedts förlagshus för 152 miljoner kronor.

Ljudbokslyssnandet växer också snabbt i popularitet bland sina läsare. Under 2017 ökade lyssnandet och läsandet av digitala böcker och det har konstaterats att "ljudboksmarknaden är glödhet" (Lenas, *Dagens Nyheter* 2016.) Även insamlad branschstatistik talar sitt tydliga språk, allt fler läsare hittar till ljudboksformatet. I rapporten *Kulturen i siffror 2017* utgiven av Myndigheten för kulturanalys konstateras att antalet lyssnade/lästa böcker via digitala abonnemangstjänster fördubblats mellan 2015–2016. Ett annat exempel lyfts fram av Erik Wikberg i rapporten *Boken 2018 – marknaden, trender och analyser* där det framhålls att digitala ljudbokstjänster ökar med runt 65 % mellan åren 2016–2017. Wikberg visar också hur bokmarknadens uppbyggnad och infrastruktur förändras genom det prenumerationsbaserade ljudbokslyssnandet och slår fast följande:

De digitala abonnemangstjänsterna har en annan affärsmodell än andra försäljningskanaler. Istället för att köpa ett exemplar av en bok köps istället rättigheten till att läsa eller lyssna på böcker i digitalt format under en viss tid. I denna kanal ökade det totala antalet lyssnade/lästa digitala böcker med 64,8 procent. Det finns uppenbara skillnader mellan

ett köp av en fysisk bok och att läsa eller lyssna på en bok i en digital abonnemangstjänst. Den köpta fysiska boken ägs av personen och kan läsas flera gånger eller inte läsas alls. I digitala abonnemangstjänster mäts konsumtionen av en bok efter hur många gånger den lästs eller lyssnats på. (Wikberg, 2018:20)

Lakttagelsen från Wikberg ovan väcker flera frågor relevanta att dröja vid i förhållande till ljudbokens växande popularitet. Vad är det för typ av litteratur som läsaren väljer att lyssna på? Och på vilka sätt påverkas relationen mellan text-författare-läsare-teknologi då allt fler läsare väljer att lyssna på böcker med hjälp av mobiltelefonen? Och vidare, hur ska en litteraturforskare gå till väga för att undersöka, eller med Wikbergs ord ”mäta” ljudbokens lyssnare/läsare? När slutar och börjar egentligen en läsare?

Att allt fler ljudböcker produceras eller det faktum att litteratur skrivs direkt för ljud har också fått eko i branschen och genererat en intensiv debatt, där fördelarna och nackdelarna med ljudboken som form dryftas. I ett digitalt mediesamhälle illustrerar också ljudboken som fenomen hur gränsen mellan aktiviteterna ”läsning” eller ”lyssnande” allt oftare smälter samman.

Det kan alltså finnas flera skäl till att vidare undersöka och fördjupa sig i ljudboksformatet. I föreliggande artikel kommer jag att närmare studera några exempel på hur ljudboken har bevakats och porträtterats i svenska tidskrifter och dagspress. Vad är det egentligen för röster som kommer till tals i diskussionerna? Vad är det egentligen som sägs om den kommersiella ljudbokens möjligheter och utmaningar?

Det muntliga berättandet i nytt format

I *The Untold Story of the Talking Book* ger Matthew Rubery en historisk överblick av relationerna mellan ljud och litteratur genom att teckna en mediehistorisk utvecklingslinje från Edisons fonograf, kassettbandspelaren, CD-skivan och den strömmande digitala ljudboken. Rubery konstaterar att ljudboken är en ny form av berättande, samtidigt som den har äldre och historiska motsvarigheter (2016:6).

Att dra historiska paralleller och betona litteraturens muntliga arv görs också av en rad skribenter, författare och kulturjournalister när ljudboken diskuteras på svenska kultursidor. I *Dagens Nyheter* konstaterar exempelvis litteraturforskaren Cristine Sarrimo följande: ”Den ensamme tyste bokläsaren har för övrigt funnits en relativt kort tid i vår kultur. Tidigare var läsningen kollektiv och muntlig och litteraturen föddes och traderades muntligt innan skriftspråkets etablering.” (Sarrimo, *Dagens Nyheter*, 2018). En liknande argumentationslinje driver författaren Augustin Erba som under rubriken ”Kan du höra den här texten?” också poängterar att:

[...] det är uppenbart att ljudboken sluter den orala cirkeln. Förr berättades historierna antagligen medan vi satt instängda i en grotta medan sabeltandade tigrar lurpassade utanför, nu sitter vi oftare i en bil inklämd mellan två långträdare, men även då är det muntliga berättandet svårslaget. (Erba, *Dagens Nyheter*, 2018.)

På ett liknande sätt resonerar Björn Wiman, kulturchef på *Dagens Nyheter* som i en artikel slår fast att: ”I rätt mun kan en skriven text få ytterligare en dimension – det muntliga berättandet är trots allt litteraturens urform” och han avslutar med att sammankoppla den digitala ljudbokens format med vad ”[...] bra litteratur alltid har gjort. Den vidgar världen och gör den till en roligare och mer intressant plats.” (Wiman, *Dagens Nyheter*, 2018)

Sarrimo, Erba och Wiman ger ljudboken legitimitet genom att placera in den i ett litteraturhistoriskt sammanhang där litteraturens muntliga historia betonas. Samtidigt pekar skribenterna ut de specifika egenskaperna som den digitala teknologin möjliggör och ger ljudboksläsandet som verksamhet platsspecifika men också mobila markörer. Erba påpekar att lyssnandet kan ske ”mellan två långträdare” och Wiman påpekar att han är en regelbunden ljudboksläsnare sedan en ”bilssemester för fyra år sedan”.

Kampen om tiden – litteraturläsarens livspussel

Att den mobila teknologin gör det möjligt att lyssna på en ljudbok, samtidigt som vi har händerna upptagna med annat och inte kan

bläddra i en tryckt bok är ett tema som är frekvent förekommande i det pressmaterial som berör ljudboken. Cristine Sarrimo framhåller exempelvis att hon lyssnar med ”stor behållning när jag promenerar, städar, lagar mat, eller när jag inte kan sova” och ett närmast identiskt ordval använder Kristofer Ahlström, också han i *Dagens Nyheter*, att konsumtionen av ljudböcker möjligen ökar *på grund av* att den kan konsumeras när läsaren exempelvis ”diskar eller tar promenader” (Ahlström, *Dagens Nyheter*, 2018).

Genom att skribenterna ger en bild av var ljudboksläsandet äger rum ges också en nulägesbeskrivning av samtidens läsare som någon som befinner sig i ett digitalt mediasamhälle där flera medier och format slåss om läsarens uppmärksamhet. En av fördelarna med ljudboken som framkommer av diskussionen är att den är lättillgänglig och gör det möjligt för läsaren att ”knipa stunderna när man kör bil eller promenerar.” (Larsson, *Dagens Nyheter*, 2018). På ett liknande sätt konstaterar Sverker Lenas att ljudboken har en ”klar fördel” i ”kampen om människors tid” genom att den är ”lätt att infoga i livspusslet”. Lenas skriver:

Om man ändå måste pendla till jobbet varje dag, eller rengöra spisen och vika tvätt en tisdagskväll, är det betydligt lättare att samtidigt lyssna på en ljudbok än att titta på en tv-serie eller läsa en pocketbok. (Lenas, *Dagens Nyheter*, 2016).

Ljudboken som medial distributionsform för litteratur har alltså särskilda mediespecifika förutsättningar, eller egenskaper, som gör det möjligt för människor att lyssna, medan hen ägnar sig åt vardagliga och/eller rutinbundna företeelser, som arbetspendling, tvätt eller motionerande. För att förlänga resonemanget visar pressmaterialet hur ljudbokslyssnande som verksamhet inte nödvändigtvis konkurrerar med den tryckta boken, eftersom det helt enkelt är omöjligt att bläddra i en fysisk bok samtidigt som man ska hålla händerna på ratten i morgontrafiken.

Men det som av vissa lyfts upp som en fördel, ses av andra som något som kommer ha direkt effekt på den litterära texten som att ljudboken kommer innebära att litteraturens form eller kvalitet ändras, eller försämras. Jonas Thente drar en parallell mellan hur

litteraturen som sprids i ljudformatet möjligen kan komma att anpassas till det faktum att den konsumeras vid särskilda tillfällen. Thente skriver följande: ”Vad man befarar är väl att prioriteringarna i än högre grad kan komma att läggas på lättsmälta stories att diska och skrubba badkaret till.” (Thente, *Dagens Nyheter*, 2018). Enligt Thente gör alltså de plastspecifika egenskaperna, där ljudboksläsning som aktivitet kan ske samtidigt som vi har händerna upptagna med annat, att berättelserna och litteraturen ändrar karaktär. En liknande utgångspunkt ger förläggaren på Ordfront, Pelle Andersson uttryck för under rubriken ”Ljudbokens fördel och förbannelse” när han konstaterar följande:

Vi får en stor grupp människor som bara tillgodosör sig litteratur genom ljudbok – och får en litteratur som är anpassad för den som ska göra något annat men den nya konkurrensituationen med ett ständigt utbud av underhållning i mobilen gör att förlagen, vare sig vi vill eller inte, måste finnas där med vårt innehåll. Dock tror jag att nya lyssnare, också kan bli nya läsare – och att lyssnarna på sikt kommer att kräva mer avancerade berättelser i lurarna, precis som tv-serieberättandet har utvecklats de senaste åren. (Andersson, *Dagens Nyheter*, 2018).

Andersson visar i sitt resonemang hur förlagen måste förhålla sig till en massmedial verklighet där det finns ett ”ständigt utbud av underhållning i mobilen” men han påpekar samtidigt att litteraturen som förmedlas genom ”lurar” kommer att utvecklas till ett mer ”avancerat” berättande. Det Andersson också gestaltar är hur ljudboksmarknaden är ”ung” samt att förlagen på olika sätt fortfarande ”prövar sig fram” kring vilket innehåll som är mest lämpat att distribuera via ljudformatet (se exempelvis Staffan Wilson, *Femina*, 2018). Denna förhandling gäller också hur branschen ser på den digitala omställning som vissa skribenter menar att ljudboksboomen är en del av, vilket jag strax kommer att få skäl att återkomma till.

I relation till andra medieformer och format är inte Pelle Anderssons ovanstående iakttagelse ett undantag. Flera skribenter drar en parallell mellan framväxten av digitala ljudbokstjänster, prenumerationsbaserade affärsmodeller och andra medieplattformar där

innehållet distribueras till en konsument genom att strömmas digitalt. I artikeln "Ljudboken skapar luckor för litteraturen" konstaterar litteraturforskaren Jerry Määttä att ljudboken "konkurrerar" med "poddar, radio och strömmad video på mobilen." (Lenas, 2016, se även Määttä, 2009). På ett liknade sätt beskriver historikern och författaren Henrik Berggren hur framtiden för den tryckta boken i ett digitalt medieklimat ser ut. Berggren skriver:

Om något hotar bokens framtid är det snarare de nya digitala möjligheterna att skapa och förmedla berättelser i ljud och bild. Här finns de streamade tv-serierna på HBO och Netflix, som på ett fascinerande sätt minner om 1800-talets följetänger i dagstidningarna. (Berggren, *Dagens Nyheter*, 2018).

Att samtidens läsare befinner sig i ett föränderligt medielandskap kan alltså sägas vara dubbeltydig där ljudbokens fördel och utmaningar sammankopplas med den digitala teknologin. Ur ett medieteoretiskt perspektiv kan Berggrens snegling tolkas som ett sätt att förstå villkoren för litteraturläsningens position i ett digitalt mediesamhälle där individen lätt rör sig mellan olika mediala format och medietjänster. Den samtida läsaren kan alltså sägas finna sig i en mediekonvergens, som Henry Jenkins (2006) menar kännetecknar den digitala kulturen där gamla och nya medier konvergerar både innehållsligt och formmässigt. Jenkins skriver följande: "In the world of media convergence, every important story gets told, every brand gets sold, every consumer gets courted across multiple media platforms." (Jenkins, 2006, *Welcome to Convergene Culture*, blogg. Jfr gärna Jenkins 2012).

Att lyssna på en ljudbok genom de strömmande ljudbokstjänsterna är en verksamhet som är möjlig att utföra samtidigt som läsaren ägnar sig åt vardagliga sysslor. Samtidigt tävlar ljudboken, genom just sin teknologiska karaktär, med andra medieplattformar och ett stort utbud av andra kulturella uttrycksformer och digitalt strömmande medietjänster där läsaren istället kan välja att ägna sig åt teveserier eller film. Pelle Andersson summerar denna dubbelhet på följande sätt:

Det som just nu händer är en kraftig omvandling av hur vi tillgodogör oss berättelser. Ljudbokens fördel — och förbannelse — att den är det enda formatet där man kan göra något annat samtidigt som du tar till dig berättelsen. Egentligen borde detta vara en revolution och en stor fördel för litteraturen framför det bildburna berättandet (Andersson, 2018).

Det litterära ljudets form och innehåll

Hur ljudboken möjligen förändrar litteraturens form och innehåll är också något som diskuteras på flera sätt i relation till ljudbokslyssnandets ökade popularitet. Dessa diskussioner kretsar dels kring en mer intern branschdebatt som utspelar sig på framförallt *Dagens Nyheter*s kultursidor under våren 2018, men de syns också i de strategier och uttalanden som görs av förläggare i reportage eller fördjupningsartiklar kring hur det konkreta arbetet med att ta fram skönlitterära berättelser lämpliga att konsumera via ljud. På ett mer strukturellt plan görs ofta likheter mellan ljudboken och pocketboken som ett sätt att distribuera och konsumera populärlitteratur. I artikeln ”Konflikt om ljudböcker på Bonnier: Nobelpristagare underpresterar digitalt” konstateras att ljudboken kan betraktas som ”det nya massmarknadsformatet”, vilket har som konsekvens att litteraturens form och innehåll på olika sätt kommer att anpassas för att distribueras genom ljud (Lenas & Cederskog, *Dagens Nyheter*, 2018). Här framhålls genrelitteratur som exempelvis deckare eller romance, men också specialskrivna ljudböcker i följetongsformat som lämpliga för ljudbokslyssning. I *Svenska Dagbladet* gör Storytels VD Jonas Tellander en liknelse mellan hur Storytels satsning på specialskrivna ljudböcker, ”Storytel Originals” baseras på ”Netflix produktion av serier som förebild”. Dessa specialskrivna böcker är, enligt Tellander ”egenutgivna böcker helt anpassade till ljudboksformatet med rapp dialog och kortare miljöbeskrivningar.” (Tellander citerad i Bolter, *Svenska Dagbladet*, 2018).

Artikeln ”Så har ljudböckerna förändrat berättande i dramaturgin” berör samma tema, hur ljudbokens format potentiellt påverkar berättandet. I texten framhåller Storytel-förläggaren Emma Danielsson att det finns vissa riktlinjer som förmedlas till författarna när en text skrivs direkt för ljudbokens format. Danielsson förklarar

även närmare vad förlagets berättartekniska term ”framåtlutad” syftar till och konstaterar att det, i likhet med exempelvis tv-serier, är viktigt att göra ”ett så bra första avsnitt som möjligt” för att locka in läsaren i berättelsen. Danielsson fortsätter:

Man har inte tid att berätta allt som har hänt fram till nuet, utan lyssnaren får gärna kastas in direkt i berättelsen. Det behövs inte så mycket förståelse, det ska vara tydligt vad som händer. (Danielsson citerad i Ahlström, *Dagens Nyheter*, 2018).

Artikeln berör även det centrala tema som diskussionerna kring ljudboken kretsar kring, som hur den smalare litteraturen ska få plats och utrymme i en tid då förlagen satsar på berättelser lämpade för att distribuera och konsumera via ljudformatet. Frågan rör alltså hur förlagens digitala omställning ska se ut och, i förlängningen, hur detta kommer att påverka läsaren och litteraturen. Bakgrunden kan beskrivas genom försäljningssiffror, där ljudboken ökar har försäljningen av tryckta böcker minskat något, och hur förlagen ska hantera det faktum att ”ljudboksboomen” resulterat i flera specialinriktade ljudboksförlag, nya former av berättelser och ett stort antal läsare som hittat till dessa ljudbokstjänster.

Utveckling av berättelser som lämpar sig för ljudboksformatet och vad denna anpassning ska innebära delar de författare som kommer till tals i pressmaterialet, där vissa förhåller sig positiva till branschens utveckling och framhåller att även kritiker måste ”ta ljudboken på allvar” (exempelvis Åberg, *Dagens Nyheter*, 2018), medan andra uttrycker en oro och ”ser en fara i” hur berättelser som förmedlas via ljud likriktas och har som konsekvens att andra typer av genrer eller mer ”komplex litteratur” inte uppmärksammas eller skrivs i samma utsträckning (Lenas & Cederskog, *Dagens Nyheter*, 2018).

Även de författare som förekommer i diskussionerna om ljudboken drar historiska paralleller till de samtida förutsättningarna för den svenska förlags- och bokmarknaden. Ola Larsson konstaterar visserligen att den samtida bokmarknaden befinner sig i förändring men påpekar även att bokbranschen alltid präglats av olika förändringar kopplat till teknologiska utvecklingar eller introduceringen

av nya mediala format. Larsmo skriver att det som ”förr kallades kiosklitteratur kan tänkas hamna i ljudböcker när marknaden blir alltmer sammansatt.” Författaren Augstin Erba drar också en historisk parallell till debatten som rör litteraturens form och innehåll i en digital samtid. Erba skriver följande:

Men, invänder vän av förfluten ordning, hur ska man hantera befintliga böcker? Bli inte litteraturen förflackad av att ljud bokiseras? Denna fråga återkommer regelbundet oavsett om det gäller nya versioner av Pippi Långstrump eller nya mediers uppkomst. Och mitt svar är alltid likadant: det gick att göra nyöversättningar av Bibeln utan att kyrkan gick under, så då är nog fler ljudböcker en hanterbar utveckling. (Erba, *Dagens Nyheter*, 2018).

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att ljudbokens etablering och position i Sverige väcker känslor bland framförallt författare, förläggare och kulturskribenter. I debatten lyfts historiska såväl som samtida teknologiska förutsättningar för läsningens villkor och verksamheter fram. Även om det konstateras att förlagen fortfarande ”prövar sig fram” i en omvälvande tid så framkommer farhågor att ljudbokens växande position sker på bekostnad av andra litteraturformer och att vissa berättelser kommer att få ännu svårare att hävda sig.

Vad debatten också visar är att det ur svenska förhållanden finns ett flertal röster som kommer till tals, där olika aspekter av ljudbokens fördelar och begränsningar framhålls. I diskussionen framkommer alltså individuella konsekvenser (hur ljudboken som distributionsform påverkar den enskilda läsaren) såväl som mer strukturella och branschmässiga utmaningar (hur förlagen ska förhålla sig till digitala strategier etc.) Även om Matthew Rubery i *The Untold Story of the Talking Book* poängterar att det saknas ett vokabulär för att förstå ljudbokens roll och relation till den tryckta boken, när han konstaterar att ”we still lack a vocabulary for discussing its relationship to conventional books” (2016:1) visar denna genomgång hur vissa ordval återkommer i pressmaterialet om den svenska ljudbokens framväxt och framtid.

Att undersöka ljud – reflektioner om läsaren och framtiden

Även om vissa skribenter ger personliga exempel kring vad som kännetecknar deras egna ljudboksläsande är den genomsnittlige ljudboksläsaren osynlig i diskussionerna om ljudbokens form och format. Hur kan då egentligen ljudboksläsarna undersökas och tolkas? För att återgå Erik Wikbergs inledande iakttagelse om en föränderlig infrastruktur av bokmarknaden (med en växande andel prenumerationsbaserade modeller och specialsydda plattformar för ljudboksdistribution) är det också relevant att diskutera litteraturbruk och läsning kopplat till frågor som rör teknologi och/eller distributionssätt och hur dessa möjligen påverkar mottagandet och tolkningsarbetet kopplat till en specifik skönlitterär text.

Jag ska avsluta denna text med två exempel. Det första exemplet rör litteraturforskningen. Genom nya teknologier är det möjligt att få del av nya former av läsande och konsumtionsmönster som genereras av de spår som en läsare – eller grupper av läsare – lämnar efter sig på de digitala plattformarna för ljudboksdistribution. I framtiden kommer detta sannolikt att leda till andra sätt att ”mäta” läsarnas aktiviteter, uppdelat efter vad och hur länge en viss läsare har lyssnat på ett skönlitterärt verk. För att få en uppfattning om ljudbokens popularitet krävs att ljudboksföretag och även de digitala satsningarna inom andra förlagshus redovisas och görs tillgängliga för forskning. De digitala affärsmodellerna som även omfattar förlags- och bokutgivning ställer alltså delvis nya metodologiska krav på hur litteraturforskningen kan bedrivas och genomföras. Men för att även i framtiden kunna undersöka relationerna mellan text-författare-läsare-teknologi/form/format krävs att även litteraturforskaren omprövar sina metoder och tillvägagångssätt. Som Linus Larsson påpekar, sker inte bara ett byte mellan papper och skärm utan ljudboksläsaren ”ändrar sitt beteende och sin relation till boken.” (Larsson, *Dagens Nyheter*, 2018). De olika beteenden som kan uppstå bland de som tillägnar sig litteratur genom ljudboksformatet måste forskarna hitta nya sätt att undersöka, kartlägga och analysera.

Det andra exemplet är mer vardagsnära och handlar om alla de barn och unga – och framtida skolelever som i högre utsträckning än tidigare kanske kommer att tillgodogöra sig litterära verk genom ett antal olika medieformer och format. Ibland kommer deras väg in till litteraturen att kollidera med hur vi andra vuxit upp med den tryckta bokens former och format, där frågor om värdering och normer kring litteratur och läsande sannolikt kommer att fortsätta att diskuteras. I andra avseenden kanske framtidens och samtidens litteraturkonsumtionsmönster präglas av att även vi som utbildar blivande lärare eller bibliotekarier får anledning att minnas och påminnas om de olika typer av vägar in till litteraturen som finns tillgängliga; genom ljud, högläsning, eller berättelser som färdas genom flera mediala former och format (nästan) simultant. Ljudboken som populärt fenomen har möjligen potentialen att även belysa andra egenskaper hos en litterär text som i andra medieformat inte skulle vara lika synliga. Genom att låta elever lyssna på ett litterärt verk och sedan muntligen presentera en analys av även de ljudmässiga stilmarkörerna som finns i ljudboken blir det möjligt att diskutera retorik, litterär stil och muntlig framställning på samma gång. Även om den kommersiella ljudboken i Sverige inte (ännu) i någon stor utsträckning laborerar och experimenterar med ljudet som konstnärligt uttryck är det kanske möjligt att i framtiden undervisa i hur olika ljud – och retoriska grepp – påverkar tolkningen av en viss tematik, förmedlat genom exempelvis ett litterärt verk. Här kan alltså potentiellt finnas stora möjligheter för en utökad förståelse kring hur ljudbokens position och ställning, samt litteraturläsarens rörlighet mellan medieformer och format, även i framtiden kommer att vara nödvändig.

Ett något mer dystert framtidsscenario är emellertid också möjligt, som en konsekvens av att bokmarknaden blir allt mer påverkad av teknologiska lösningar, gränssnitt och klickande. När ljudboken alltmer börjar likna andra mediala former (som exempelvis tv-serien) och konkurrerar med annan medianvändning behöver vi kanske i högre utsträckning än tidigare utrusta våra studenter eller elever med historiska och genremässiga kunskaper där texters olikheter diskuteras i högre grad. Annorlunda uttryckt, i ett digitalt medielandskap är det

inte alltid (för en ovan läsare) lätt att förstå vilken typ av text som han eller hon har kommer i kontakt med och vilka nycklar som behövs för att tolka och förstå den. Hur källor, texter och avsändare kan värderas är alltså kunskaper som med största sannolikhet kommer ha stor relevans även i framtiden. Även om ljudboken i samtiden följer tydliga instruktioner om att det är ett litterärt verk, skriven av en författare är det möjligt att dessa gränser i framtiden suddas ut till förmån för ett multimodalt narrativ som förmedlas i många olika medieformer utan att redigeras eller omarbetas.

Dessa frågeställningar är sannolikt några som är viktiga för att säga något om framtidens läsare, i både det kortare och längre perspektivet – särskilt då utvecklingen tycks gå i rasande fart. En metodologisk utmaning blir, för att återknyta till de frågeställningar som jag väckte i textens inledning, att hitta sätt för att mäta läsarens aktiviteter och följa de spår som finns sparade på de digitalt strömmande ljudbokstjänsterna – men också att på allvar börja se och diskutera hur relationerna mellan litteratur och teknologi kan se ut och vilka potentiella konsekvenser detta har för litteraturundervisning. För var börjar egentligen en läsare?

Referenser

- Ahlström, Kristofer (2018). Så har ljudböckerna förändrat berättandet och dramaturgin. *Dagens Nyheter*, 6 april.
- Andersson, Pelle (2018). Ljudbokens fördel och förbannelse. Ordfronts Pelle Andersson om en bokbransch i stark förvandling, *Dagens Nyheter* 16 april.
- Berggren, Henrik (2018). Sanningen kräver stil och gestaltning, *Dagens Nyheter*, 9 april.
- Bolter, Linnéa (2018). Kvinnors läsande lyfter ljudboksimperium. *Svenska Dagbladet*, 29 mars.
- Erba, Augustin (2018). Kan du höra den här texten? *Dagens Nyheter*, 31 augusti.
- Jenkins, Henry (2012). *Konvergenskulturen: där gamla och nya medier kolliderar*, Göteborg: Daidalos. (övers. Per Sjödén.)
- Jenkins, Henry (2006). bloggpost: hämtad 7.12.2018. http://henryjenkins.org/2006/06/welcome_to_convergence_culture.html
- Larsson, Linus (2016). Affären visar att ljudboken är den riktiga e-boken. *Dagens Nyheter*, 23 juni.

- Lenas, Sverker (2016). Ljudboken skapar luckor i litteraturen. *Dagens Nyheter*, 18 juli.
- Lenas, Sverker & Cederskog, George (2018). Så tycker författarna om Ljudboken: Intelligent litteratur kommer att vinna i längden, *Dagens Nyheter*, 23 mars.
- Thente, Jonas (2018). Albert Bonniers förlag vill nog stanna kvar på sitt fundament, *Dagens Nyheter*, 27 mars.
- Myndigheten för kulturanalys (2017) *Kulturen i siffror 2017* Stockholm: Taberg Media Group AB.
<http://kulturanalys.se/wp-content/uploads/Kulturen-i-siffror.pdf>.
- Määttä, Jerry (2009). Med boken i örat om Ljudboken som estetisk upplevelse och som produkt på bokmarknaden. *Ord och bild* nr 1–2 s. 6–23.
- Rubery, Matthew (2016). *The Untold Story of the Talking Book*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sarrimo, Cristine (2018). Varför förväntas vi som lyssnar på ljudböcker rodna. *Dagens Nyheter*, 9 april.
- Wilson, Staffan (2018). Bokvärlden vänder blad, *Femina*, 19 juni.
- Wikberg, Erik (2018). *Boken 2018 – marknaden, trender och analyser*. Svenska bokhandlareföreningen AB och Svenska Förläggareföreningen AB, Stockholm.
- Wiman, Björn (2018). Ljudbokens tre stora fördelar, *Dagens Nyheter*, 15 juni.
- Åberg, Daniel (2018). Varför ignorerar kritikerna ljudboken. *Dagens Nyheter*, 24 april.

Julia Pennlert

är fil. dr i litteraturvetenskap och universitetslektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan i Borås. Hennes forskningsintressen rör läsningens villkor och förutsättningar i en digital tid, digitala metoder för litteraturforskning och litteraturens roll och position i mediasamhället. Hon har precis avslutat ett pilotprojekt ”Litteratur genom örat” som undersöker hur ljudbokens potentiellt påverkar litteraturens form och innehåll samt hur ljudboksläsare navigerar och läser kommersiella ljudböcker.

Kärlek och galenskap

– intertextualitet i Anne på Grönkulla
och Batman som textuniversum

Stefan Lundström & Anette Svensson

I skolans styrdokument är begreppet digital numera vanligt förekommande, så även i svenskämnet. När det gäller fiktivt berättande nöjer sig emellertid kursplanerna med att tala om ”andra medier” vid sidan om skönlitteraturen, alltså inte nödvändigtvis digitala sådana. Med tanke på hur medielandskapet kring fiktion ser ut idag förefaller ordvalet relevant. Tidigare forskning har visat att ungdomar i många sammanhang på sin fritid använder digitala och analoga medier samtidigt och inte alltid drar några skarpa gränser mellan olika medieringar. I stället för att fokusera just det digitala är det innehållet som är intressant för dem, oavsett hur det förmedlas (Lundström & Svensson 2017a; Lundström & Olin-Scheller 2014; Svensson 2014). Denna medieanvändning väcker frågor om hur relationer mellan olika texter och medieformer ska förstås, inte minst i relation till svenskundervisningens mål.

I denna artikel visar vi hur förhållandet mellan olika texter som har till synes samma innehåll kan förstås intertextuellt, det vill säga att texterna ska ses i dialog snarare än som kopior eller bearbetningar, adaptationer, av varandra. Som exempel kommer vi att använda två textuniversum, Anne på Grönkulla och Batman. Kännetecknande för stora delar av kulturproduktionen idag, menar nämligen Henry Jenkins (2008), är att den inte begränsas till *en* medieform. I stället ser vi hur ett visst kulturellt fenomen, exempelvis berättelserna om Batman, förekommer i en mängd olika medieformer, så som seriealbum, film och datorspel. Det går därför att tala om Batman som ett textuniversum, där olika texterna relaterar till varandra på olika sätt och där användaren behöver kunskaper som sträcker sig bortom enbart läsförmåga för att tillgodogöra sig alla texter (Lundström & Svensson 2017a; Lundström & Olin-Scheller 2010).

I kursplanen för Svenska år 7–9 är ett centralt innehåll ”Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter”, medan det i gymnasieskolans Svenska 1 är ett kunskapskrav att eleven kan ”**översiktligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv”. Vi menar att textuniversum skapar utmärkta möjligheter att konkretisera dessa formuleringar. För att visa detta kommer vi först att analysera några aspekter av Anne på Grönkulla och Batman, för att sedan diskutera didaktiska implikationer av dessa.

Texter i olika medier

Jay David Bolter och Richard Grusin argumenterar i boken *Remediation. Understanding New Media* (1999) för att det som kännetecknar digitala medier är remediering, det vill säga representationen av ett medium i ett annat. Det är i sig ingen ny tanke. Samma syn på medier finns inom det så kallade medieekologiska perspektivet som utvecklades under 1960-talet, där till exempel Marshal McLuhan (1964) hävdar att alla nya medier genom historien alltid uppstår i relation till, och definieras av, de redan existerande. Äldre medier kan i sin tur integrera ny teknik. Ett tydligt exempel idag är filmmediets användning av digital teknik. På så sätt ersätter inte nya medier äldre, utan de integreras i ett befintligt mediasystem.

Bolter och Grusin menar vidare att digitaliseringen har medfört att inget medium kan fungera oberoende av andra eller skapa egna platser för meningsskapande. I stället finns en strävan efter multipla representationer, det vill säga att ett kulturellt innehåll förmedlas på flera sätt samtidigt, i så kallade *remedieringshandlingar*. Därmed utmanas användaren att reflektera över de olika mediernas möjligheter till representation, såsom att förmedla en berättelse. Synsättet att ett medium aldrig fungerar som ett unikt och avgränsat sätt att representera någonting väcker tankar om exempelvis litteraturläsning inom svenskämnet. En relevant fråga är om det går att läsa en roman som bara en roman eller om den alltid är någonting mer hos

läsaren i och med att hen bär med sig mängder av andra mediala erfarenheter?

En av digitaliseringens främsta kännetecken är möjligheten till multipla medieringar, exempelvis kombinationen av bild, text och ljud. Ofta benämns kombinationen av olika medieringar som multimodalitet. Detta skapar en högre grad av mätnad i representationen, det vill säga att användaren har en större möjlighet att uppleva innehållet bortom en enskild medierings begränsningar när medieringarna tillsammans bildar ett nätverk av relationer (Bolter & Grusin 1999). Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att en hemsida har större möjligheter att representera en nyhet för användaren än vad en tryckt tidningsartikel har. Samtidigt är den digitala hemsidan en hypertext, där medieringar hela tiden hänvisar till andra medieringar. Att läsa kan då sägas vara att röra sig mellan texter. Mening blir någonting som existerar mellan en text och alla andra texter som den relaterar till. Som framgår av analyserna nedan präglas textuniversum av att texter på detta sätt är i dialog med varandra.

Texter i dialog

För att förstå innehållsmässiga relationer i textuniversum räcker det inte att studera hur medieringarna påverkar innehållet. Ett sätt att närma sig olika texters relation till varandra i ett textuniversum är att betrakta dem som intertextuella, ett begrepp som ofta förknippas med lingvisten och filosofen Julia Kristeva. Med utgångspunkt i Michail Bachtins tänkande kring dialogicitet menar Kristeva att texter inte har en avskiljbar, egen mening, utan att betydelsen alltid konstrueras med utgångspunkt i vad texten är i ett kulturellt och socialt sammanhang. En text är ett arrangemang av olika element, som får sin temporära mening när de omarrangeras med socialt existerande betydelser. Kristeva talar därför om två dimensioner för det skrivna ordet, dels en horisontell dimension, där ordet tillhör både det skrivande subjektet och mottagaren, dels en vertikal dimension, där ordet är orienterat både mot en tidigare och en synkron korpus av texter. En text kommer därför på samma gång att kommunicera författarens egna ord och existensen av det förgångna i dem – ”Any

text is the absorption and transformation of another”, skriver Kristeva (1980:66) – men textens tillblivelse sker också i dialog med läsaren. Det är de dialogiska funktionerna hos den horisontella och vertikala dimensionen i texten som leder till begreppet intertextualitet hos Kristeva. Den intertextuella kopplingen transformerar texten och ger den en viss position, eller mening.

Flera andra teoretiker, till exempel Terry Eagleton (1986) och Fredric Jameson (1991), menar att den tid vi lever i, den så kallade postmoderniteten, kännetecknas av att produktion av det konstnärligt unika försvinner till förmån för reproduktion och adaptation. I sin genomgång av intertextualitetsbegreppets historia menar Graham Allen (2000) emellertid att postmoderniteten snarare kännetecknas av intertextuell användning av stilar från olika tider för att visa de plurala kontexter som konstnärliga verk existerar i. Postmoderniteten och medieutvecklingen innebär också ett ifrågasättande av de tillgängliga formerna för representation i och med att det hela tiden uppstår nya möjligheter till mediering när tekniken utvecklas (Hutcheon 1989). Snarare än att hitta det unika uttrycket handlar dagens konst, där berättelser är *en* del, alltså om intertextuella sammanhang.

Samtidigt upplöser intertextualiteten textens linearitet i och med att det blir svårt att identifiera en tydlig början eller slut. Att läsa en text blir i och med det en annan aktivitet än den tidigare har varit. Särskilt tydligt syns detta i hypertexter, till exempel vid läsning av hemsidor, men som vi avser visa nedan är intertextualitet och upplöst linearitet centralt även i textuniversum. Författaren, texten och läsaren bildar här ett intertextuellt nätverk av möjliga betydelser när element arrangeras och omarrangeras. Därför kommer ett textuniversum, precis som en hypertext, aldrig att vara entydigt.

Intertextualitet i Anne på Grönkulla

Anne på Grönkullas textuniversum har som kärntext L. M. Montgomerys romanserie om åtta romaner som publicerades från 1908 med *Anne of Green Gables* (i svensk översättning *Anne på Grönkulla* 1909) till 1921 med *Rilla of Ingleside* (i svensk översättning *Lilla Marilla* 1928). Därtill kommer flera radioteateruppsättningar och

filmatiseringar i såväl tv-serie- som filmformat. Berättelsen om Anne på Grönkulla har även framförts som teater och finns i flera mangaversioner. Till detta textuniversum hör också Montgomerys berättelser som utspelar sig i samma miljö, men där Anne har en mycket liten roll, *Chronicles of Avonlea* (1912) och *Further Chronicles of Avonlea* (1920). Eftersom *Anne på Grönkulla* är en mycket populär ungdomsbok är det inte förvånande att det också finns många fanproduktioner av den. I denna artikel kommer två representationer, en vlogg (video blogg), ”Green Gables Fables” (2014–2016) och en tv-serie, *Anne with an E* (i svensk översättning *Jag heter Anne* 2017–) att analyseras med fokus på dialogiska aspekter.

”Green Gables Fables” är en webbserie i form av en vlogg på två säsonger med 45 respektive 35 avsnitt á ca 3–5 minuter om och av AnneWith_an_E. Vloggen publicerades på webbsidan greengables-fables.webs.com mellan 2014 och 2016 och finns nu på Youtube. Förutom AnneWith_An_E:s vlogg återfinns också vloggar från andra karaktärer från Montgomerys berättelse, såsom Gilbert Blythe, Ruby Gillis, Josie Pye och Jane Andrews. Den här berättelsen har parallella publiceringskanaler genom Tumblr (officialggf.tumblr.com), Twitter med ca 2 200 tweets från @AnneWith_An_E postade mellan 2014 och 2016, och på Instagram finns det bland annat 228 poster från annenotcordelia. Dessa olika texter som tillsammans bildar ”Green Gables Fables” kan ses som exempel på kategorin *fiction*, det vill säga berättelser som ger sken av att vara icke-fiktiv (Lundström & Svensson 2017a).

Vloggen ”Green Gables Fables” (AnneWith_An_E, 2014–2016) följer händelseförloppet i de tre första romanerna i L. M. Montgomerys romansvit om Anne Shirley: *Anne på Grönkulla* (1908), *Vår vän Anne* (1909) och *Drömmens uppfyllelse* (1915), men utspelar sig i dagens samhälle. Förutom att ”Green Gables Fables” utspelar sig i realtid, det vill säga från 2014–2016, nyttjar den de nya medieformaten till att upplösa den linjära aspekten i kärnberättelsen och förstärker på så sätt skillnaden mellan att läsa en roman och att titta/läsa/delta i vloggen.

Ett exempel där den linjära aspekten tydligt upplöses är när Diana druckit sig berusad och därmed inte får träffa Anne, en sekvens som

återfinns i såväl kärntexten som i vloggen. Den långa period de hålls åtskilda är svår för Montgomerys Anne. Det uppehåll som finns i umgänget mellan Anne och Diana i *Anne på Grönkulla* återspeglas i ett uppehåll i videodagboken när Anne och Diana inte umgås efter att Diana blivit sjuk på en fest i "Green Gables Fables" (AnneWith_An_E, 2014). Istället för att berätta om sin dag, passar AnneWith_An_E på att svara på tittarnas/läsarnas frågor i en Q&A-session. Överst i kommentarsfältet förklarar AnneWith_An_E själv varför detta avsnitt görs: "I'm keeping myself from calling Diana again by making this video. Thanks for your questions and I'll let you know if I get any news!" (AnneWith_An_E, 2014). AnneWith_An_E ger en fylligare beskrivning av Montgomerys Anne när hon svarar på tittarnas/läsarnas frågor. Ett exempel på detta är när hon får frågan om vilken hennes favoritfilm är och svarar: "I simply adore Sabrina with Audrey Hepburn and Humphrey Bogart. It is classic Hollywood and just so wonderfully romantic" (AnneWith_An_E, 2014). Tittarna får då veta mer om huvudkaraktären och de bjuds även in att delta i berättelsen inte bara genom att ställa frågor utan även genom sina kommentarer: "I love Sabrina! Audrey Hepburn is simply gorgeous <3" (AnneWith_An_E, 2014). I och med att vloggen kan ses som en fanproduktion pågår det en ständig dialog mellan den och kärntexten där vissa moment från Montgomerys roman tas upp i vloggen medan andra ändras eller utelämnas. Att element från kärnberättelsen arrangeras om och byggs ut, liksom att tittarna/läsarna engagerar sig i berättelsen genom kommentarer eller påhejningar, är vanligt förekommande inom den deltagarkultur som existerar inom fankulturen (Jenkins 2009). När det framkommer flera tolkningsmöjligheter finns chans att tittaren/läsarens syn på kärntexten påverkas och vice versa.

Den intertextuella dialog som ständigt pågår mellan vloggen och kärntexten och som också är synbar för och kommenteras av tittarna i kommentarsfältet på Youtubesidan (och även i de andra formaten, såsom Tumblr, Twitter och Instagram) får ytterligare en dimension när det skapas en dialog mellan berättelsens huvudkaraktär och tittarna/läsarna. Ett par exempel på att dialogen mellan vloggen och kärntexten ständigt pågår kan ses i att tittarna/läsarna känner till kärntexten: "Oh, and Anne... You might not be seeing Diana for

a while... That tea you gave her (or whatever she drank)? It wasn't tea" (AnneWith_An_E, 2014). Tittaren/läsaren visar att hen vet vad som händer i kärntexten, men verkar spela med och inte vilja avslöja för mycket. NicoleBonnet är en av många som delar AnneWith_An_Es litterära intresse: "Loved the Northanger Abbey shoutout — I have definitely identified with Catherine Morland too! Thanks for the q&a Anne. I am sure things will turn out ok with Diana!" (AnneWith_An_E, 2014). På så sätt är det inte endast lineariteten som upplöses utan även gränsen mellan fiktion och verklighet. I det här exemplet bildar författaren, texten och läsaren ett intertextuellt nätverk och den här berättelsen samspekar med kärnberättelsen inte bara genom vloggen utan även genom kommentarerna.

Tv-serien *Jag heter Anne* från 2017 kan ses som en tolkning av Montgomerys roman som är anpassad till dagens värderingar, trots att den utspelar sig runt förra sekelskiftet och följer kärntextens handling. Det är främst genom tillägg och mer specifika beskrivningar där det finns luckor i kärntexten som dessa anpassningar kan ses. En sådan anpassning är den fylligare beskrivningen av karaktären Miss Josephine, Mr Barrys faster, som i kärntexten beskrivs som en äldre, ogift och välbärgad kvinna som bor hos familjen Barry i en månad trots att hon har ett stort elegant hus i Charlottetown. Efter det besöket är Anne och Diana bjudna till Miss Josephine en helg för att gå på utställning och på en konsert där de får lyssna till en primadonna, vilket ger ett starkt intryck på Anne. Miss Josephine representerar således ett alternativ till att gifta sig för de unga kvinnorna, vilket är lockande för Anne eftersom det också visar en uppskattning av estetik och kultur.

I *Jag heter Anne* representerar Miss Josephine ytterligare ett alternativ för de unga kvinnorna eftersom fokus läggs på hennes homosexuella förhållande. I tv-serien har Miss Josephine levt med Gertrude i ett så kallat Bostonäktenskap, vilket innebär att två kvinnor lever tillsammans utan ekonomiskt stöd av en man, men det framkommer också att de levt tillsammans som gifta (Wheeler & Walley-Beckett 2018). Miss Josephine ordnar en "queer soirée" (indiewire.com) för sin vänskapskrets som består av en mångfald karaktärer från olika delar av världen där bland andra Cécile Cham-

inade ingår. Förutom att vara ett exempel på en kvinna som försörjer sig själv genom en karriär som kompositör och därmed visa de unga kvinnorna att det finns ytterligare ett alternativ till att gifta sig, nämligen att försörja sig själv, ger den här berättelsen utrymme till en framgångsrik kvinnlig kompositör som identifierats som gay och som glömts bort eller tystats ner genom historien (Griffiths 1998).

Under festen framkommer det inte bara att Josephine är homosexuell, utan även att Anne och Dianas vän Cole är det. Den öppenhet som råder under festen ifrågasätts av Diana som företräder en traditionell syn på äktenskapet: "Two women could never have children. It doesn't make sense" (Wheeler & Walley-Beckett 2018), men hennes åsikter bemöts av Anne: "How can you say so when such beautiful words were written from one to another" (Wheeler & Walley-Beckett 2018) och av Cole: "If your aunt lived her life feeling something was wrong with her, that she was broken, defective or unnatural, and one day she met someone that made her realize that wasn't true; there was nothing wrong with her, and she was fine, shouldn't we be happy for her?" (Wheeler & Walley-Beckett 2018). Den här tillagda öppenheten visar att *Jag heter Anne* nyttjar en öppning i kärntexten till att anpassa berättelsen till dagens publik, en anpassning som kan påverka tittarens syn på Montgomerys roman och som kan påverka läsarens syn på tv-serien. I sin recension av tv-serien lyfter Margareta Sörensson (2017) fram den intertextuella dialogen: "Böckerna handlar om förra sekelskiftet men försvarar vad vi än i dag framhåller för flickor i hela världen: vikten av utbildning, yrkesliv, fritt val av partner. Att den stränga och udda Josephine Barry, faster till bästisen Diana, nu är öppet lesbisk känns helt rimligt och i tiden". Det fokus som läggs på homosexualitet i *Jag heter Anne* visar att tv-serien för en dialog med kärntexten och bidrar med en mer komplex och samhällsrealistisk version av berättelsen. Således används en intertextuell dialog till att lyfta fram ett samhällskritiskt perspektiv.

Intertextualitet i Batman

När detta kapitel publiceras är det 80 år sedan Bob Kane lanserade seriekaraktären Batman. Redan året efter, 1940, introducerades

Jokern som en av Batmans antagonister. Jokern har efter det varit ständigt återkommande i berättelserna om Batman i olika medier. I detta avsnitt visas hur relationen mellan Batman och Jokern utvecklas mellan texter, där varje enskild text inte ger en egen, avgränsad bild, utan snarare kan ses som ett svar på tidigare skildringar av denna relation. För att visa detta har de grafiska romanerna *The Killing Joke* (1988) och *Arkham Asylum* (1989), filmen *The Dark Knight* (2008) samt datorspelet *Batman: Arkham Asylum* (2009), valts ut.

Till skillnad från många andra textuniversum saknar Batman-universumet en tydlig kärntext som övriga texter relaterar till. I stället kan universumets berättelser ses som variationer som kompletterar varandra kring olika teman. När ett innehåll flyttas mellan medier på detta sätt kan det ses som remedieringshandlingar, där de olika medierna skapar egna villkor för representationen, men inte verkar helt oberoende av de andra medierna. Exempelvis kan den visuella gestaltningen av Batman skilja sig åt beroende på om det är tecknade stillbilder eller rörlig film med skådespelare, men det måste också finnas likheter som gör att karaktären går att känna igen.

I de utvalda texterna är Jokerns strävan att förgöra Batman ett centralt tema. Den senare står för ordning, medan Jokern, med sina tydligt psykopatiska drag, vill skapa kaos. På så sätt är de varandras motsatser i en klassisk kamp mellan det goda och det onda. Ett annat sätt att tolka denna tematik är att se Jokern som en spegelbild av den inre kamp som Batman för med sig själv för att hålla galenskapen på avstånd. Batman plågas hela tiden av minnen från sin barndom, där hans båda föräldrar dödades framför hans ögon. I inledningen av *The Killing Joke* besöker Batman det fängelse, Arkham Asylum, där Jokern finns och de första ord läsaren möter är ”There were these two guys in a lunatic asylum...”. När Batman efter några minuter får veta att den fängslade inte är den verkliga Jokern tappar han kontrollen och går bärsärk. Redan i seriens inledning antyds i och med detta att Batman är långt ifrån stabil. I spelet *Batman: Arkham Asylum* antyds samma sak inledningsvis, men aningen mer subtilt, när Jokern säger till Batman att han alltid är välkommen till fängelset för mentalsjuka, som internerna benämns.

I senare avsnitt i *The Killing Joke* ges glimtar av Jokerns bak-

grund, där det framkommer att han tidigare i livet har traumatiserats på samma sätt som Batman. Drivkraften, hämnd på dem som ligger bakom de traumatiska händelserna, är densamma för de båda, även om den tar sig olika uttryck. I de senare utkomna texterna som här analyseras saknas denna bakgrundshistoria för Jokern. Den som läst detta album kommer följaktligen att ha en annan förståelse för galenskapen som tematik än den som inte har gjort det vid mötet med de andra texterna. Detta visar betydelsen av intertextualitetens vertikala och horisontella dimensioner, det vill säga att textens betydelse skapas dels i relationen mellan texterna, dels beroende av vilka förkunskaper läsaren har.

I slutet av berättelsen hamnar Batman och Jokern i slagsmål och de är båda överens om att förr eller senare kommer en av dem att döda den andre, ett antagande som återkommer i samtliga texter. Batman, som är den fysiskt starkare, uttalar en förhoppning om att det inte behöver bli så, utan att Jokern ska kunna få hjälp. Jokern konstaterar att det är för sent och berättar i stället en rolig historia. Scenen, och hela berättelsen, slutar med att de båda står ute i regnet och skrattar vansinnigt åt historien. En tolkning av denna mörka historia är att Jokern till slut lyckas med sin strävan att förgöra Batman, men inte genom att döda honom, utan genom att göra honom vansinnig, det vill säga att Batman förlorar den inre strid han kämpar mot galenskapen.

Den förlorade inre striden återkommer i serieromanen *Arkham Asylum*, där Jokern har startat ett upplopp och tagit kontroll över det tidigare nämnda fängelset. Det egentliga syftet med upploppet är att locka Batman in i fängelset för att jaga de galningar som finns i den labyrint av gångar och rum som utgör Arkham. Jokern har ordnat en rad utmaningar som gör att Batman måste möta och bearbeta sitt traumatiska förflutna, återigen med syftet att få honom att tappa fotfästet och förlora kampen mot sina inre demoner. Precis som i spelet kan läsaren i inledningen av *Arkham Asylum* höra ekot från *The Killing Joke* när Jokern säger: "We want you in here with us. In the madhouse. Where you belong". I denna berättelse fördjupas emellertid kunskapen om Batman på ett sätt som inte görs i det tidigare albumet, till exempel när han säger: "I'm afraid. I'm afraid

that the Joker may be right about me. Sometimes I question the rationality of my actions. And I'm afraid that when I walk through those asylum gates...when I walk into Arkham and the doors close behind me...it'll be like coming home". Som läsare får vi här alltså veta att Batman är väl medveten om den balansgång han går mellan att vara hjälte eller galning.

Väl inne i fängelset hamnar Batman mycket riktigt i ett mardrömslikt tillstånd på gränsen till sammanbrott, i serien uttryckt genom suggestiva bilder och en uppbruten linearitet. En av internerna, en äldre herre i hatt, tydligt anspelande på The mad hatter från *Alice i Underlandet* ger en ledtråd till den kamp som äger rum i Batmans medvetande: "Sometimes I think the asylum is a head. We're inside a huge head that dreams us all into being. Perhaps it's your head, Batman. Arkham is a looking glass. And we are you". I sina mardrömmar möter Batman till slut svårt sårad sin mor. Såret är symboliskt det inre sår han bär på, de undanträngda minnena från barndomen. Han konstaterar: "I understand now what my memory tried to keep from me. Madness is born in the blood. It is my birthright. My inheritance. My destiny". Batman ger efter för galenskapen och därmed vinner Jokern även i denna berättelser. I stället för att döda Batman låter han emellertid honom gå med kommentaren "Just don't forget. If it ever gets too tough... there's always a place for you here". Slutet i *Arkham Asylum* är på sätt ännu mörkare än det i *The Killing Joke*, men de är båda variationer av hur nära galenskapen Batman är. I *The Killing Joke* skildras spegelbilden, Jokern, och i *Arkham Asylum* är fokus på originalet, Batman. Den läsare som är bekant med båda texterna kommer att uppfatta hur de samtalar med varandra i ett intertextuellt nätverk.

Precis som i serieromanen *Arkham Asylum* har Jokern i spelet *Batman: Arkham Asylum* skapat ett upplopp och fritagit fångarna i fängelset. När Harley Quinn, en kvinnlig hejduk som är förälskad i Jokern, säger till Batman att han är "the guest of honor" förstår spelaren att Jokern har arrangerat händelserna enbart för sin vendetta mot Batman. I spelet är däremot referenserna till Batmans inre kamp inledningsvis mycket subtila. Endast den som sedan tidigare är bekant med serieromanen lär uppmärksamma dem när Batman blir instängd

i fångelse. En intertextuell förståelse skapar alltså en annan läsning än om spelet är en unik text. Efterhand hamnar dock Batman i situationer som påverkar honom mer psykiskt än fysiskt och spelaren får inblickar i hans traumatiska upplevelser från barndomen. Till skillnad från de båda serieromanerna slutar inte spelet med att Batman ger efter för galenskapen, utan om spelaren klarar hela spelet lyckas Batman fånga Jokern denna gång. På vägen dit finns dock åtskilliga möjligheter att förlora striden mot Jokerns galenskap.

Avseende spelets intrig blir det flera gånger tydligt att spelet riktar sig mot en publik som är bekant med Batman-berättelserna sedan tidigare. Exempelvis erbjuder Jokern i en tidig filmsekvens Batman att döda honom. Batman gör inte detta och för en spelare som inte känner till Batmans enda regel, att inte döda någon, förblir det oklart varför han inte agerar. För den som saknar tidigare kunskaper om Batman finns emellertid en hjälp i form av konkreta referenser till de tecknade serierna. Spelaren låser upp biografier på de karaktärer som förekommer och här får man beskrivningar av bland annat deras bakgrund, speciella förmågor och när de första gången förekom i den tecknade serien. Spelet hänvisar på detta sätt konkret till ett medium som det remedierats från.

En annan variant på Batmans kamp mot galenskapen finns i filmen *The dark knight*. Här är det en annan av Batmans eviga antagonister, Scarecrow, som först antyder Batmans problem. I en tidig scen i filmen säger Batman att han inte behöver någon hjälp från någon, men Scarecrow, som den som är bekant med andra Batman-berättelser vet är utbildad psykiater, konstaterar att "Det är inte min diagnos", åsyftande att Batman behöver psykologisk hjälp. Filmens huvudantagonist är dock Jokern, som inledningsvis agerar som en till synes vanlig skurk, om än osedvanligt hänsynslös, med ambitionen att bli rik. Det visar sig dock snart att det egentliga målet är att få Batman att bryta mot hans enda regel, precis som i spelet. I filmen hävdar Jokern att han är sinnebilden av hur galen Batman har gjort Gotham, staden där berättelserna utspelar sig. Han säger vidare till Batman att han inte har ambitionen att döda honom, eftersom "Du gör mig komplett" och "Vi kanske kan dela [en vadderad cell på Arkham]". Även denna text visar alltså hur

Jokern är en spegling av Batmans mörka sidor. Visserligen bryter inte Batman bokstavligt mot sin enda regel, men Batman tvingas ändå i slutet ta på sig rollen som den som alla tror är mördaren för att rädda hoppet för Gotham. Även om Batman i filmen inte blir galen uppfattar alla honom som det och han tvingas fly staden. Därmed kan Jokern sägas ha vunnit även i *The dark knight*.

Som synes finns tydliga kopplingar mellan de analyserade texterna, men de är aldrig samma berättelse som kopieras som adaptationer, utan ska ses som remedierade variationer av samma tema. Tillsammans kan texterna beskrivas som ett pågående samtal om Batmans inre kamp mot den mörka sida som hotar ta över honom. En av texterna fokuserar Jokern, en annan Batman. I en text blir Batman till slut en hjälte, i en annan förlorar han trots att han stoppar Jokern. Genom att ta del av flera texter skapas en måttnad i representationen som inte är möjlig att visa i en enskild text, men det kräver en läsning som inte är linjär från början till slut eller ens att man måste läsa texterna i en viss ordning. I stället uppnås förståelsen genom varje texts samband med de texter som såväl skaparen som läsaren är i dialog med, eller med andra ord det intertextuella samband som finns.

Textuniversum i skolan

Många ungdomar idag måste betraktas som storkonsumenter av film, tv-serier och datorspel (Lundström & Svensson 2017b), men som tidigare nämnts är inte användningen av *ett* medium avgränsat från användningen av andra medier. I stället präglas användningen av en mediekonvergens, där ett innehåll, till exempel från en kärnberättelse, remedieras i olika variationer, såsom film, datorspel, roman och tv-serie. I analyserna ovan har vi sett exempel på hur det ser ut i två textuniversum. Fenomenet är långt ifrån nytt, men digitaliseringen har medfört att möjligheterna till remediering har ökat kraftigt. Idag är det mer regel än undantag att berättelser lanseras med utgångspunkten att remedieringar kommer att ske, vilket förstås präglar ungdomars fritidsanvändning av berättelser. En relevant fråga blir då hur skolan, som traditionellt har behandlat texter som i första hand unika, monomodala representationer, ska hantera detta?

Genom att introducera texter i undervisningen som delar av textuniversum menar vi att det finns goda förutsättningar att på nya sätt nå mål som funnits inom svenskämnet sedan länge, samtidigt som undervisningen knyter an till berättande i en tid av digitalisering. Att se hur texter ”kan samspela med varandra” (kursplan i svenska, år 7–9) och att se ”samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv” (kursplan Svenska 1, gymnasiet) är fundament för textuniversum. Exempelvis har vi kunnat se hur ett tema i Batman gestaltas med variationer i olika texter och hur nya medier används för samspel med kärntexten *Anne på Grönkulla*. Många ungdomar bär redan med sig intertextuella erfarenheter, men antagligen utan en metamedvetenhet om att det är det de har. Intertextualiteten är alltså en del av deras vardag som skolan skulle kunna synliggöra och utveckla kunskaper kring. Genom att ta till vara den kunskap om berättelser i olika medieformat som de besitter, kan man fokusera på de intertextuella dialogerna och på så sätt blir textkopplingar en självklarhet i det analytiska arbetet med fiktionstexter. Att analysera samband, likheter och skillnader mellan texter är ett viktigt inslag i svenskämnet och textuniversum ger goda möjligheter att skapa diskussioner kring exempelvis vilka teman som är lika och vilka värderingar som förändras mellan berättelser från olika tider och medier samt på vilket sätt texterna samtalar med varandra och med läsaren.

Samtidigt finns andra vinster att göra. Enligt Bolter & Grusin (1999) skapar nätverket av medieringar en mättnad i representationen som är svår att uppnå i en enskild berättandeform. När texterna i de olika medierna som representerar Anne på Grönkulla och Batman är i dialog med varandra bildas sådana nätverk kring ett visst innehåll. Variationerna ger möjligheter till andra typer av erfarenheter än enskilda texter gör, men det skapas också nya krav på läsaren. Att hantera en upplöst linearitet är en sådan aspekt, liksom att ett textuniversums omfattning gör att läsarnas erfarenheter av innehållet kommer att skilja sig åt, också när det gäller sådant som kan sägas tillhöra kulturarvet. Kring det sistnämnda besitter läraren antagligen många gånger kunskaper som rör kärntexten, medan eleverna har olika erfarenheter om senare representationer

och hur de remedieras, vilket kan utgöra grunden också för ett dialogiskt klassrum. I förlängningen utmanar det uppfattningar om svenskämnet som ett kulturbärande ämne som skapar en gemensam erfarenhetsmässig grund kring berättelser. Det är emellertid en följd av digitaliseringen som lärare måste hantera. Att vidga enskilda texter till textuniversum i undervisningen är ett sätt att integrera nya medier utan att förlora svenskämnets tradition och identitet.

Referenser

- Allen, Graham (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- AnneWith_An_E (2014). *Q&A#2 – Green Gable Fables*. <https://www.youtube.com/watch?v=LxHl8Jl6TtE> (hämtad 2018-09-01)
- Arkham Asylum* (1989). Seriealbum författat av Grant Morrison och illustrerat av Dave McKean. New York: DC Comics.
- Batman: Arkham Asylum* (2009). Datorspel utvecklat av Rocksteady Studios.
- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Eagleton, Terry (1986). Capitalism, modernism and postmodernism. I *Against the Grain. Essays 1975–1985*. London: Verso.
- Griffiths, Paul (1998). Women's Music: Who Can Tell? New York Times <https://www.nytimes.com/1998/07/07/arts/women-s-music-who-can-tell.html> (hämtad 2018-09-01)
- Hutcheon, Linda (1989). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge.
- Jag heter Anne* (2017–). Netflix Original tv-serie.
- Jameson, Fredric (1991). *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Jenkins, Henry (2008). *Konvergenskulturen: Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Jenkins, Henry (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.
- Kristeva, Julia (1980). *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). Narrativ kompetens – En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4/2010, s. 107–117.

- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2014). Playing fiction. The use of semiotic resources in role play. *Education Inquiry* vol 5, nr 1, s. 149–166.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017a). Fiktionser och textuniversum. I Ljung Egeland, Birgitta, Olin-Scheller, Christina, Tanner, Marie & Tengberg, Michael. *Textkulturer. Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Karlstad: Karlstads universitet, s. 157–173.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017b). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning & lärande*, vol 5, nr 2/2017, s. 30–51.
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. London: Routledge.
- Svensson, Anette (2014). The media habits of young people in Sweden: Using fictional texts in a school and a recreational context. *Education Inquiry* 5(3), s. 337–357.
- Sörensson, Margareta (2017). Ännu aktuellare Anne på Grönkulla [Recension av tv-serien *Jag heter Anne*, 2017]. *Expressen* 2017-05-22.
- The Dark Knight* (2008). Spelfilm regisserad av Christopher Nolan.
- The Killing Joke* (1988). Författat av Alan Moore och illustrerat av Brian Bolland. New York: DC Comics.
- Wheeler, Anne (regissör) & Walley-Beckett, Moira (författare) (2018). "Memory has as many moods as the temper". I Walley-Beckett, Moira (producent). *Anne with an E* [sv. *Jag heter Anne*]. USA: Netflix.

Anette Svensson

är docent i litteraturdidaktik och lektor i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University. Hon har arbetat som gymnasielärare i svenska och engelska. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter och textuniversum i relation till litteraturundervisning.

Stefan Lundström

är biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Han har tidigare arbetat som gymnasielärare i svenska. Hans forskningsintressen rör främst litteraturdidaktiska frågor i relation till ungdomars medievanor, med särskilt fokus på bildning och lärande kopplat till berättelser i olika medier.

Från läroböcker till digitala läromedel

– nio frågor på vägen

Björn Sjödén

Efter en hundrafemtioårig tradition med läroböcker – sedan den första *Läsebok för folkskolan* från 1868 – har det senaste decenniet sett dramatiska förändringar i läromedelsutbudet. När det gäller produktionstakten av programvaror med anspråk på att förbättra undervisning och lärande, kan man tala om en exponentiell utveckling. Startskottet var när den första pekplattan, i form av Apples iPad, kom till Sverige 2010 och man började tala om *appar*. Här måste tilläggas att ”app” bara är en förkortning för ”applikation” och säger som sådant ingenting om programmets innehåll, storlek, kvalitet eller vilken teknisk plattform (hårdvara) som används. Digitala läromedel kan vara mer eller mindre avancerade appar, även om inte alla appar är att betrakta som läromedel. I den här texten kommer jag att referera till olika inslag och funktioner som är lätta att känna igen i de enklare programvaror som vi i vardagsspråk refererar till som ”appar” men som kan förekomma i vilka digitala läromedel som helst.

Inom ett år fanns ett tiotusental appar till iPad; mindre än tio år senare räknas de i miljoner, varav ett par hundratusen bara i kategorin ”Utbildning” (Statistikportalen Statista.com). Förutom att den digitala tekniken som sådan kommit att utgöra en naturlig del av barns vardag, rymmer grundskolans läroplan numera tvingande skrivningar om att ”såväl digitala som andra verktyg” ska användas i undervisningen (Skolverket, 2018). Följaktligen behöver läraren också kunskap om vad som egentligen skiljer digitala från ”andra” verktyg.

Jag vill möta detta behov genom att diskutera hur lärandet med digitala läromedel skiljer sig från att använda traditionella lärome-

del såsom tryckta böcker. Mitt perspektiv är kognitionsvetenskapligt och didaktiskt. Detta innebär att jag intresserar mig för kunskapsbildning i allmänhet, och hur digital teknik kan användas för att stötta lärande och undervisning i synnerhet.

Låt oss börja med ett enkelt exempel. I en ganska typisk uppgift, som jag ofta demonstrerar för vuxna, men som egentligen är avsedd för barn i låg- och mellanstadieåldern, ska man klassificera ord i ordklasser. Man kan tänka sig att uppgiften utförs antingen i en övningsbok, med papper och penna, eller digitalt, på en skärm där man klickar på olika svarsalternativ. Ord som ”örn” och ”pris” ska kunna kopplas till substantiv, ”kall” och ”egensinnig” till adjektiv, ”erhålla” och ”duka” till verb. Tio ord ska klassificeras, ett i taget, men svarsalternativen är alltid dessa tre (substantiv, adjektiv, verb).

För en vuxen lärare ter sig uppgiften tämligen oproblematiske; även när man bara får se ett ord åt gången och hakar upp sig på någon enstaka tvetydighet (”levande”), tar man sig igenom den på mindre än en minut. Å andra sidan, när uppgiften görs digitalt, med exakt tidsmätning, gör vissa elever den ännu snabbare. En åttaåring gjorde hela uppgiften på 44 sekunder, vilket inte är exceptionellt, med ett belönande ”Snyggt jobbat!” från programmet. Mer anmärkningsvärt är att en femåring gjorde samma sak, med alla rätt svar, på 12 sekunder. Här blev belöningen ett ”Finemang!” och en förstaplats i programmets resultatlista. Hur lyckades femåringen, ett förskolebarn, utklassa både lärare och äldre elever? Väsentligen, vad säger resultaten om vad barnen kan om ordklasser?

Först kan vi betrakta några skillnader i hur uppgiften att klassificera ord utförs med respektive utan digitala verktyg. Å ena sidan, pappersuppgiften har sina begränsningar – pappret talar inte om för en om man gör rätt eller fel, det tar längre tid att skriva eller dra streck än att klicka, och det mäter inte tiden åt en. Inte heller ger det någon bekräftelse eller uppmuntran när man är klar. Å andra sidan, i den digitala versionen – i det här fallet en enkel app på en pekplatta – görs allt detta automatiskt, resultaten sparas och elevernas prestationer kan dessutom jämföras med varandra eller med ens egna, tidigare resultat. Inte sällan framställs den här typen av funktioner, av läromedelsproducenterna själva, som ”mervärden”

med digitala verktyg: de sparar tid, eleverna kan arbeta i sin egen takt, eleverna får positiv återkoppling, och det blir mindre administration. Frågan hänger kvar, vad man då ska förhålla sig kritisk till.

Två saker brukar poängteras som problematiska i det nämnda fallet. Det ena är att femåringen, som de facto hade sämre ämneskunskaper, ändå uppvisade bättre resultat än åttaåringen. Det andra är att prestationen mäts i sekunder, snarare än antal rätt (programmet indikerar visserligen om man svarat fel på ett ord men dessa data finns inte med i resultatsammanställningen på slutet).

Förklaringen är så krass att den ofta inte uppenbaras förrän man ser den i verkligheten. När uppgiften ges digitalt upptäcker femåringen snabbt att något av de tre alternativen ger ”rätt” signal, så att man genom att trycka mer eller mindre slumpvis på skärmen kommer vidare, till dess att man får en liten fanfar och ett resultat på slutet. För detta behöver man inte kunna någonting om ord eller ordklasser – eller ens kunna läsa. Faktum är att det senare var åttaåringens ”handikapp”. Att läsa varje ord och dessutom fundera över ordklasserna tar betydligt längre tid, även om uppgifterna också i detta fall enkelt går att lösa med utslutningsmetoden. I båda fallen når barnen ett slutresultat med berömmande kommentarer från programmet.

Lärdomen av exemplet är inte att detta är en särskilt dålig app (varför jag väljer att inte nämna den vid namn) eller att problemen är marginella, utan att man som lärare behöver vara väl införstådd med hur programvaran fungerar för att eleven ska lära sig något meningsfullt av den. Detta bildar motivet för min fortsatta diskussion om potentiella mervärden med digitala läromedel. Jag vill särskilt uppmärksamma vad man som lärare behöver förhålla sig till, när man ställs inför uppgiften att avgöra om en viss programvara kan antas gagna undervisningen och elevernas lärande. Först försöker jag fånga vad som gör digitala läromedel *relevanta* i skolan, för att sedan fördjupa frågan om vad som gör dem *effektiva* för lärande. Den teoretiska ansatsen är en utveckling av ett tidigare bokkapitel på svenska (Sjödén, 2014) och några engelskspråkiga publikationer (Sjödén, 2015, 2017).

Mitt mål är att börja dra upp riktlinjer för hur man kan kritiskt granska digitala läromedel i alla ämnen men jag kommer här att

fokusera på appar med relevans för undervisningen i svenska och språkliga färdigheter, med konkreta exempel från dagens utbud. Vare sig det handlar om avancerad Virtual Reality-teknik (VR) eller enklare interaktiva övningar på vanliga datorskärmar eller pekplattor, så kan man urskilja vissa gemensamma nämnare för hur användningen av digital teknik påverkar villkoren för elevens lärande, speciellt i jämförelse med vad man kunnat göra med papper och penna. Sådana ”nya” aspekter att ta hänsyn till kan handla om att styra en spelfigur för att lösa ordgator, att koppla ljud som spelas upp till olika ordbilder som visas på skärmen, eller att kommunicera med digitala karaktärer. Inget av dessa inslag gör lärandet nödvändigtvis bättre eller sämre men de lägger nya dimensioner till vad man behöver tänka på när man väljer och granskar ett nytt läromedel.

När blir digitala läromedel relevanta?

Visar det inledande exemplet om ordklasser på en relevant användning av ett digitalt läromedel? För en lärare som är med under processen och kanske valt ut appen med avsikt att införa ett tävlingsmoment, eller som underhållning för elever som redan behärskar ordklasser väl, kan det verka så. Men om någon av dessa faktorer av någon anledning brister – för en lärare som inte haft tid eller riktigt uppmärksammat hur programmet fungerar, för en elev som fortfarande har något att lära om enskilda ords betydelse eller om grammatik, och där syftet med användningen faktiskt är att lära sig något – blir användningen betydligt mer problematisk. Detta gäller speciellt om aktiviteten sker på bekostnad av annan undervisning, med andra läromedel.

För att bedöma det digitala läromedlets relevans, vill jag framhålla några viktiga distinktioner. För det första kan det vara fruktbart att skilja mellan hur själva produkten, programvaran, ser ut och fungerar, och vad läraren kan finna för användningsområden för den. I teorin kan förstås alla verktyg, läromedel och böcker användas mer eller mindre väl och för olika syften – en bok kan läsas men också användas till att stödja ett bord som står snett – men detta betyder inte att det inte också finns meningsfulla, kvalitativa

skillnader mellan enskilda produkter, eller att det inte skulle gå att göra en meningsfull analys utifrån kunskapen om sådana skillnader. Liksom det finns vissa läroböcker som är bättre än andra, finns det vissa lärspel som är bättre än andra lärspel, och appar för att lära sig stava som är bättre än andra appar för samma syfte.

För det andra bör man skilja mellan digitala läromedel, i dess bokstavliga mening som ”medel för lärande” och digitala ”testverktyg”, som testar elevernas kunskaper men inte på ett meningsfullt sätt för lärandet framåt. För att det ska finnas utrymme för lärande, blir det väsentligt vad programvaran bidrar med när man gör *fel*. Typen av fel som eleven gör, är betydligt mer informativa än andelen rätt svar för vad läraren ska fokusera sin undervisning på. Man kan fundera över skillnaderna mellan en elev som tar sig fram genom trial-and-error (uteslutningsmetoden), en elev som klickar fel för att den blandar ihop adjektiv och verb, en elev som tror att alla substantiv måste vara fysiska föremål (”saker”), och en elev med språksvårigheter som inte förstår vad vissa ord betyder. I adekvat utformning kan alla dessa olika typer av förståelseproblem fångas upp av en programvara och generera en rapport av genuint didaktiskt värde för läraren, exempelvis i form av en lista över de vanligaste typerna av fel och antal försök per uppgift, istället för att rangordna elevernas slutresultat. Ett läromedel som förutsätter att läraren finns ständigt närvarande och aktivt bistår varje elev under arbetet för att nå dessa insikter, kan knappast påstås spara tid eller skapa något pedagogiskt mervärde.

För det tredje kan man skilja mellan det digitala *formatet* och den digitala *funktionaliteten*. Inte sällan, när ett läromedel presenteras och marknadsförs som ”digitalt”, är det inte mycket mer än en inskannad pappersbok. Man ser väsentligen samma sak på skärmen som man gör på baksidan men scrollar och klickar sig fram istället för att bläddra, och så vidare. Det finns forskning som visar att vi uppfattar information annorlunda när vi läser på skärmen jämfört med på papper och att exempelvis läsningen tenderar att bli ytligare (McCormack, 2012). Men det kritiska ur läromedelssynpunkt blir om där också finns funktioner som aktivt bidrar till elevens förståelse av ämnesinnehållet. En digital bok i den förra meningen

är, enligt mitt synsätt, därför att betrakta som en lärobok i digitalt format, men utan egentlig digital funktionalitet.

Sammanfattningsvis räcker det förstås inte att digitala läromedel gör andra saker än traditionella läromedel; man vill också att de gör saker bättre, eller åtminstone fungerar väl och bidrar positivt till lärandet. Att i detta sammanhang tala om ”effektiva” läromedel ska alltså förstås i relation till läromedlets funktioner för att grundlägga och fördjupa elevens kunskap och förståelse, framför effekter på prestation i termer av resultat. Följande avsnitt syftar till att precisera villkoren för både relevant och, ur lärandesynpunkt, effektiv digital funktionalitet.

Vad gör digitala läromedel effektiva?

I en pilotstudie (sammanfattad i Sjödén, 2015) skulle jag undersöka hur ett digitalt läromedel användes i en årskurs 2 som arbetade med att benämna och känna igen geometriska figurer. I läromedlet, som kördes på individuella pekplattor för varje elev, fanns en uppgift som visade en tecknad bild föreställande olika föremål samt en flicka i en gymnastiksal. I marginalen på skärmen avbildades en uppsättning renodlade ofärgade och lika stora ikoniska former, såsom cylinder, kon, klot och rätblock. Bilderna skulle alltså föreställa tredimensionella föremål men på en tvådimensionell yta, liksom i en tryckt bok. Elevens uppgift var att identifiera och matcha de ”verkliga” föremålen (t.ex. en fotboll, en låda, en stafettstav) till de abstrakta geometriska formerna i marginalen, genom att klicka på de föremål som hörde ihop med respektive form (t.ex. klotet till fotbollen, lådan till ett rätblock, osv). Det var inte självklart för eleverna vilka föremål som representerade vilken form men efter antal försök, under en lektion, hade alla elever i klassen korrekt identifierat varje föremål på bilden. Läraren var hänförd; perfekt resultat för alla elever efter bara någon halvtimmes övning.

Kanske påminner historien om det första exemplet om ordklasser. Det finns några avgörande skillnader, exempelvis att resultatet i detta fall (korrekt identifiering av geometriska figurer) överensstämde med lärarens och läroplanens mål (till skillnad från hur snabbt

eleverna svarade) och att antalet möjliga svarskombinationer var betydligt fler (sex klickbara föremål som kunde matchas till sex olika geometriska former) med alla alternativ synliga samtidigt. Ändå upplevde jag, som observatör under elevernas arbete, att något var problematiskt med övningen, när den efter ett antal försök ledde alla elever till precis samma svar.

När nästa elevgrupp, en halvklass, skulle arbeta med uppgiften beslöt jag därför att undersöka hur eleverna skulle svara om de istället fick göra samma uppgift på papper. I det här fallet var det enkelt eftersom det bara var att skriva ut en skärmbild, som visade föremålen i gymnastiksalen med de geometriska formerna i marginalen, och låta eleverna dra streck med en vanlig penna mellan formerna och föremålen som de kände igen, istället för att klicka på dem.

Nu blev resultatet helt annorlunda. Framför allt var svarsmöjligheterna inte längre begränsade av de interaktiva funktionerna, alltså vad som gick att klicka på i bilden. För det första varierade antalet former som eleverna identifierade i bilden mellan fem och nio, medan den digitala uppgiften varken tillät fler eller färre än sex svar. För det andra började eleverna ringa in föremål på pappret som inte var klickbara på skärmen, såsom ett par romerska ringar som kopplades till klotet (som i tvådimensionell avbildning kunde tolkas som en cirkel). För det tredje kunde eleverna på pappret rita och skriva till saker för att motivera sina val. Tydligaste exemplet på detta var de elever som ringade in ett fotbollsmål på bilden och kopplade detta till ett rätblock, med motiveringen att ett fotbollsmål betraktat rakt framifrån visst ser rektangulärt ut (medan andra perspektiv skulle avslöja om formen är oregelbunden, som i verkligheten). Vidare kunde eleverna ange mer exakta svar på pappret än i appen, såsom att ringa in den avbildade flickans fingrar eller ena ben och koppla dessa till cylinderformen. Också i detta avseende var den digitala versionen begränsad, genom att det bara gick att markera hela flickan och inte enskilda delar eller den stav som hon höll i handen.

Den övergripande slutsatsen av dessa observationer är återigen att interaktiviteten i uppgiften var alltför begränsad för att det skulle framgå hur eleverna tänkt och därmed vad de kunnat lära sig av

den. Problematiseringen av vad som utgör exempelvis en klotform, som en boll, i relation till en cirkel och cirkulära föremål, som romerska ringar, liksom relationen mellan form och storlek, uteblev. Den enda säkra slutsatsen som går att dra, är att eleverna lärt sig programvarans funktioner för att leverera ”rätt” svar. Som nämndes tidigare, kan fortfarande olika, mer eller mindre riktiga reflektioner och resonemang ligga bakom dessa svar – men läromedlet rymde ingen funktion för eleven att framföra motiveringar.

Frånvaron av viss funktionalitet uppenbarar samtidigt vilka slags funktioner som verkligen skulle göra skillnad för lärandet. Förklarande återkoppling behövs för att kunna avgöra *varför*, och inte bara *att*, något blir fel i en uppgift. Som användare och elev vore man betjänt av att kunna göra meningsfulla distinktioner mellan begrepp som representeras på skärmen och att få feedback som svarar mot olika tolkningar, till exempel ”klotet är runt som en boll men det är inte ringarna”.

Ett annat sätt att uttrycka detta är att representationer som skapar utrymme för tolkning kräver ett motsvarande utrymme för interaktion, eller enklare, att det jag ser behöver i rimlig omfattning stämma överens med vad jag kan göra med det jag ser. Därutöver kan programvaran rymma funktioner som påverkar elevens förhållningssätt till uppgiften genom sociala rolltaganden, exempelvis om man styr eller kommunicerar med en spelfigur eller genom själva närvaron av digitala karaktärer som skapar ett socialt sammanhang. Jag refererar till dessa tre aspekter eller kontexter som *representation*, *interaktivitet* och *social positionering*. Mot bakgrund av kognitionsvetenskaplig forskning och teknikens särskilda potential för lärande som diskuterats här, föreslår jag tre utvärderingsfrågor ur varje aspekt. Tabell 1 visar en sammanställning av frågorna som förklaras och kommenteras i texten som följer.

Tabell 1. Nio frågor som vägledning för att utvärdera digitala läromedel, utifrån tre huvudsakliga aspekter.

Representation – vad som syns
1. Hjälper programvaran att konkretisera abstrakta begrepp, t.ex. med visualiseringar?
2. Bidrar multimodala representationer till att förstärka förståelsen av begrepp?
3. Sätts uppgifterna som representeras i ett meningsfullt sammanhang?
Interaktivitet – vad som går att göra
4. Är valmöjligheterna rimligt begränsade?
5. Får man hjälp när man gör fel?
6. Får man bekräftelse eller belöningar när man gör rätt?
Social positionering – vilka roller som går att ta
7. Förekommer digitala karaktärer som "personifierar" läromedlet?
8. Kan eleven anta alternativa sociala roller i form av avatarer?
9. Förekommer digitala karaktärer i över- eller underordnade roller som aktivt stöder eleven i lärandet?

Representationer – hur kan jag lära mig av vad som syns på skärmen?

Alla lärare vet att man ibland behöver visa saker på mer än ett sätt för att alla elever ska hänga med. Bra läroböcker innehåller ofta bilder som förtydligar eller på annat sätt visuellt representerar det som står i texten, till exempel med diagram eller figurer som visualiserar abstrakta samband. Att genomtänkta kombinationer av text (i skrift eller som läses upp) och visuella representationer kan förstärka förståelsen är också välbelagt i forskning (t.ex. Bransford et al., 1999; Clark & Mayer, 2016; Reif, 2008). Men liksom att text och bilder fungerar mer eller mindre bra ihop i olika böcker, finns stora skill-

nader mellan olika digitala läromedel. Helst vill man att mediet ska hjälpa till med att lyfta fram det som är viktigt, såsom när en bild illustrerar något svårt och abstrakt sammanhang i en bok. I digitala sammanhang blir utmaningen ännu mer påtaglig, när man behöver ta hänsyn till fler typer av information – i ljud, rörlig bild och hypertext – än vad som kan representeras på en boksida.

1. HJÄLPER PROGRAMVARAN ATT KONKRETISERA ABSTRAKTA BEGREPP, T.EX. MED VISUALISERINGAR?

I digitala läromedel talas ofta om multimedia och multimodalitet, vilket förutom bild och text även omfattar ljud, film, animationer och känslighet för rörelse (som på pekskärmar och med smarttelefoner). Sådana funktioner ger goda förutsättningar att framställa information på flera sätt, som i bästa fall förstärker varandra och därigenom underlättar för eleven att tillägna sig innehållet.

Ett litet barn som ska lära sig sitt modersmål kan lära sig de mest konkreta orden från pekböcker och vardagsföremål, såsom att ”stol” betyder en viss sak, men man behöver se rätt många föremål för att förstå vad som avgränsar och definierar det mer abstrakta begreppet ”möbler”. I detta avseende har digitala medier en enorm potential eftersom de kan exponera användaren för i princip obegränsat antal representationer på kort tid, vilket kan bilda grund för att lära sig känna igen mönster och att se sammanhang. Flera digitala läromedel inom språkinläring utnyttjar effektivt enkla, upprepade associationer mellan ljud, bild och text också för vuxna målgrupper som vill lära sig ett främmande språk.

Med många representationer ökar emellertid komplexiteten och därmed tolkningsutrymmet. Det är inte självklart att en rik, visuell och auditiv miljö hjälper lärandet; den kan också vara distraherande eller så mångtydig att det inte tydligt framgår vad man ska lära sig av den. Ska man exempelvis lära sig att koppla ord till föremål, kan det vara bra att inte ha alltför många föremål i samma bild, och ska man skilja mellan betydelser får man vara försiktig med antalet synonymmer och homonymer. I vissa fall är representationerna så låsta vid en viss, tänkt lösning att rimliga alternativ utesluts. Exempelvis

kunde man i en app för att träna stavning, flytta bokstäver som bildar ordet ”badboll” till en överensstämmande bild – däremot tillät inte programmet att man skrev bara ”boll”. Tekniskt sett vore det inte svårt att representera bollen i olika sammanhang, till exempel med bilder eller filmer på en fotbollsplan respektive en sandstrand, idealt på ett sätt som tillåter för eleven själv att göra distinktioner och koppla betydelskillnader till de olika representationerna.

2. BIDRAR MULTIMODALA REPRESENTATIONER TILL ATT FÖRSTÄRKA FÖRSTÅELSEN AV BEGREPP?

Relaterat till tidigare exempel om ordklasser, kan man fundera över hur förståelsen hade gynnats av kompletterande representationer till de ord som presenterades, exempelvis med bilder och animationer till substantiv och verb, och hur adjektiv kunde illustreras genom att visa föränderliga egenskaper hos ett föremål eller en människa. Abstrakta ord (”pris”) skulle onekligen vara svårare att illustrera än konkreta ord som har en direkt visuell motsvarighet (”örn”), men ofta kan abstrakta betydelser framgå genom att använda metaforer, analogier och att sätta ord i förklarande sammanhang eller med symboler, till exempel en pil som pekar på en prislapp.

Goda ämneskunskaper blir avgörande för att bedöma kvalitativa skillnader mellan hur digitala läromedel representerar material. Som lärare kan man tänka på om till exempel en programvara för att lära sig nya ord sorterar ord i alfabetsordning eller i meningsfulla kategorier, om stavningsövningar baseras på att sätta ihop enskilda bokstäver (såsom s, k, och j för att bilda första delen av ordet ”skjuta”) eller utgår från en meningsfull bildning av fonem (såsom att behandla ”skj-” som en enhet och i relation till andra stavningar av svenskans vanliga sj-/sk-/stj-ljud). Att representationerna följer en viss systematik, exempelvis så att enklare ord/bild-par bygger på varandra för att skapa mer komplexa och abstrakta konstruktioner, är ofta talande för om en viss programvara är forskningsbaserad på riktigt, och inte bara består av slumpvist eller godtyckligt sammansatta element från olika digitala källor.

3. SÄTTS UPPGIFTERNA SOM REPRESENTERAS I ETT MENINGSFULLT SAMMANHANG?

Förutom potentialen att använda visualiseringar för att göra ämnesinnehåll mer konkret och att kombinera flera representationer för att förstärka förståelsen, kan den digitala miljön också sätta specifik kunskap i större, meningsfulla sammanhang. Uppgiften med geometriska former i en gymnastiksal var ett exempel på ett sådant försök, som dock fallerade genom att vara både alltför tvetydig och begränsad i förhållande till vad den ville visa – nämligen tredimensionella objekt genom tvådimensionella representationer. En teknisk möjlighet, som inte fanns i just denna programvara, vore att kunna vrida och vända på de olika föremålen för att kunna se vilka konkreta föremål som verkligen överensstämde med de abstrakta formerna, eller att visa hela vyn ur olika vinklar. Men oavsett teknisk lösning, är det viktiga att uppgiftens representationer motsvarar abstraktionsnivån för kunskapsmålet.

Man kan lätt föreställa sig hur andra digitala miljöer skulle kunna användas för att illustrera ord och begrepp i meningsfulla sammanhang, istället för lösryckta exempel eller glosor i en lista till exempel i ordpussel, berättelser eller animerade sekvenser. För vissa syften kan det vara motiverat att använda mer avancerad men lättillgänglig teknik för att representera en fullskalig ”virtuell verklighet” (VR). Som exempel kan nämnas appen *Virtual Speech*, som kan köras i en vanlig, modern mobiltelefon och ett par enkla VR-glasögon. I appen kan man bokstavligen projicera sin publik och variera antalet åhörare framför sig; man kan öva på tal som spelas in och få återkoppling på det egna uttalet och röstläget i olika miljöer (aulor, konferensrum, anställningsintervjuer, osv). Genom att föreställa en virtuell publik skapas också ett socialt sammanhang som upplevelsemässigt hamnar någonstans mellan verkligt och överkligt, vilket jag återkommer till.

Interaktivitet – hur kan jag lära mig av vad som går att göra på skärmen?

Möjligheterna att automatisera och anpassa feedback hör till de främsta potentiella mervärdena med digitala läromedel – men framstår också som ett stort förbättringsområde. Detta visas inte minst av en

genomgång av Tärning (2018), som undersökte 242 utbildningsappar, varav 72 inom svenska, som lärare på låg- och mellanstadiet själva angivit att de använder i undervisningen. Endast 12 % (29 av alla appar) gav någon form av förklaring eller hjälp efter att ha svarat fel på en uppgift. Ett centralt budskap är att apparna genom sin utformning möjliggör mer eller mindre kostsamma lösningsstrategier för eleven. I vissa fall går det relativt enkelt att gissa sig fram medan det i andra appar finns så många olika svarsalternativ, att uteslutningsmetoden inte blir tidseffektiv. Både valmöjligheterna och den återkoppling man får när man svarat på en uppgift spelar alltså roll för kvaliteten på lärsituationen. För att utvärdera interaktivitetens funktioner för lärande, föreslår jag därför tre frågor som anknyter till hur valmöjligheterna ser ut, vad som sker när man gör fel respektive vad som sker när man gör rätt.

4. ÄR VALMÖJLIGHETERNA RIMLIGT BEGRÄNSADE?

Att en uppgift är i någon mån begränsad – att den omges av vad som på engelska kallas ”constraints” – är avgörande för att man ska kunna arbeta sig fram mot ett tydligt mål. Det är lätt att associera ”obegränsad” till positiva kvaliteter som frihet att göra vad man vill och kreativt utrymme, men faktiskt är begränsningar som regel också en förutsättning för kreativitet. Det är till exempel svårare att svara på frågan ”Vilken är din bästa idé?” om man inte får någon anvisning om vad idén skulle handla om – alltså vilka begränsningar som råder. Samma princip återspeglas i kreativitetstester av typen ”Skriv ner så många användningsområden du kan komma på av ett vanligt gem”. Det är på grund av att ett gem är till synes så begränsat till sin funktion som gör att det lämnar utrymme för kreativa alternativ.

I digitala läromedel, som ofta förutsätter en viss lösning på en uppgift, gäller det att balansera elevens frihet att svara som den vill, mot den styrning som krävs för att man ska kunna komma fram till en acceptabel lösning. I detta avseende kan interaktiviteten vara ”underbegränsad” eller ”överbegränsad”. I det förra fallet kan man tänka sig en interaktiv spelmiljö som *Minecraft*, där själva poängen

är att man göra i princip vad som helst. Så kallade ”öppna miljöer” blir emellertid svåra att använda i en lärsituation om den inte utifrån begränsas av målsättningar och instruktioner eller andra ramar av en lärare. Vanligare är det senare, en interaktiv miljö som är så begränsad, att den bara tillåter ett visst sätt att svara och ofta bara ett sätt att tänka kring rätt svar. Tidigare nämndes problemet med en tvetydig bild av en boll, vilket hade kunnat lösas med mer ”tillåtande” (mindre begränsade) interaktiva funktioner så att man hade kunnat svara exempelvis både ”fotboll” som ”badboll” eller bara ”boll”. Möjligen ett värre exempel, som också uppmärksammas av Tärning (2018), är en rättstavningsuppgift där ordet ”ambulans” presenteras med bokstäverna omkastade. Uppgiften är så begränsad, att man bara kan få rätt om väljer rätt ”a” först (ordet ”ambulans” innehåller ju två a:n)! I princip samma problem återfinns i många digitala stavningsövningar, där man ibland kan bilda helt riktiga ord genom att kasta om bokstäver i en ordning som inte motsvarar det svar övningen programmerats för (t.ex. ”sent” istället för ”sten”).

Det finns appar som använder begränsad interaktivitet på mer effektiva sätt för lärande. Ett bra exempel är de övningar på pekplattor som riktas till yngre barn, redan från förskoleåldern, där barnet ska lära sig hur man skriver bokstäver genom att ”spåra” enskilda bokstäver enligt en viss mall, utan att behöva lyfta pennan/fingret från skärmen. Det går att föra fingret lite utanför mallen, exempelvis så att man inte behöver kunna rita en perfekt rak linje för att forma ett stort A, men hamnar linjen alltför snett så styrs man tillbaka till ”rätt spår”. Detta gör att barnet kan göra synliga framsteg även med mindre perfekta resultat samtidigt som programmet sätter tydliga ramar för vad som kan produceras (till exempel så att ett ”a” kan skrivas mer eller mindre välformat men aldrig kan skrivas som ett ”e”).

När det gäller språkproduktion är att det lätt att tänka sig hur principiellt liknande begränsningar kan sporra kreativiteten, såsom när man behöver förlita sig på sitt befintliga ordförråd för att beskriva något (t.ex. ”en stor sil för att hålla av vattnet när man kokat spaghetti”) som man inte vet vad det heter (”ett durkslag”), på sitt eget eller främmande språk. En god lärare kan då föreslå beskrivande ord

som hjälper den trevande eleven på vägen. Denna typ av semantiskt stöd kan man tycka ligger nära till hands, men förekommer mindre ofta, i digitala läromedel.

5. FÅR MAN HJÄLP NÄR MAN GÖR FEL?

Som nämndes inledningsvis, är möjligheten att göra fel väsentlig för att man ska kunna lära sig något av det man gör. Tilläggas bör att någon form av hjälp, explicit eller implicit, också behövs för att eleven ska kunna utvecklas kunskapsmässigt. Ibland förekommer sådan hjälp som ledtrådar eller tips i läromedlet, som antingen visas automatiskt när eleven inte kommer vidare, eller som eleven själv kan välja att klicka fram vid behov. Ett enkelt exempel är appen *Särskrivning* som går ut på att känna igen när två ord ska skrivas isär, och vad betydelskillnaden då blir. I en del av appen, ”I saluhallen”, är uppgiften att markera namn på grönsaker som ska skrivas ihop, exempelvis ”gröna bönor” eller ”grönkål”. Markerar man ”gröna bönor” så får man inte bara ”fel” – dessa ord ska skrivas isär – utan också en motivering till varför: ”Bönorna beskrivs genom att tala om att de är gröna till färgen”. Poängen med att ge förklarande återkoppling är att eleven ska lösa uppgifter utifrån förståelse istället för gissningar. Om förklaringarna fungerar, visar sig detta genom att eleven gör färre fel i takt med att den tar till sig fler förklaringar, på liknande men inte identiska uppgifter (t.ex. genom att därefter markera ”vitkål” men inte ”röd paprika”).

Därtill finns en typ av återkoppling av särskild betydelse för digitala läromedel, eftersom den är svår att gestalta i tryckt form. Till skillnad från den explicita ”rättning” som vi är vana vid från facit i läroböcker och i skriftliga kommentarer från läraren, handlar denna om vad som kommuniceras implicit, närmare bestämt i form av konsekvenserna av att ha gjort ett visst val. Det nästan uteslutande i formella undervisningssituationer som någon verkligen säger till om något är ”rätt” eller ”fel”. Mycket, om inte det allra mesta, vi lär oss i vardagen består istället av att utföra handlingar, beskåda konsekvenserna och dra slutsatser utifrån dessa om vårt beteende. Detta brukar kallas för konsekvensfeedback eller just implicit feedback.

Digitala miljöer erbjuder fördelen av att få göra fel under trygga förhållanden, som möjliggör att beskåda konsekvenserna av ett val utan att behöva ta ansvar för dem i verkligheten – vilket utnyttjas inte minst i digitala simuleringar, som flygplanssimulatorer eller i medicinsk utbildning. I detta avseende finns en stor outnyttjad potential för språkläromedel, inte minst ur motivationssynpunkt, där det är en avgörande skillnad mellan att skriva en felaktig definition på ett papper, som markeras ”fel”, och att inte bli förstådd när man använder ordet på ett felaktigt sätt i verklig kommunikation med en mottagare. Även om verbal kommunikation är svårare att formalisera och automatisera än matematiska och många andra färdigheter som tränas i simuleringar, pekar utvecklingen av alltmer avancerad artificiell intelligens, som man i dagsläget kan hitta i så kallade ”chatbottar” men sällan i digitala läromedel, på att motsvarande möjligheter till lärande kommer att finnas för såväl egen språkproduktion som för läsförståelse på olika nivåer.

6. FÅR MAN BEKRÄFTELSE ELLER BELÖNINGAR NÄR MAN GÖR RÄTT?

Poängsättning och belöningar förknippas typiskt med digitala läromedel som ”spelifierar” vanliga läroboksuppgifter. Här kan man skilja mellan belöningar som för eleven vidare på vägen mot fler och svårare uppgifter, exempelvis genom att växla upp en nivå eller uppgradera sig från ”bonde” till ”kung” så att man får större utmaningar, och belöningar som ges enbart för att man tagit sig förbi en uppgift men utan hänsyn till prestation. Man brukar säga att belöningar fungerar väl så länge de ges – därför är det önskvärt med belöningar som stimulerar elevens inre motivation, till exempel genom att tydligt visa hur man blir bättre på ett område. En särskilt viktig aspekt, visar utvecklingspsykologisk forskning (t.ex. Dweck, 2000), är att belöningar förknippas med hur uppgiften har utförts, och inte med personliga egenskaper hos eleven själv. Även om det kan verka positivt med omdömen som ”Du är fantastisk!” eller ”Du är verkligen jättesmart!” så blir det djupt problematiskt om man lär sig att förknippa sin prestation med personligt rotade egenskaper

snarare än ansträngning och färdigheter som går att träna. Fokus på person innebär en överhängande risk att man undviker svårare uppgifter, där man riskerar att misslyckas. Då är det bättre med omdömen av typen ”Det där gjorde du bra!” med tydlig koppling till utförda handlingar, gärna med information som bekräftar specifikt vad som gjordes bra i uppgiften (”Bra, du hittade 8 av 10 felstavade ord”). Som framgår av nästa avsnitt, kan det också ha väsentlig betydelse om den positiva bekräftelsen riktas mot en spelfigur eller annan digital karaktär i läromedlet.

Social positionering – hur kan jag lära mig av rolltaganden i lärsituationen?

Betydelsen av socialt lärande är varken ny eller unik för digitala läromedel, även om tekniken möjliggör samarbetsformer mellan elever, i större grupper och över nätet, som man inte kunnat hantera praktiskt tidigare. När det gäller mer traditionella klassrumssituationer, med elever som arbetar enskilt eller i par framför datorn, vill jag istället belysa en annan aspekt av sociala rolltaganden, som har att göra med *vem* man interagerar med och hur eleven därmed positionerar sig själv relativt kunskapsmaterialet. En verkligt unik egenskap med digitala läromedel ur denna aspekt blir det som forskare benämnt ”parasociala relationer” (Hirsh-Pasek m.fl., 2015), med avseende på i synnerhet barns, men även vuxnas, benägenhet att knyta an till fiktiva karaktärer som är mer eller mindre mottagliga för direkt kommunikation. Tidigare var det vanligaste dockor eller animerade figurer i barnprogram på tv som inte gick att interagera med, men som ändå har betydelse för hur barn uppfattar innehållet. Idag är det vanligaste exemplen spelfigurer och andra digitala karaktärer som barn och ungdomar möter i appar, i datorspel, på webbsidor och i många digitala läromedel. Mot bakgrund i den forskning som gjorts på detta relativt nya område, föreslår jag tre utvärderingsfrågor som fokuserar på de parasociala relationernas betydelse för lärande.

7. FÖREKOMMER DIGITALA KARAKTÄRER SOM "PERSONIFIERAR" LÄROMEDLET?

Interaktionsdesigners har länge känt till att digitala miljöer kan framstå som "mänskligare" genom att helt enkelt lägga in en bild på en mer eller mindre realistisk figur – ibland så lite som ett ansikte eller till och med ett par ögon – även om interaktiviteten hålls till ett minimum. Att sådana inslag också påverkar elevers motivation i digitala läromedel, kom tidigt att betecknas som "persona-effekten" (Lester m.fl., 1997). Sedan dess har åtskilliga studier gjorts om hur digitala karaktärer ska designas både för att öka motivationen och att förmedla information på bästa sätt. Ska man säga något sammanfattande om forskningsresultaten, så är det att utformningen av de digitala karaktärernas utseende och övriga framtoning för det första har betydelse, även på relativt subtil nivå (t.ex. avseende figurens kläder och frisyr), och för det andra att effekterna kan gå i såväl negativ som positiv riktning för vår benägenhet att vilja använda programvaran.

Ett populärt exempel är Microsoft's digitala hjälprea Clippy, i form av ett personifierat gem som kunde dyka upp i marginalen när man skrev ett dokument, och gav kommentarer av typen "Det ser ut som att du håller på att skriva ett brev. Vill du ha hjälp?". Microsoft-gemet brukar tas som exempel på den hatkärlek som kan utvecklas till digitala karaktärer som inte riktigt motsvarar producentens intentioner. I detta fall tenderade Clippy, som kunde framstå som hjälpsam till en början, att väcka irritation med tiden, framför allt därför att den fortsatte att föreslå samma saker och inte lärde sig av användarens beteende. Det potentiella mervärdet av persona-effekten framstår som tydligast i relation till att presentera samma information i text eller i en vanlig manual. Å ena sidan kan detta alternativ upplevas som tråkigare, och färre är benägna att scrolla genom långa texter än att ställa frågor till en digital karaktär; å andra sidan är en manual inte ansatt av några sociala förväntningar om sitt beteende och riskerar därmed inte heller att göra någon besviken av att förväntningarna inte infrias. Man kan också säga att det finns fler frihetsgrader i den digitala miljön att leverera information från olika avsändare, genom hur de digitala karaktärerna mer

eller mindre målmedvetet framställs – som män, kvinnor, populärkulturella ikoner, representanter för olika sociala eller etniska grupper, som levandegjorda ting av Disney-snitt, och så vidare.

8. KAN ELEVEN ANTA ALTERNATIVA

SOCIALA ROLLER I FORM AV AVATARER?

I digitala läromedel är en avatar en grafisk representation av eleven själv (till skillnad från sådana "personifieringar" som representerar tredjepart, enligt ovan). De vanligaste exemplen på avatarer ser man i datorspel, där spelaren kontrollerar en figur i förstapersonsperspektiv, utifrån ett eller några givna alternativ av karaktärer i spelet. Många programvaror med läromedelsambitioner idag erbjuder eleven att designa sin egen avatar, som ett sätt att kombinera personifiering med individanpassning och göra uppgifterna mer personligt relevanta. Värdet med att använda avatarer i digitala läromedel består i att de kan erbjuda alternativa sociala rolltaganden till den roll som eleven har i verkligheten, vilket i sin tur kan påverka andras bemötanden i den digitala miljön – till exempel en ung tjej som föreställer sig som en vuxen man eller elever som frångår alla personligt identifierbara egenskaper genom att föreställa sig som en katt eller en sagofigur i den digitala miljön.

Här är det värt att tänka på, att de sociala stereotyper som människor skapat i verkligheten tenderar att följa med till den digitala världen. Ett anmärkningsvärt exempel är en studie från USA, som undersökte hur avatarens genus – om avataren föreställde en man eller kvinna – påverkade prestationen i matematikuppgifter bland universitetsstudenter (Lee, Nass & Bailenson, 2014). I detta fall kunde studenterna inte själva välja genus på sin avatar utan blev tilldelade en i programvaran. Det visade sig att manliga avatarer som tävlade mot kvinnliga avatarer presterade bättre på matematikuppgifterna än i någon annan konstellation, oavsett studenternas verkliga kön. Resultaten kopplas till de förväntanseffekter som följer av den sociala stereotypen, i denna kontext, om män som bättre än kvinnor i matematik och som kommer till uttryck i en tävlings-situation.

Mig veterligen har motsvarande studier har inte gjorts i en svensk kontext och inte heller i språkämnen. Men inte minst med tanke på språkets sociala natur finns anledning att tro att alternativa sociala rolltaganden genom avatarer har betydelse också för språklärande, exempelvis med avseende på hur man uttrycker sig, vad man uttalar sig om och vilket utrymme man tar som dialogpartner i en kommunikationssituation.

9. FÖREKOMMER DIGITALA KARAKTÄRER I ÖVER- ELLER UNDERORDNADE ROLLER SOM AKTIVT STÖDER ELEVEN I LÄRANDET?

En tredje aspekt av parasociala relationer har att göra med elevens över- eller underordning i förhållande till den digitala karaktären. Helt jämbördiga kamratrelationer är mindre relevanta i läromedel, där syftet är att den mänskliga eleven ska lära sig något av den figuren på skärmen, till skillnad från i verkligheten, där kamratlärande i par används för att gynna lärandet hos båda parter. Ibland förekommer digitala karaktärer som kompletterar lärarens roll, som digitala mentorer eller coacher, och som bidrar med hjälpfunktioner och ger tips eller ledtrådar, eller visar hela lösningar, om eleven inte kommer vidare med en uppgift. I dessa fall har karaktärerna – ”embodied pedagogical agents” eller EPA som de refereras till i forskningslitteraturen – en kunskapsmässigt överordnad roll till eleven och kan då bedömas utifrån hur väl de bidrar till att fylla elevens kunskapsluckor. På senare tid har man emellertid kunnat se digitala karaktärer i kunskapsmässigt underordnade roller i vissa läromedel, med så kallade ”digitala elever”.

Poängen med en digital elev är att använda sig av den pedagogiska strategin om att lära sig själv genom att lära ut till andra (”learning-by-teaching”), typiskt sett genom att demonstrera för den digitala eleven hur man löser uppgifter i den digitala miljön. Idag finns digitala elever framför allt i läromedel på engelska, i naturvetenskap (*Betty's Brain*) och algebra (*SimStudent*), men några exempel finns också på svenska inom grundskolans matematik (*Rutiga familjen*) och för yngre barn på förskolenivå (*Magiska trädgården*).

Exemplen inom svenskämnet lyser med sin frånvaro men det finns förstås ingenting i princip som hindrar att motsvarande pedagogiska strategier och utformning med lärare/elev-interaktioner används även där. Noterbart är att språkets roll varierar mycket mellan de tillämpningar som finns idag, från att kunna hantera abstrakta verbala begrepp som orsak–verkan i *Betty's Brain* till rent matematisk notation i *SimStudent* och enbart muntligt tal och visuella symboler i *Magiska trädgården*.

Framförallt kan man se inslagen med digitala karaktärer som medel för att skapa nya kommunikationssituationer – en fråga om sociala anspråk och förhållningssätt snarare än innehåll. Att interaktionen med en digital elev nödvändigtvis är mer begränsad än med en verklig människa kan i detta sammanhang ha flera pedagogiska fördelar. En digital elev tillåter alla elever, även de lågpresterande, att utöva rollen som ”lärare”, och ingen verklig elev behöver bli lidande av dålig undervisning. Digitala elever och learning-by-teaching-pedagogik representerar än så länge forskningsfronten i digitala läromedel. I dagsläget utgör de exempel på vilken potential som kan uppnås med interaktiv, digital teknik i nya former, och som man kan vara uppmärksam på för framtiden.

Återstående frågor

Sammanfattningsvis har jag i denna text velat problematisera ”mervärden” av digitala läromedel i relation till två huvudsakliga alternativ: antingen en annan typ av läromedel, vanligen en traditionell, tryckt lärobok (ett icke-digitalt alternativ), eller en annan, jämförbar programvara (ett digitalt alternativ). Som nämnts, kan detta ha att göra med att spara tid eller andra resurser och lätta lärarens administrativa börda. Ur didaktiskt och pedagogiskt perspektiv hamnar emellertid andra frågor i fokus. Då kan det handla om att skapa nya typer av lärsituationer, att fånga upp förståelseproblem på enklare sätt, att stimulera elevernas motivation och ansträngning, och om att synliggöra mönster eller viktiga detaljer i lärandet som man inte skulle ha upptäckt annars. Väl designade digitala läromedel uppfyller alla dessa kriterier vilket kan skapa mervärden till un-

dervisningen. Med bättre begrepp om mervärden ur dessa aspekter, kan man bilda grund för en jämförande utvärdering av olika digitala läromedel sinsemellan.

Hur kan då läraren angripa denna uppgift? Det är inte lätt att göra kvalificerade val och förhålla sig kritisk till ett läromedelsutbud som vi i stort saknar erfarenhet av, inte riktigt går att överblicka och som saknar vetenskaplig validering. Här kan man jämföra med hur lärare lär sig att granska nya läroböcker. Det finns många faktorer som påverkar vilken bok som passar bäst för vilka elever och för de moment som kommer att gås igenom i klassen under läsåret. Många lärare uppövar med tiden en förmåga att rätt snabbt skumma nya böcker för att bilda sig en uppfattning om de mest väsentliga egenskaperna för en lärobok: ämnesinnehåll, omfång, upplägg, språk, övningsmaterial, progression mellan kapitlen, krav på förkunskaper och mycket annat. Dessa färdigheter har vuxit fram som resultatet av såväl den enskilde lärarens som hela lärarkollegiets samlade erfarenhet och praxis av att använda många olika läroböcker under många år.

När det gäller digitala läromedel saknas både motsvarande ackumulerade erfarenhet och systematiska tillvägagångssätt – med andra ord, många känner sig vilse. Format behöver skiljas från funktionalitet och ytligt klickande från meningsfulla val. I praktiken blir det upp till varje lärare att prova och utvärdera hur programmet fungerar, vilket naturligt sker från de utgångspunkter man känner till, som böcker och kanske datorspel. Frågorna som presenterats här leder inte mot några definitiva svar om effekterna av ett enskilt läromedel på en individ eller en klass. Men de riktar ljuset mot sådana funktioner som kan antas göra skillnad för lärandet, med syfte att initiera en mer produktiv diskussion kring digitala läromedel och deras potentiella mervärden.

Avslutningsvis brukar frågan uppkomma, vad som händer med lärarens roll när digitala läromedel tar mark på allvar och eleverna, åtminstone teoretiskt, kan arbeta alltmer självständigt tack vare automatiserad feedback och artificiell intelligens. För mig råder ingen tvekan om att mänskliga lärare – och elever – kommer att fortsätta behövas, även om undervisningsformerna förändras. Med

samhällelig utveckling, däribland digitaliseringen, följer ofta behov av nya yrkeskunskaper. Läraren kan räkna med att behöva förklara saker på andra sätt och svara på nya typer av frågor som kompletterar den kunskap som elever får genom att interagera med tekniken, men behovet av mänsklig vägledning, motivation, förklaring och stöttning kommer inte att försvinna. Digitala läromedel, så som de är utformade idag, visar snarare på behovet att förstå mer om lärandeprocessen och hur kunskaper utvecklas genom olika typer av feedback.

Min övergripande slutsats blir därför att lärarens viktigaste digitala kompetens handlar om att utveckla en *metakognitiv* ansats: inte att kunna allting om digital teknik och hur den fungerar, men däremot att föregripa sina egna kunskapsbehov genom att identifiera hur man går tillväga för att bedöma hur något fungerar. Traditionella färdigheter som allmän studieteknik, att kunna skumma texter och utöva källkritik söker ännu sina motsvarigheter i digitala applikationer vars innehåll utvecklas i interaktion med användaren. Ur denna aspekt utgör digitaliseringen snarare en påminnelse om läraryrkets verkliga kärna, att inte bara förmedla kunskap till elever utan att bereda förmågan att ”lära sig att lära”. Då är tekniken och verktygen aldrig ett självändamål utan alltjämt medel för självständig, kritisk och socialt medveten kunskapsbildning.

Referenser

- Bransford, John D., Brown, Ann L., & Cocking, Rodney R. (1999). *How People Learn: Mind, Brain, Experience, and School*. Washington, DC: National Research Council.
- Clark, Ruth Colvin, & Mayer, Richard E. (2016). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dweck, Carol S. (2013). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology press.
- Hirsh-Pasek, Kathy, Zosh, Jennifer M., Golinkoff, Roberta, Michnick., Gray, James, H., Robb, Michael. B., & Kaufman, Jordy, (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34.

- Lee, Jong-Eun, Roselyn, Nass, Clifford I., & Bailenson, Jeremy N. (2014). Does the mask govern the mind? Effects of arbitrary gender representation on quantitative task performance in avatar-represented virtual groups. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 248–254.
- Lester, James C., Converse, Sharolyn. A., Kahler, Susan, E., Barlow, S. Todd., Stone, Brian. A., & Bhogal, Ravinder. S. (1997). The persona effect: affective impact of animated pedagogical agents. *Proceedings of ACM CHI 97 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 97, 359–366.
- McCormack, Nancy (2012). Are E-Books Making Us Stupid? Why Electronic Collections Mean Trouble for Libraries and Their Patrons. *International Journal of Digital Library Systems (IJDLIS)*, 3(2), 27–47.
- Reif, Frederick (2008). *Applying Cognitive Science to Education: Thinking and Learning in Scientific and other Complex Domains*. Cambridge, MA: MIT press.
- Sjödén, Björn (2014). Vad är ett bra digitalt läromedel? I: Persson, Anders & Johansson, Roger (red.), *Forskarperspektiv på kunskap, utbildning och skola – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lund universitet*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds Universitet.
- Sjödén, Björn (2015). *What Makes Good Educational Software?* Lund University Cognitive Studies, 164, Lunds Universitet. ISBN 978-91-87833-42-7
- Sjödén, Björn (2017, november). What teachers should ask of educational software: Identifying the integral digital values. Proceedings of 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Sevilla, Spanien, 6491-6500. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.1673>
- Skolverket (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018). Hämtad från: www.skolverket.se
- Tärning, Betty (2018). Review of Feedback in Digital Applications – Does the Feedback They Provide Support Learning?. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 247–283.

Björn Sjödén

är fil dr i kognitionsvetenskap, universitetslektor i utbildningsvetenskap och lärarutbildare vid Högskolan i Halmstad. Han disputerade vid Lunds universitet med avhandlingen *What Makes Good Educational Software?* (2015) och forskar om digitalt lärande, särskilt med koppling till lärarutbildningen och hur digitala läromedel kan användas på vetenskaplig grund. Han anlitas regelbundet som sakkunnig, bland annat av Skolverket samt i olika samverkansprojekt på nationell och europeisk nivå.

Att designa undervisning för digital literacyundervisning och multimodal bedömning

Linnea Stenliden

I en tid med stora informationsmängder, alternativa fakta och fake news blir det särskilt angeläget att utveckla elevers förmågor att granska, analysera och skapa mening ur digital information. Det handlar om, att via effektiva verktyg utveckla kompetenser för att säkert och kritiskt kunna hantera, interagera och kommunicera information. Det rör sig om verktyg utvecklade för att bidra med tekniska lösningar som i detta sammanhang kallas Visual Analytics (VA) och anses utgöra en så kallad "key technology". Denna teknik erbjuder möjligheter för visualiseringar av stora datamängder. Analysverktygen gör det möjligt att hantera det som i media ofta kallas för "big data". Verktygen erbjuder också möjligheter att producera egna budskap eller berättelser, med andra ord, det finns potential att kommunicera via verktygens multimodala resurser. Det går att likna denna, informationshanteringsprocess, med de visualiseringar och visuella berättelser som Hans Rosling presenterade för en stor publik både i media och i föreläsningar världen över. Att kunna interagera som han gjorde via interaktiva datavisualiseringar, och därigenom vara kapabel att både kunna läsa och uttrycka sig multimodalt, är och kommer att vara en alltmer angelägen färdighet för elever att utveckla i skolan.

Ur vilket sammanhang springer då denna typ av verktyg och behovet att utveckla elevers förmågor att ta sig an digitala data och digital information? Ja, det finns en koppling till den digitala informationstekniken. Det är ingen nyhet att den spelar en allt större roll i dagens samhälle. Den växande digitaliseringen av alla sektorer i samhället ökar inte bara användningen av digital teknik utan den ökar också produktionen av tillgänglig information.

Mängden data vi producerar i samhället är överväldigande. Under de senaste två åren har 90 procent av all data som finns i och om

världen genererats. Det betyder att mer information producerats under denna tid än sammantaget under hela mänsklighetens historia (Marr, 2017). Numera skapas 2,5 quintillioner data-bytes varje dag. Det här är värt att läsas en gång till! Det är nästan omöjligt att förstå storleken på detta tal. Dessutom växer omfattningen av detta tal i takt med att vår värld blir alltmer digitaliserad, ”datafierad” och uppkopplad genom till exempel ”Internet of things” (IoT), (ibid.). I detta informationsöverflöde uppstår, som nämnts tidigare, ett allt tydligare behov av att kunna sortera, välja, läsa, tolka och använda relevant information på mer effektiva sätt än idag. Dessutom uppstår behovet att enkelt kunna kommunicera med hjälp av stora mängder information. Detta har alltså gjort att specifika verktyg (VA) för just detta har utvecklats. Verktøygen erbjuder interaktion med visuella semiotiska resurser som ”bär” eller symboliserar informationen på skärmen. På så sätt är tanken att människans förmåga att analysera, resonera och skapa förståelse kan utnyttjas.

Oavsett om det är för skolbruk, annan utbildning, i arbetslivet eller privatlivet så är numera färdigheter och förhållningssätt för effektiv, säker och kritisk användning av digital information och förmåga att kommunicera digitalt, avgörande. Här uppstår en annan eller parallell typ av läsande och skrivande jämfört med läsning av tryckta böcker och analogt skrivande. Det händer när det dominerande sättet att bära information inte längre utgörs av enbart av text, utan av olika typer av teckenmässiga (semiotiska) resurser på en digital skärm. Här blir det en komplexitet i läsandet utifrån den samtidighet av uttryck som finns på en sådan skärm och den integration som krävs av de många olika resurser som tillhandahålls. Detta gäller alla digitala medier, men kanske särskilt i relation till VA-verktygens interaktiva datavisualiseringar. Det handlar om att kunna designa sin läsprocess, att kunna välja ut relevant information bland de olika multimodala semiotiska resurserna. Olika semiotiska erbjudanden behöver tolkas, översättas och förstås. På så sätt tar de multimodala processerna fler literacykompetenser i bruk och utmanar läsandet och textproduktionen. Läsningen kan beskrivas som att läsaren rör sig i texten och navigerar mellan eller via de multimodala möjligheterna som visas upp på den digitala skärmen/sidan och som ögat kopplar upp sig mot. Läsning drivs framåt av de

val som görs av läsaren och som i sin tur bestämmer hur interaktionen med texten utformar sig (Adami & Kress, 2010). Här finns alltså ingen bestämd ordning för läsningen som vid traditionell läsning, uppifrån sidan och ned, från vänster till höger. Interaktionen med de visuella (text/bild/film), auditiva (ljud/musik) eller spatiala (rumsliga/rörelse) resurserna kräver en design av läsordningen, vilket gör processen mer sammansatt och påverkar läsförståelsen. Förutom att de traditionella literacy-förmågorna tas i bruk vid den här typen av läsdesign, så tas också andra förmågor i bruk, som att visuellt kunna urskilja olika betydelsebärande enheter eller semiotiska tecken som finns på skärmen. Att kunna tolka, förstå och förena olika visuella egenskaper hos olika objekt och att kunna granska de budskap som presenteras via skärmen, kritiskt, är viktigt. Men även att kunna tänka visuellt, att kunna föra visuellt underbyggda resonemang och att ha förmåga att rekonstruera visuellt såväl som att konstruera och rekonstruera betydelse, är av stor betydelse för lärandet. Det blir tydligt att dessa förmågor, som alla ingår i begreppet Visual literacy (VL), blir angelägna (Avgerinou, 2007). Det betyder att det blir alltmer väsentligt att kunna tolka information från olika digitala källor, framför allt från visuella sådana och att kunna uttrycka sig med en kombination av text och visualiseringar (Avgerinou & Pettersson, 2011).

Det finns VA-verktyg som också lärare och elever kan använda. Gapminder är ett sådant exempel, Statistics eXplorer och Qlick Sense är andra. Lärare kan med hjälp av verktygens visuella berättarfunktioner skraddarsy egna visualiseringar som undervisningsmaterial. Lärare och elever enkelt kan få insikt i data via interaktiva visuella berättelser och därigenom kan de få möjlighet att analysera och förklara komplexa samband. En berättelse kan förklara bakgrunden till informationen och är ofta baserad på frågorna: Vad?, Var?, När? och Varför?. Genom ett par klick med datormusen på en sida i t.ex. Statistics eXplorer går det t.ex. att ta reda på vilka områden i världen som har yngst befolkning eller vilket land i världen som har lägst BNP och hur det avspeglar sig jämfört med en åldrande befolkning och utbildning etcetera. Det går också att undersöka hur olika fenomen i världen utvecklats över tid.

Att elever redan i skolan får möjlighet att använda den här typen av verktyg för att utveckla sina förmågor att tolka och analysera infor-

mation har här beskrivits som viktigt för att kunna hantera samtidens och framtidens krav på informationshantering. Detta medför utan tvekan förändrade krav på literacyundervisningen vad gäller komplexitet, kunskapsfokus och huruvida det multimodala meningsskapandet är eller blir ett mål i undervisningen eller ej (Sofkova Hashemi, & Cederlund, 2017). Literacyforskare har alltmer uppmärksammat multimodalt meningsskapande och argumenterat för nödvändigheten av att omdefiniera inte bara synen på literacyundervisning utan också synen på bedömning i skolan. Det har visat sig att den komplexitet som uppstår i samband med de digitala literacypraktikerna oftast inte omfattas av överväganden angående didaktisk design av undervisningen eller bedömningspraktiken (Stenliden, 2015; Åkerfeldt, 2014). Att utveckla undervisning och bedömning i relation till digital informationshantering, de digitala multimodala texterna och de digitala klassrumspraktikerna har visat sig vara svårt (jfr. Bezemer & Kress, 2016; Sofkova Hashemi, & Cederlund, 2017).

För att uppmärksamma multimodala literacy- och bedömningspraktiker presenteras i denna artikel några resultat från ett pågående forskningsprojekt – VISE. Det är ett tvärvetenskapligt projekt som drivs av forskare på Linköpings universitet, där VISE står för Visual Storytelling in Education. Projektet syftar till att:

- systematiskt tillgängliggöra interaktiva multimodala datavisualiseringar (VA) för skolbruk (åk 4–9). Detta för att erbjuda multimodala möjligheter för informationshantering och på så sätt stärka elever i deras läs-/lärprocesser samtidigt som lärare får stöd att utveckla sin literacyundervisning och bedömningspraktik.
- utveckla former för kunskapsvisualisering (KV), med andra ord hur elever kan visa sina kunskaper på varierande sätt, genom till exempel olika multimodaliteter som digitala redskap erbjuder.
- utveckla lärares bedömningspraktiker i relation till de möjligheter som de digitala redskapen skänker angående multimodala uttrycksformer.

Förändrade klassrumspraktiker

De tidiga forskningsstudierna inom VISE har visat att interaktiva datavisualiseringar (VA) – kan skapa underlag och möjligheter för elever att läsa, bearbeta och analysera stora visuella informationsmängder (Jern & Stenliden, 2011; Stenliden & Jern, 2010, 2012). Studier inom projektets ram (Stenliden, 2014, 2015, 2018; Stenliden, Nissen, & Bodén, 2017) har samtidigt, på olika sätt, visat att den visuella lärmiljön förändrar förutsättningar för både lärare och elever. De interaktiva datavisualiseringarnas snabba gränssnitt ”krockar” ofta med det textbaserade kravet som vanligen finns på elever då de ska bearbeta information, dokumentera och visa upp sina kunskaper. Det visar sig att den visuella informationen sällan får tillräcklig uppmärksamhet av eleverna för att djupare förståelse ska nås. I de undersökta klassrummen uppvisar eleverna ofta ett relativt stressat arbetssätt, vilket bidrar till en relativt ytlig läsprocess och kunskapsbearbetning hos eleverna. Deras förståelse störs ofta av ambitionen att snabbt översätta de semiotiska resurserna som de interagerat med på skärmen till skriven text. De vill således omgående visa vad de kommit fram till genom skriftliga formuleringar som svar på uppgifterna de fått. Alltför lite tid ägnas därför åt att reflektera och analysera den visuella informationen för att utveckla djupare läsförståelse. Elevernas slutsatser ‘glider därför undan’ och det meningsskapande som möjligen kan ha uppnått och som de muntligt visat att de kan diskutera med hjälp av visualiseringarna på skärmen ‘tappas bort’. De många gånger riktiga slutsatser och intressanta resonemang som eleverna muntligt kommer fram till, lyfts sällan upp till gemensam diskussion i klassrummet av lärarna. Eleverna lämnas istället ofta ensamma, att individuellt skriftligt, via några korta meningar sammanfatta komplexa samband mellan indikatorer för till exempel människors livsvillkor, vilka sedan skall utgöra underlag för lärares bedömning. Slutsatsen blir att det till stora delar saknas insikt i hur undervisningsformer och bedömningspraktiker kan möta de villkor för läsande och lärande som skapas i digitaliserade klassrumspraktiker. Därför blir det centralt att utveckla och analysera nya sorters literacypraktiker. Dessa praktiker behöver omfatta ett fokus på visuella literacyförmågor som stödjer ett mer kvalitativt läsande/

skrivande bland eleverna. Det blir viktigt att utveckla och anpassa undervisning och bedömning i dessa sammanhang på ett sådant sätt att dessa undervisningspraktiker stödjer en multimodal läs- och skrivprocess istället för att som nu ofta låta de pågående läraktiviteterna i klassrummet kanske omedvetet bidra till att stjälpas eller motverka avsett lärande. Med dessa slutsatser i projektet uppstod funderingar kring hur undervisningen kan utvecklas för att möta de beskrivna villkoren. VISE-projektet formulerade därför nya frågor:

- Hur kan man designa undervisning i relation till multimodala interaktiva verktyg (t. ex. VA) så att goda lärprocesser/visuella literacy-processer skapas?
- Vilka redskap och metoder kan användas för att låta eleverna visa sina kunskaper på flera (multimodala) sätt i relation till bedömning?

Att utveckla undervisnings- och bedömningspraktiker – ett lärarforskarteam

För att kunna genomföra en studie och besvara de två frågorna behövde undervisnings-tillfällen skapas som tog hänsyn till och designades för de lärvillkor som visat sig i klassrummen där interaktiva datavisualiseringar (VA) implementerats. Den nya studien kunde inte genomföras i skolans ordinarie verksamhet, utan olika typer av interventioner behövde skapas för att prövas i undervisningen. För att utforma sådana krävdes lärare som var intresserade av att arbeta tillsammans med forskargruppen inom VISE. Tanken att arbeta tillsammans utgick ifrån att vi skulle undersöka ett komplext system som involverade framväxande egenskaper mellan fler variabler än vad som var känt för oss som forskare. Det behövdes också lärares kunskaper, åsikter och idéer. Ett antal 4–6 och 7–9 lärare bjöds därför in till att samarbeta i ett så kallat lärarforskarteam, vilket senare bildades av 15 lärare och 4 forskare. I teamet har forskarna lyft fram och redogjort för forskningsresultaten från de tidigare studierna inom VISE. Lärarna i teamet har bidragit med sina professionskunskaper och sin beprövade erfarenhet. Teamet har på ett reflekterande sätt betonat vikten av beakta olika VL-förmågor vid planering av undervisning och bedömning. Arbetet

har haft som utgångspunkt att deltagarnas kunskaper och erfarenheter ska leda till utformande av innovativa lektionsplaneringar där läraaktiviteter och bedömning uppmärksammas. Det behöver här påpekas att begreppet innovativ, ofta försöker innefatta ett komplext fenomen eftersom det kopplar till föreställningar om något som kan betecknas som ”nytt” och ”bättre” (OECD, 2016). Det är därför beroende av subjektiva bedömningar av själva innovationen (Moyle, 2010). Något som uppfattas som innovativt av en lärare som precis börjat integrera digital teknik i sin undervisning uppfattas kanske inte som innovativt av en lärare med lång erfarenhet av digital teknik i klassrummet. Därför betraktade vi i lärarforskarteamet begreppet innovation eller förändring som en fråga till den enskilda läraren, inte som något absolut (Rogers, 2003).

Genom att mötas ett flertal gånger i lärarforskarteamet har forskningsprocessen stegvis designats tillsammans. Vid fyra tillfällen, allt från halva till hela dagar, har lärarforskarteamet arbetat med utformandet av interventionerna. Teamet har övervägt läroprocesser vid användandet av interaktiva datavisualiseringar (VA) och metoder som bygger på olika multimodala sätt att låta eleverna visa sina kunskaper, jämfört med att enbart producera text. För att i lärarforskarteamet underlätta vår kommunikation kring undervisning – de innovativa lektionsplaneringarna – introducerades Selanders och Kress (2010) modell av en formell lärsekvens. Översiktligt kan denna modell beskrivas som att den visar olika sekvenser av: a) iscensättande/planering av undervisning, b) transformering/genomförande av undervisningen och c) representation/bedömning av kunskaper. Processen (b och c) delas huvudsakligen in i två olika transformationscyklar. Den första transformationscykeln handlar om alla de resurser och aktiviteter som utspelar sig i ett klassrum då lärare och elever interagerar med ett undervisningsinnehåll för att ett lärande skall uppstå. Den andra transformationscykeln handlar om alla de aktiviteter som relaterar till elevers representation av kunskaper och lärares agerande i relation till bedömning av dessa.

Modellen underlättade teamets gemensamma diskussioner och utarbetandet av lektionsplaneringar. De senare var noggranna planeringar där undervisning didaktiskt designades så att instruktioner och

lärkativiteter var kopplade till interaktiv datavisualisering och elevers kunskapsvisualisering. Denna ”innovativa pedagogik”, de konkreta lektionsplaneringarna har lärarna sedan genomfört i sina klasser och forskarna har då följt dessa lektioner genom videoobservationer.

Didaktisk design för förändrad literacy i en digitaliserad skola

Den genomförda undervisningen i klassrummen har ännu inte analyserats helt färdigt i projektet. De resultat som här presenteras baseras på analyser av lektionsplaneringarna, utformade i lärarforskarlaget. För att underlätta förståelsen av detta kommer här en specifik lektionsplanering fungera som exempel. Denna belyser egenskaper som också uppträtt vid analys av de övriga planeringarna. Resultaten visar att lärarna har höga ambitioner att ta till sig ny kunskap och de arbetar aktivt med att förändra och utveckla sin undervisning. Lärarnas planerade undervisning utmärks av en tydlig organisation och ledning där en övervägd mix av olika modaliteter används.

Läraren Catarina har i sina lektionsplaneringar inkluderat en interaktiv visualisering som består av olika diagram, symboler, former och färger, men också text. Catarina har bestämt sig för att hennes elever ska arbeta med det som handlar om Sveriges demografi i den aktuella interaktiva berättelsen. Det är ämnet också för den planerade lektionen. Det är tänkt att eleverna ska arbeta i par. Den interaktiva visualiseringen visar till exempel, eller snarare ”bär” på information angående Sveriges befolkning på olika sätt (dess storlek, sammansättning, geografiska fördelning, medelinkomst, utbildningsnivå samt sociala, kulturella och ekonomiska mönster). Eleverna kan komma åt och interagera med visualiseringar av dessa statistiska data som alltså presenteras i flera olika former och färger. Vad som visas för dem på skärmen kan variera, även om alla startar ifrån samma skärmbild. Eleverna kan också ändra de olika parametrarna allteftersom, det sker i relation till vad som visas och hur de väljer att interagera med visualiseringen. Det resulterar i att visualiseringen kontinuerligt ändras och det betyder att läsningen måste designas av eleverna och de semiotiska tecknen tolkas.

Catarina har noga planerat aktiviteterna den första transformationscykeln (lärandecykeln). Hon har tänkt att först introducera den interaktiva berättelsen för hela klassen. De ska sedan tillsammans gå igenom hur tekniken fungerar, hur interaktion med innehållet kan utformas och vad enskilda visualiseringar visar och hur dessa tillsammans kan fungera. Detta tolkas som att Catarina har en intention att skapa tydlighet och låta eleverna ta sina visuella literacyförmågor i bruk. Enligt planen kommer eleverna sedan under två lektioner att arbeta i par med olika delar av den interaktiva berättelsen. För varje enskild del i berättelsen finns det frågor formulerade. Catarina har förhoppningar att frågorna ska trigga eleverna att engagera sig i de olika visualiseringarna och deras innehåll. Frågorna är konstruerade så att de instruerar eleverna att föra muntliga resonemang i förhållande till det visualiserade innehållet, snarare än att de ska söka specifika svar via visualiseringarna. Det handlar för eleverna om att försöka hitta relationer mellan olika indikatorer och demografiska omständigheter. Detta kan ses som ett försök av Catarina att bygga in eller arrangera så kallade visuella resonemang mellan eleverna. För att eleverna ska kunna engagera sig i sådana diskussioner behöver de använda sin förmåga att tolka visualiseringarna, de behöver omvandla den visuella informationen till något betydelsebärande och bygga upp egna insikter. Catarina är noga med att precisera att de muntliga resonemangen måste få ta tid och att hon ser det som viktigt att eleverna förstår vad de håller på med alternativt skapar kunskap om, så att de muntligt kan resonera och förklara vad de kommit fram till. Uppgiften för eleverna är sedan, efter sina parvisa resonemang, att skriva ned sina reflektioner i ett google docs-dokument. Därefter kommer dessa reflektioner att diskuteras av klassen i helgrupp och gemensamma summeringar är planerade att genomföras under Catarinas ledning. Hennes idé är att detta ska skapa möjligheter för eventuella korrigeringar av resonemangen men också ömsesidiga, fördjupade reflektioner kring dessa. Detta kan kopplas till träning av förmågor som syftar till att utveckla elevernas visuella tänkande, associering och analys.

I den andra transformationscykeln, där elevernas kunskapsrepresentation är i fokus i relation till bedömning, planerar Catarina att

eleverna fortsatt ska arbeta i par och i detta arbete ska de använda "Scribble Maps". Det är ett webbaserat verktyg där text, bilder, markeringar och former kan appliceras på olika kartbilder. Eleverna ska här sammanställa och redovisa sina kunskaper. Som stöd kan eleverna använda både den interaktiva berättelsen och de anteckningar de gjort enskilt i den första transformationscykeln men också de anteckningar som gjordes av de gemensamma fördjupade resonemangen som genomfördes i helklass. I Scribble Maps ska eleverna använda en karta över Sverige och till den lägga till både visuell och skriftlig information. Detta kan ses som en form av visuell och textbaserad rekonstruktion av elevernas insikter. Huvudfrågorna som eleverna har att besvara nu, i relation till den bedömning som Catarina har tänkt att göra av deras kunskaper kommer att vara: "Vad är speciellt för befolkningen i en viss kommun, och varför?" Och: "Vilka tips har du för att kommunen XX ska utvecklas med hänsyn till de demografiska förutsättningarna". Svaret på dessa frågor ska ingå i olika informationsfält som kopplar till olika kommuner på kartan i Scribble maps-verktyget. På detta sätt är det tänkt att eleverna ska få lov att både konstruera och rekonstruera mening. Elevernas Scribble maps kommer sedan att i digital version lämnas in till Catarina som kommer att bedöma dessa. Dessutom kommer ett skriftligt prov att genomföra efter avslutat arbete. Inför provet ska eleverna enligt lektionsplaneringen också ges 15 instuderingsfrågor. Det är elevernas Scribble maps-underlag och provresultat som kommer att ligga till grund för bedömning och betygssättning.

Didaktiska mönster i lektionsplanerna

I Catarinas undervisningsupplägg går det att se tydliga tecken på hur hon prövar olika sätt att motverka ett stressat arbetssätt och ytlig kunskapsbildning. Hon försöker balansera elevernas utförande av uppgifterna med tydliga instruktioner som för eleverna pekar på ett reflekterande sätt att processa information och att lära. Detta didaktiska mönster framträder i alla de analyserade planeringarna. Det framgår också att lärarna försöker blanda olika typer av multimodaliteter i de olika läraaktiviteterna i klassrummen, särskilt gäller det i den första

transformationscykeln. De vanligaste sätten som lärarna prövar är en kombination av det talade, det visuella och det skriftliga. Det finns till exempel ett tydligt förhållande mellan det talade och det visuella i de interaktiva berättelserna och i lärarnas anvisningar till eleverna när de ska "läsa" det vill säga undersöka relationer, mönster och korrelationer bland den visuella information de undersöker på skärmen. Styrda muntliga diskussioner, både i mindre grupper och i en hel klass, som till exempel i Catarinas fall, är ett medel som flitigt används i klasserna med syfte att försöka bidra till elevernas kunskapskonstruktion. I den första transformationscykeln verkar diskussionerna ofta först organiseras i små grupper som inledningsvis nästan alltid är oberoende av läraren; eleverna arbetar i par med frågor formulerade av läraren, de läser av skärmen/designar sin läsning, de diskuterar informationen och kopplar upp sig eller interagerar med skärmen och skriver svar på sina frågor. Mind-maps föreslås ofta som ett lämpligt sätt att göra skriftliga anteckningar i den första transformationscykeln, även om Catarina inte använde detta. En lärare beskriver att en digital mind-map kanske kommer att användas men säger att han/hon måste veta mer om ett sådant verktyg innan det används i klassen. Lärarna verkar försöka arrangera undervisningen så att eleverna får möjlighet att skapa mening genom en kombination av: visuell urskiljning, visuella resonemang och någon form av dokumentation av dessa resonemang.

Denna typ av arbete kombineras därefter ofta med att en grupp elever diskuterar sina lösningar med en annan grupp, eller genom andra strukturer för diskussion som till exempel akvariemodellen vilket enkelt förklarar betyder att en liten grupp om 2–4 elever muntligt diskuterar eller redovisar för varandra medan de andra eleverna i klassen lyssnar och därefter reflekterar alla i små grupper kring vad de hört. Slutligen leder läraren en granskning av elevernas resonemang och gör en dokumentation tillsammans med hela klassen. Analyserna visar att lärarna verkar vilja öppna för diskussioner angående lösningarna på uppgifterna. Eleverna erbjuds att delta i ett gemensamt visuellt läsande av den visuella interaktiva berättelsen, som vid dessa tillfällen visas för hela klassen med hjälp av en datorprojektor. Även andra sätt att genomföra dessa helklassdiskussioner förekommer. Det kan handla om att till exempel att

inkludera olika typer av ”quiz-verktyg” som ”Kahoot” eller ”Answer garden”. Oavsett så verkar lärarna ha intentionen att de gemensamma aktiviteterna leder till *gemensam kunskapskonstruktion* i klassen, vilken i sin tur syftar till att utveckla eller eventuellt korrigera det som eleverna individuellt eller i smågrupper tidigare kommit fram till. Lärare uppfattar att denna typ av arbetssätt kan motverka snabbheten i VA-verktygen vilket visat sig bidra till yttlig läsförståelse eller ööverbägda slutsatser. De menar att denna typ av didaktisk design istället kan stödjä elevernas meningsskapande och bidra till ett djupare och mer reflekterande sätt att läsa och lära.

Det är tydligt att skrivande förekommer endast till viss del i den första transformationscykeln vid elevernas kunskapsproduktion. Påtagligt är dock att skrivande fortfarande dominerar i den andra transformationscykeln vid elevernas uppvisande av kunskaper för lärares bedömning. Då eleverna ska producera underlag för att visa sina kunskaper är fortfarande instruktionen vanligen att producera textunderlag (via papper och penna eller dator och tangent). Detta är ett något anmärkningsvärt resultat i relation till ingångsvärdena i läraryrskarteamet där lärarna och forskarna ägnade tid till att diskutera vikten av att försöka finna ”innovativa” sätt att låta eleverna visa sina kunskaper. Lektionsplaneringarna innehåller dock ett antal exempel på hur eleverna i den andra transformationscykeln får möjlighet att synliggöra sina kunskaper på andra sätt (än textproducerad kunskapsvisualisering). Dessa exempel handlar bland annat om muntliga smågruppredovisningar dokumenterade via mobiltelefon och redovisningar med hjälp av verktyg som bidrar till att organisera skriftliga anteckningar grafiskt. Läraren Catarina inkluderade till exempel Scribble maps som ett annorlunda underlag för bedömning av elevernas kunskaper, men verkade uppleva ett behov av att bedömningsunderlaget också innehöll ett ordinarie textbaserat prov.

Läraernas lektionsplaneringar visar att undervisningen är tänkt att utmärkas av en tydlig organisation och ledning. De visar vidare att:

- undervisningen ska präglas av en påtaglig och genomtänkt mix av olika modaliteter,
- instruktioner ska bestå av en kombination av både tal och visualitet för att skapa tydlighet,

- lärprocesserna bör fördjupas genom ett minskat tempo där tydliga växlingar mellan individuellt elevaktivt och lärarlett arbete sker,
- gemensamma reflektioner mellan elev och elev samt mellan elever och lärare ska organiseras ofta, medvetet och på varierande sätt,
- elevers visuella förmågor är betydelsefulla för utveckling av deras literacitet och kunskapsutveckling,
- underlag för bedömning, där olika multimodala uttryck förekommer, är fortsatt ovanliga i lärarnas bedömningspraktiker.

Diskussion

Att låta elever arbeta med interaktiva datavisualiseringar (VA) kräver inte någon teknisk storsatsning, det räcker gott med en projektor och några datorer, vilket är något som de flesta skolor har tillgång till idag. Vi, inom VISE-gruppen, menar att användning av VA-verktyg i skolan, som till exempel Statistics eXplorer, kan leda till att elever utvecklar förmågor och kunskaper på sätt som är/ blir viktiga både i vårt nutida och framtida samhälle. Kombinerat VA med väl utformade aktiviteter och integrerad multimodal kunskapsvisualisering för bedömning kan förhoppningsvis denna typ av undervisning leda till att utveckla elevers förmågor att analysera, dra slutsatser och skapa kunskaper ur/av stora statistiska datamängder.

En aspekt för att lyckas med detta handlar förstås om nödvändigheten av att skapa läs-, skriv- och läraktiviteter i syfte att träna elevers visuella färdigheter. En annan aspekt är, om lärarna ska kunna nyttja interaktiva datavisualiseringar och deras potential, behöver förmodligen skolvärlden delvis vara beredd på att förändra sin ofta ganska traditionella syn på framförallt bedömning. I lärarforskarteamet diskuterades alternativa former för elevers kunskapsvisualisering men det föreföll ändå vara svårt eller eventuellt riskfyllt för lärare att förändra sin bedömningspraktik i relation till de digitala verktygen och deras multimodalitet. Trots allt är det kanske inte så konstigt att Catarina väljer att dubblera sitt bedömningsunderlag.

Hon kunde ju inte vara säker på utfallet av den ”innovativa bedömningsformen” som hon valt. Vi menar att lärare inte ska uppleva att de behöver ta till både hängslen och livrem – att både använda nya sätt att bedöma och samtidigt säkra upp med traditionell bedömning, som i fallet med Scribble maps och det vanliga textbaserade provet. Det visar dock hur svårt det kan vara för lärare att förändra sina bedömningspraktiker. Detta hänger eventuellt ihop med en avsaknad av ett mer fördjupat språk- och/eller meta-språk för att beskriva olika typer av kännetecken för kvalitet i en multimodal textproduktion och skapandet av en sådan. Detta visar att det fortsatt behövs kreativa möjligheter för att utveckla skolan skolans praktiker, både angående multimodal produktion och vilka krav som kan ställas på sådan produktion.

Eftersom digital teknik utan tvekan kommer bli än mer dynamisk än för närvarande, så kommer kraven också förändras och förmodligen tydliggöras i relation till bedömning av elevers kunskaper. Allteftersom nya former av teknik blir tillgängliga och anammade i olika klassrum; så krävs en öppen diskussion mellan forskare, lärare och elever kring detta. Diskussionen kommer förmodligen att involvera en prospektering av språk och utformning av arbetssätt för framförallt kunskapsrepresentation. Om lärare och elever har en gemensam förståelse av olika ingående delar av en multimodal text, kan det utgöra en grund för att forma mer fokuserade konversationer om kvalitet i multimodalt utformat innehåll. Det kommer antagligen att krävas en utveckling av nya kvalitetsindikatorer för multimodala uttrycksformer. Sannolikt innebär detta än fler försök att utveckla innovativa arbetssätt, där modiga lärare får lov att prova nytt. För att stödja denna process krävs fortsatt samarbete, till exempel i lärarforskarteam, där arbetet designas tillsammans och undervisningsinterventioner prövas i syfte att utforma uppdaterade former för literacyundervisning och multimodal bedömning. Former som inte bara tillvaratar nutidens digitala möjligheter utan också kritiskt granskar dessa för att ta höjd för läs- och skrivförmågor i framtiden. Vår förhoppning är att den forskning som presenterats här kan inspirera lärare och bidra till förståelse för behovet av en didaktisk design som kombinerar aktiviteter för skolelevers visuella läskunnighet, visuella analys och multimodala kunskapsvisualisering.

Mer läsning

För mer information om visual storytelling se <http://vise.academy/>

För information om Gapminder se: [https://www.gapminder.org/tools/#\\$chart-type=bubbles](https://www.gapminder.org/tools/#$chart-type=bubbles)

För information om Statistics eXplorer se: <https://vise.academy/skapa-story/>

För information om Qlick Sense, se: <https://www.millnetbi.se/foretaget/qlik-sense/om-qlik-sense.html>

Referenser

- Anderson, Terry, Shattuck, Julie. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. doi:doi:10.3102/0013189X11428813
- Avgerinou, Maria. D. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29-46. doi:10.1080/23796529.2007.11674644
- Avgerinou, Maria D., Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, Vol. 30(2), 1-19. doi:10.1080/23796529.2011.11674687
- Bezemer, Jeff, Kress, Günther. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: a Social Semiotic Frame*. London: Routledge.
- Brown, Ann. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. doi:10.1207/s15327809jls0202_2
- Jern, Mikael, Stenliden, Linnea. (2011). *Visual Storytelling Applied to Educational World Statistics*. Paper presented at the Statistics for policymaking: Europe 2020, Charlemagne Building, Brussels.
- Marr, Bernard. (2017). *Data Strategy: How to Profit from a World of Big Data, Analytics and the Internet of Things*. London: Kogan Page.
- Moyle, Kathryn. (2010). Building Innovation: Learning with Technologies. In *Australian Education Review Melbourne*: ACER.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Selander, Staffan, Kress, Günther. R. (2010). *Design för lärande : ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Stenliden, Linnea. (2014). *Visual Storytelling Interacting in School Learning Conditions in the Social Science Classroom*. (20), Linköping University, Linköping.

- Stenliden, Linnea. (2015). Visual Analytics in K 12 Education – Emerging Dimensions of Complexity. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9(2), 663–671.
- Stenliden, Linnea. (2018). Geovisual Analytics in School: Challenges for the Didactic Design of the Classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 8, no. 3, pp. (3), 178–185. doi:10.18178/ijiet.2018.8.3.1030
- Stenliden, Linnea, Jern, Mikael. (2010). *Educating official statistics using geovisual analytics storytelling methods*. Paper presented at the INTED2010 Proceedings, Valencia.
- Stenliden, Linnea, Jern, Mikael (2012). Visual Storytelling – Knowledge and Understanding in Education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(5), 7–13.
- Stenliden, Linnea, Nissen, Jörgen, Bodén, Ulrika. (2017). Innovative didactic designs: visual analytics and visual literacy in school. *Journal of Visual Literacy*, 1–18. doi:10.1080/1051144x.2017.1404800
- Sofkova Hashemi, Sylvana, Cederlund, Katarina. (2017). Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 221–253. DOI: 10.1177/1468798416630779.
- Åkerfeldt, Anna. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser : En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Stockholms universitet, Stockholm.

Linnea Stenliden

är lektor i pedagogiskt arbete på Linköpings universitet med inriktning digitala medier. I sin forskning har hon intresserat sig för informationsvisualisering, visuell analys och visuell literacitet. Centrala teman i hennes forskning handlar om elevers multimodala digitala läsande och elevers representation av kunskap (kunskapsvisualisering) samt lärares didaktiska design och kunskapsbedömning i relation till digitala undervisningspraktiker i skolan. Hon är utbildad mellanstadie lärare och har lång erfarenhet av arbete i grundskolan och gymnasiet.

Digitala kompetenser i svenskämnet

– tendenser i den reviderade läroplanen

*Sylvana Sofkova Hashemi, Anna-Lena Godhe &
Petra Magnusson*

Från höstterminen 2018 ska undervisningen i svenska skolor stärka särskilt elevernas utveckling av digital kompetens enligt nya revideringar i styrdokumentet för grundskola och gymnasiet. Hur kommer digital kompetens till uttryck i kursplanerna och vad kan det komma att innebära för undervisning och för lärare? I denna artikel diskuterar vi och bringar reda i begrepp som är centrala för förståelsen av digitalisering i skolan. Vi är särskilt intresserade av hur digitaliseringen konkretiseras i svenskämnet¹ i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017* (Skolverket, 2017a; fortsättningsvis i artikeln benämnd Lgr11).² Vi granskar specifikt formuleringar av revideringarna i läroplanen och ägnar oss åt hur läroplanen transformeras i relation till läsande och skrivande i ett digitaliserat samhälle, snarare än hur den realiserar i undervisningen, vilket är för tidigt för att uttala sig om i nuläget och som därmed får bli föremål för vidare studier.³ Formuleringar i läroplanerna är normativa och ger uttryck för vad som räknas som kunskap vid en viss tidpunkt och i en viss kontext (Deng & Luke, 2008). Att studera förändringar i läroplaner kan därför ge oss kunskaper om förändringar i formuleringen av vad som är viktig och legitim kunskap i samhället generellt och specifikt inom olika ämnen.

1 I artikeln talar vi om Svenska som ett svenskämne, inkluderande Svenska som andraspråk.

2 Ytterligare en revidering har gjorts 2018 men vi utgår från formuleringarna i 2017 års revidering. Revideringarna gällande digitalisering ligger fast även i 2018 års version.

3 Revideringarna introducerades den 1 juli 2017 och är obligatoriska sedan den 1 juli 2018.

Datorer har funnits länge i svenska klassrum och Sverige är bland de länder som redovisar de högsta siffrorna för datortäthet i skolan (OECD, 2017). Sverige var däremot länge utan en nationell IT-strategi och satsningarna på digitalisering i skolan har sett väldigt olika ut över landet. En nationell digitaliseringsstrategi antogs av regeringen i maj 2017 med en vision om ett hållbart digitaliserat Sverige som ska vara uppnådd 2022 (Regeringskansliet, 2017). Strategin spänner över flera samhällsområden och för skolan finns numera en *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet* som är uppdelad i tre fokusområden: digital kompetens för alla i skolväsendet, likvärdig tillgång till och användning av digitala resurser samt forskning och uppföljning kring digitaliseringens möjligheter (Utbildningsdepartementet, 2017). Denna politiska satsning för Sverige som fortsatt ledande när det gäller digitalisering, har krävt förtydliganden i styrdokumenterna för skolan för att stärka elevernas digitala kompetens. Genom en tematisk analys av revideringarna i Lgr11 kan vi visa på vilken syn på digitalisering och digitala förmågor som dominerar samt vilket svenskämne som framträder. I jakten på hur den digitala kompetensen kommer till uttryck i svenskämnet börjar vi i det för svenskämnet så centrala begreppet *literacy* för att sedan övergå till generell analys av revideringarna och särskilt i svenskämnet.

Läsande och skrivande i ett digitaliserat samhälle

Läsande och skrivande är centralt i svenskämnet och literacy är ett nyckelbegrepp i en vidgad syn på texter. Digitaliseringen av de kanaler vi använder för kommunikation innebär att vi idag skapar mening inte enbart genom verbalspråk i form av tal och skrift utan i allt högre utsträckning kommunicerar vi genom både texter, bilder och ljud, det vill säga *multimodalt* (se t.ex. Jewitt & Kress, 2004). Även om ingen kommunikation egentligen kan sägas vara monomodal, har digitaliseringen medfört att vi kommunicerar på ett annat sätt än tidigare eftersom tekniken ökar möjligheterna att dela med sig av bilder, ljud och filmer samt att skapa multimodalt material. Att ta del av och skapa mening multimodalt har blivit en praktik i vardagen men också i skolan. Nyckeln är inte att lära

sig att kommunicera på ett rätt sätt utan den ökande mångfalden av sätten att kommunicera på kräver flera olika typer av läs- och skrivförmåga (literacy) (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis 2000; Lankshear & Knobel, 2006) för att kunna få tillgång till, tolka, kritisera och delta i de framväxande former av kulturella och sociala praktiker (Scribner & Cole 1981, Street 1984). Det finns med andra ord många olika typer av literacy att förhålla sig till och dessa varierar beroende på kulturellt sammanhang, socialt syfte, livserfarenhet, personligt intresse, kunskapsbas och så vidare. Literacy är något som ständigt förändras till följd av förändringar i de kulturella redskapen vi har tillgång till och de sociala sammanhang vari de används (Wertsch 2008). Hur vi ser på svenskämnets möjligheter att innefatta och undervisa om, och i, dessa förändrade kommunikationsmönster, är en fråga som också har koppling till synen på digital kompetens.

Begreppen digital literacy och digital kompetens används ibland som synonymer men det finns en viktig skillnad i begreppens ursprung och definition. Medan digital literacy är forskningsförankrat och kopplat till läsande och skrivande genom sitt ursprung i begreppet literacy, är digital kompetens ett begrepp som främst används i policysammanhang (Spante, Sofkova Hashemi, Lundin & Algers, 2018) och som har en koppling till en politisk terminologi (Rantala & Souranta, 2008). Med hjälp av Brian Streets (1995) två modeller för literacy, kan vi resonera om läsande och skrivande som en social praktik snarare än en individuell färdighet. I den ideologiska modellen ses olika typer av literacies som sociala praktiker. Denna modell sätts i kontrast till den autonoma modellen där literacies betraktas som tekniska färdigheter där språket blir ett system att lära sig och behärska, till exempel genom grammatiska regler och stavning. Utifrån den ideologiska modellen uppmärksammas olika sätt att läsa och skriva inom olika ämnen i skolan och på fritiden. Literacy är utifrån detta synsätt alltid situerat och påverkas av faktorer i det sammanhang där aktiviteterna utförs. Denna distinktion mellan olika sätt att se på literacy kan även skönjas i begreppen digital literacy och digital kompetens. Digital literacy i enlighet med den autonoma modellen handlar främst om att behärska tekniken

och olika programvaror, appar och så vidare. Utifrån den ideologiska modellen innebär digital literacy i stället, att kunna delta i olika sociala digitala praktiker och till exempel förstå vilka språkliga konventioner olika sammanhang bygger på och använder sig av. Tidigare har digital kompetens främst haft betydelsen av en teknisk färdighet i linje med den autonoma modellen, men den definition som skrivs fram i revideringarna 2017 (se vidare nedan) har större likheter med den ideologiska modellen.

Båda begreppen digital literacy och digital kompetens har över tid gått från mer färdighetsinriktade definitioner inriktade på att hantera den digitala tekniken mot definitioner som inkluderar aspekter så som ansvarstagande i olika sammanhang och behovet av att ha ett kritiskt förhållningssätt till digitala miljöer.

Definition av digital kompetens i läroplansrevideringarna

Den ökade betydelsen av kvalitetsmätningar av kompetens och utbildning har lett till att policydrivna definitioner av digital kompetens fått större legitimitet som grund för beslut och insatser för kvalitetsarbete, i såväl arbetsliv som utbildning (OECD, 2003). Digital kompetens som begrepp har använts sedan EU år 2006 definierade det som en av de åtta nyckelkompetenserna för livslångt lärande (European parliament, 2006). I detta dokument definieras digital kompetens som säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik i arbetslivet, på fritiden och för kommunikationsändamål, samt som grundläggande färdigheter så som ”användning av datorer för att hämta fram, bedöma, lagra, producera, redovisa och utbyta information samt för att kommunicera och delta i samarbetsnätverk via Internet” (European parliament, 2006:15). Dock finns inte en vedertagen definition av begreppet digital kompetens och på så sätt kan det sägas vara ett begrepp som blir möjligt att ”fylla” med olika innehåll (Søby, 2008). Därmed är det intressant att se vilket innehåll som kommer till uttryck in i de nya revideringarna i läroplanerna. Digital kompetens som nyckelkompetens är något som EU utvecklar kontinuerligt och som idag knyter an

till EUs referensram för digitala medborgare: *The European Digital Competence Framework for Citizens*, DigComp 2.1 (European Commission, 2017). Ramverket specificerar fem kunskapsområden som ingår i digital kompetens: informations- och dataliteracy, kommunikation och samarbete, skapande av digitalt innehåll (inklusive programmering), säkerhet (inklusive digitalt välbefinnande och kompetens när det gäller cybersäkerhet) samt problemlösning (European Commission, 2017).

Inflytandet från EUs policy-dokument är tydligt i både den svenska digitaliseringskommissionens definition (SOU 2016:89) och i den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2017). Bland annat understryks förändrigheten i begreppet genom att benämna digital kompetens som *adekvat*: ”[i] strategin används därför uttrycket adekvat digital kompetens för att tydliggöra att den digitala kompetensen förändras över tid i takt med utvecklandet av såväl användande som verktyg” (Utbildningsdepartementet, 2017:7). De fem kunskapsområden som EUs definition pekar på, kan jämföras med de fyra aspekter av digital kompetens som tas upp i kommentarmaterialet till läroplanen (Skolverket 2017b:10–12):

- Att förstå digitaliseringens påverkan på samhället
- Att använda och förstå digitala verktyg och medier
- Att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt
- Att lösa problem och omsätta idéer i handling

I såväl EU:s som de svenska styrdokumentens definitioner poängteras ansvarsfull användning och förhållningssätt till digital teknik liksom säkerhet och problemlösning. Medan EU i den senaste versionen av DigComp 2.1 (European Commission, 2017) lyfter fram dataliteracy genom att ersätta medieliteracy med detta begrepp, är dataliteracy inte tydligt i Skolverkets fyra aspekter. Dataliteracy innebär enligt UNESCO (2017) en förståelse för hur data genereras, samlas in, struktureras och sprids.

Revideringar i läroplanens inledande delar

Även om vårt intresse inriktar sig på förändringar i kursplanerna vill vi inledningsvis ta upp några av de förändringar som gäller i de inledande kapitlen i Lgr11 då de som förordningstext är lika centrala som revideringarna i kursplanerna. I det första kapitlet i läroplanen, om värdegrund och uppdrag, berör revideringarna hur samhällets ökade komplexitet och föränderlighet ställer krav på utbildningen att möjliggöra för att eleverna utvecklar relevanta kunskaper och förmågor. De olika aspekterna av digital kompetens syns i den nytillkomna skrivningen under rubriken ”Skolans uppdrag”:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur digitaliseringen påverkar individen och samhällets utveckling. Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik. De ska även ges möjlighet att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information. Utbildningen ska därigenom ge eleverna förutsättningar att utveckla *digital kompetens* [...] (Lgr11:9–10).

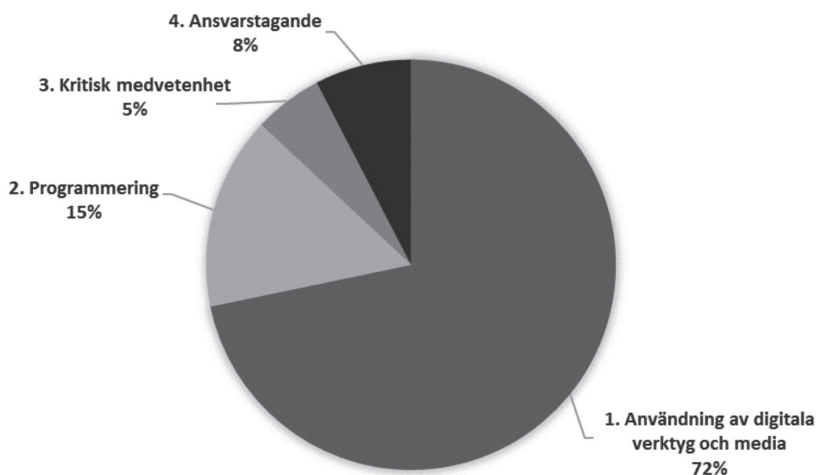
I kapitel 2 i läroplanen skrivs mål och riktlinjer för utbildningen fram. Bland annat tydliggörs rektors ansvar för att se till att skolan tillhandahåller verktyg för en ”tidsenlig utbildning” och att skolans personal får kompetensutveckling för att, bland annat, kunna stärka elevernas digitala kompetens. För skolan som helhet poängteras att digitaliseringen medför både möjligheter och risker, vilka ska uppmärksammas i arbetet med normer och värden (Lgr11:12). I skrivningarna om lärarens skyldigheter förtydligas att ”[l]äraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven *får använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling*” (Lgr11:15).

Analys av revideringarna i kursplanerna

Revideringar har gjorts i alla ämnen i läroplanen förutom i bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, moderna språk och musik. I genomgången av revideringarna har vi använt oss av metoden tematisk innehållsanalys (Boyatis, 1998; Braun & Clarke, 2008)

för att identifiera, analysera och kommunicera mönster i materialet. Revideringarna har vidare delats in i kategorierna tillägg, ändringar, strykningar och nya formuleringar (exemplifieras i tabell 1). Metoden bygger på forskarens subjektiva bedömning och därför har vi genomfört den datadrivna initiala bearbetningen var för sig. Vi har därefter jämfört våra kategoriseringar för att komma fram till gemensamma, övergripande teman och identifiera vilka revideringar som tillhör respektive tema.

Utifrån vår analys av revideringarna i samtliga kursplaner framträder fyra explicita teman: användning av digitala verktyg och media, programmering, kritisk medvetenhet och ansvarstagande. I figur 1 visas relationen i förekomsten mellan de identifierade temana.



Figur 1. Identifierade teman och relationen dem emellan, samtliga kursplaner.

Programmering skiljer sig från de övriga då det förekommer endast i matematik och teknik. Eftersom detta tema inte återfinns i svenskämnet kommer vi inte att diskutera det vidare här. Övriga tre teman är spridda över kursplanerna i syftesbeskrivningen och i det centrala innehållet. Däremot kunde inga revideringar identifieras i kunskapskraven i någon av kursplanerna.

Revideringar i svenskämnets kursplaner

I syftesformuleringen för svenskämnet aktualiseras digitaliseringen i den reviderade läroplanen genom förändringar dels i att texter betraktas som flytande och öppna vilket inbjuder till samarbete och samspel med andra, dels utifrån att säkerhet och det egna ansvaret i kommunikation med andra betonas tydligt:

Eleverna ska ges möjligheter att kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter. [...] Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för en själv och för andra människor. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket i olika sammanhang och medier. (Lgr11:252)⁴

Revideringarna i det centrala innehållet för svenskämnet domineras, i likhet med revideringarna sett över samtliga kursplaner av temat användning, av digitala verktyg och media. Framst visar sig detta genom tillägg till tidigare formulerat centralt innehåll i form av en precisering kring tillämpningen av digitala verktyg med frasen *såväl med som utan digitala verktyg* alternativt utbyte och ändringar från det ursprungliga ”dator” mot *digitala verktyg* eller ”webbsidor” mot *webbplatser* – se exemplen i Tabell 1 ur centralt innehåll för årskurs 1–3. Liknande förändringar i det centrala innehållet gäller för årskurs 4–6 och årskurs 7–9.

⁴ Hänvisningarna är genomgående till kursplanen i Svenska; förändringar och nytillkomna skrivningar står i kursiv stil.

Tabell 1. Revideringar i det centrala innehållet i svenskämnet för årskurs 1–3.

AVSNITT	TIDIGARE FORMULERING	NY FORMULERING	TYP AV REVIDERING
Läsa och skriva		Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar, såväl med som utan digitala verktyg.	Tillägg
	Enkla former för textbearbetning, till exempel att i efterhand gå igenom sin text och göra förtydliganden.	Enkla former för textbearbetning, till exempel att i efterhand gå igenom egna och gemensamma texter och göra förtydliganden.	Ändring
	Handstil och att skriva med dator.	Handstil och att skriva med digitala verktyg.	Ändring
Tala lyssna och samtala		Muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder, digitala medier och verktyg samt andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.	Tillägg

Berättande texter och sakprosatexter	Texter som kombinerar ord och bild, till exempel film, interaktiva spel och webbtexter.	Texter som kombinerar ord och bild, till exempel film, spel och webbtexter.	Strykning
		Texter i digitala miljöer, till exempel texter med länkar och andra interaktiva funktioner.	Nytt
Språkbruk		Ord, symboler och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.	Tillägg
		Språkbruk samt möjligheter och risker vid egen kommunikation i digitala medier.	Nytt
Informationssökning och källkritik	Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbsidor för barn.	Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbplatser för barn samt via sökmotorer på internet.	Ändring, Tillägg

Elevers kunskapsutveckling vad gäller informationssökning och kritisk värdering av källor samt mottagarmedvetenhet, har varit del av svenskämnet även i tidigare versioner av kursplanerna. Revideringarna under temat kritisk medvetenhet gäller tillägg av sökmotorer för de yngre eleverna vid informationssökning och för årskurs 7–9 att citering och källhänvisning även avser digitala källor: ”Hur man citerar och gör källhänvisningar, *även vid användning av digitala medier.*” I kommentarmaterialet tydliggörs att svenskämnet har ett särskilt ansvar för att undervisa elever i informationssökning: ”Informationssökning och källkritik ingår också i SO- och NO-ämnena. Där ligger

betoningen på källkritik, vilket gör att det är svenskämnet som har ansvar för att eleverna lär sig söka och sammanställa information” (Skolverket, 2017c:21).

En annan betydande förändring gäller etiska aspekter på språkbruk som i tidigare versioner av kursplanerna togs upp enbart i årskurs 7-9. Efter revideringen har medvetenhet om möjligheter och risker, samt ansvarstagande för elevens egna språkbruk och kommunikation i digitala miljöer, lagts till i det centrala innehållet generellt, men med olika fokus beroende på årskurs. I de yngre åldrarna lyfts möjligheter och risker i den egna kommunikationen: ”*Språkbruk samt möjligheter och risker vid egen kommunikation i digitala medier*” (åk 1–3) och för de något äldre eleverna tar de nya skrivningarna upp ansvarsfull kommunikation: ”Ansvarsfullt agerande vid kommunikation i digitala och andra medier och i olika sammanhang” (åk 4–6). För årskurs 7–9 har tillägg gjorts i en tidigare punkt i det centrala innehållet: ”Etiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i *digitala och andra medier och i olika sammanhang*”.

De tre temana, användning av digitala verktyg och medier, kritisk medvetenhet samt ansvarstagande är, som visats ovan, tydliga i svenskämnet. Dessutom finns revideringar som specifikt handlar om läsande, skrivande och texter. Precis som i föregående kursplaner nämns explicit textskapande med ord, bilder och ljud i samspel. Viss progression finns antydd genom att för yngre åldrar specificera ord och bild, för att sedan lägga till ljud från årskurs 4. Ett nytt centralt innehåll för samtliga årskurser relaterar till texters föränderlighet i formuleringar som talar om hypertexter och möjligheter till interaktivitet: ”[...] *texter med länkar och andra interaktiva funktioner*”. En annan revidering antyder införande av kollaborativa lärandeformer med tillägg för alla årskurser om textbearbetning av gemensamma texter: ”Olika sätt att bearbeta *egna och gemensamma texter* till innehåll och form”(ex från 4–6).

Diskussion

De fyra aspekter av digital kompetens som Skolverket (2017b) lyfter fram i sitt kommentarmaterial, liksom de internationella defini-

tioner de bygger på, uttrycker en strävan mot en större medvetenhet kring digitalisering och en ambition att närma sig sociokulturella aspekter av lärande i samklang med Streets (1995) ideologiska modell av literacy. Det innebär en bred definition av digital kompetens, som förändras och är avhängig den generella samhällsutvecklingen. I kapitel 1 och 2 i Lgr11 skrivs denna bredare betydelse fram tydligt. Här påpekas även att läraren ska organisera arbetet så att eleverna ”*får använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling*” (Lgr11:15). Även i konkretiseringen av digital kompetens i kursplanerna är ambitionen till breddning synlig, om än inte lika tydligt. Istället kan vi i formuleringarna urskilja en implicit betoning på en vidare syn på text och språkförmåga, med ett multimodalt och kollaborativt perspektiv på läsande och skrivande. Genom tillägg och nya formuleringar i kursplanerna beskrivs svenskämnet som möjliga att vara sammansatta, gemensamma och föränderliga och som texter som kan vara annat än verbalspråkliga – svenskämnet framträder därmed som kollaborativt och multimodalt. Samtidigt som ett multimodalt perspektiv på texter och kommunikation är närvarande i dessa formuleringar blir det genom den implicita framställningen en tolkningsfråga huruvida de digitala verktygen, i främjandet av kunskapsutveckling, ska användas för att utveckla meningsskapandet i svenskämnet i denna riktning. I en nyligen publicerad studie jämför Elf m.fl. (2018) styrdokumentet i de nordiska länderna just när det gäller hur multimodalitet omnämns i ämnena svenska, norska, danska och finska. En av deras slutsatser är att medan styrdokumentet tidigare fokuserade på receptiv analys av multimodala uttryck, till exempel att analysera texter som innehåller bild och text, ingår det idag även en produktiv dimension, dvs att eleverna även ska producera multimodala texter och att dessa blir en del av undervisningen och föremål för bedömning. Elf m.fl. (2018) menar att detta är en historisk ny situation i de nordiska länderna.

Att svenskämnet har huvudansvaret för informationssökning är tydligt i kommentarmaterialet till läroplansförändringarna (Skolverket, 2017b, 2017c). Vad informationssökning som undervisningsinnehåll innebär är dock otydligt (Sundin, 2015). I en

forskningsrapport skriver Carlsson och Sundin (2018) om informationssökning och källkritik utifrån en undersökning gjord i årskurs 9 med elever, lärare och bibliotekarier på fem olika skolor. De kommer fram till att informationssökning, å ena sidan, sällan är föremål för undervisning, utan uppfattas som en individuell process som är svår att bedöma och undervisa om. Informationssökning handlar därför ofta om att kunna hitta information, medan en problematisering av sökprocessen sällan görs. Hur påverkar till exempel algoritmer vilken information som hittas vid en sökning? Här finns således ett behov av att utveckla hur informationssökning kan ingå i undervisningen samt hur det kan bedömas. Källkritik är, å andra sidan, ett mer vanligt förekommande inslag i undervisningen men tas upp utifrån de traditionella kriterierna äkthet, tid, beroende och tendens. Carlsson och Sundin (2018) menar att denna traditionella syn behöver kompletteras med en kontextualiserad källkritik som ska syfta till att ge eleverna en förståelse för den digitala infrastruktur som vi brukar då vi använder oss av sökmotorer och sociala medier. I deras undersökning förekommer detta innehåll men ligger då ofta som en extra insats som till exempel bibliotekarier eller IKT-pedagoger har hand om. Carlsson och Sundin hävdar vikten av att detta undervisningsinnehåll knyts till undervisningen i svenska och samhällskunskap i enlighet med skrivningar i läroplanen. Kontextualiserad källkritik relaterar till begreppet dataliteracy som är en aspekt av digital kompetens som EU tydligt tar upp i sin senaste version av DigComp 2.1 (European Commission, 2017).

Vår analys visar på en inbyggd spänning mellan en bredare och en snävare definition av digital kompetens när det gäller svenskämnet. De förekommande temana i revideringarna visar överlag på en fördjupning mot kritisk medvetenhet och ansvarstagande i svenskämnet. Båda begreppen digital kompetens och digital literacy närmar sig på så vis Streets ideologiska modell, där det digitala blir en del av den situerade kontexten. Samtidigt förmedlar temat användning av digitala verktyg och media i revideringarna ett fokus på de materiella, digitala resurserna. Detta kan leda till att digital kompetens huvudsakligen tolkas enligt Streets autonoma modell, det vill säga som en teknisk färdighet som utvecklas i användandet av

digitala verktyg. Givet att temat användning av digitala verktyg och medier är framträdande i revideringarna, finns därmed en risk att den bredare definitionen av svenskämnet som syftar till utveckling av kritiska och ansvarstagande kompetenser ges en mindre tydlig roll i undervisningen.

Digitaliseringen har, och kommer fortsatt att ha, betydelse för mänsklig kommunikation. Svensklärare är i första hand vana vid, och utbildade i, att undervisa om och bedöma talat och skrivet språk. Både våra egna studier och andras visar på avsaknad på kunskap hos både lärare och elever i att hantera, undervisa om och bedöma de multimodala produktioner som elever erbjuds att skapa i skolan (se t.ex. Godhe, 2013; Towndrow et al., 2013; Aagard & Silseth, 2017; Borgfeldt, 2017; Höglund, 2017; Magnusson, 2017; Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018). Det innebär att till exempel bild och ljud ofta ses som något som bidrar till det som sägs eller skrivs, och inte till hur det visuella och auditiva, är en del av meningsskapandet. I brist på explicita kunskapskriterier i Lgr11 och ett gemensamt språk om kvalitativa aspekter av bild, ljud eller film, bedöms dessa uttryckssätt oftast istället utifrån personliga värderingar, så som snyggt eller bra (Aagard & Silseth, 2017; Cederlund & Sofkova Hashemi, 2018).

Vi menar att diskussionen om svenskämnets innehåll och förutsättningar för undervisning behöver adresseras tydligare. Formuleringar om olika aspekter av digital kompetens behöver genomsyra kursplanens alla delar och stadier för att undvika att de tekniska aspekterna stärks och att det digitala främst ses som ett verktyg för att visa uppnådda kunskaper i ämnet. Förändringar i textbegreppet är explicitgjorda i svenskämnets kursplan genom att digitala och multimodala aspekter har förtydligats i syftet och centralt i innehållet i svenskämnet. Det är på sin plats att även de kvalitativa aspekterna och progressionen mellan årskurserna förtydligas i svenskämnets kunskapskrav: Vad innebär ett multimodalt meningsskapande där alla uttryckssätt ses som meningsbärande och utifrån vilka kriterier kan det bedömas?

Referenser

- Aagaard, Toril, Silseth, Kenneth (2017). Teachers' assessment of digital stories: challenges and dilemmas. I: *Nordic Studies in Education*, 27(3–4), s. 231–242.
- Borgfeldt, Eva (2017). ”Det kan vara svårt att förklara på rader”: perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Boyatzis, Richard, E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, Virginia, Clarke, Victoria (2008). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology* 3:2, s. 77–101.
- Carlsson, Hanna, Sundin, Olof (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan – en forskningsrapport*. https://www.iis.se/docs/Sok_och_kallkritik_i_skolan.pdf (Hämtad 2018-09-18)
- Cederlund, Katarina, Sofkova Hashemi, Sylvana (2018). Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande. I: *Educare* 2018:1, s. 43–68.
- Cope, Bill, Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Deng, Zongyi, Luke, Allan. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. I: Connelly, M.F., Fang, M., & Phillion, J. (red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 66–88). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Elf, Nikolaj, Gilje, Øystein, Olin-Scheller Christina, Slotte, Anna. (2018). ”Nordisk status og forskningsperspektiver: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis.” I: Rogne, Magne & Waage, Lars Rune. (red.) *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar. Ein vitenskapleg antologi*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 71–104.
- European Commission (2017). *Digital Competence Framework for Citizens: DigComp 2.1*. Publications Office of the European Union. publications.jrc.ec.europa.se (Hämtad 2018-09-18)
- European parliament (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the council 2006/962/EG*. <http://eur-lex.europa.eu> (Hämtad 2018-09-18)
- Godhe, Anna-Lena (2013). Tensions and Contradictions when creating a multimodal text as a school task in mother tongue education. I: *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8 (4).
- Höglund, Heidi (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo: Åbo Akademi.
- Jewitt, Carrie, Kress, Gunther (2004). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang publishing Inc.

- Lankshear, Colin, Knobel, Michelle (2006). *New Literacies, Everyday Practices and Classroom Learning*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Magnusson, Petra (2017). Svenska i ett multiliteraciesperspektiv: för ett kritiskt multimodalt meningsskapande. I: Bergh Nestlog, Ewa & Larsson, Nils (red). *Svenska: ett kritiskt ämne*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 122–133.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. I: *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- OECD (2003) *DeSeCo's final report: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*.
- OECD (2017). *Education at a Glance*.
<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> (Hämtad 2018-09-14)
- Rantala, Leena & Suoranta, Juha (2008). Digital Literacy Policies in the EU – Inclusive Partnership as the final stage of Governmentality? I: Lankshear, C & Knobel, M (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, s. 91–118.
- Regeringskansliet (2017). *För ett hållbart digitaliserat Sverige - en digitaliseringsstrategi*. Näringsdepartementet, N2017/03643/D <https://www.regeringen.se> (Hämtad 2018-09-18)
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975> (Hämtad 2018-09-18)
- Skolverket (2017b). *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3783> (hämtad 2018-09-11)
- Skolverket (2017c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017)*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3808> (Hämtad 2018-09-18)
- SOU 2016:89. *För digitalisering i tiden: slutbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer. <http://www.regeringen.se> (Hämtad 2018-09-18)
- Spante, Maria, Sofkova Hashemi, Sylvana, Lundin, Mona, Algers, Anne (2018). Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. I: *Cogent Education* 5, s.143.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. (Hämtad 2018-09-18)
- Scribner, Sylvia, Cole, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

- Sundin, Olof (2015). Invisible Search: information Literacy in Swedish Curriculum for Compulsory Schools. I: *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10/4, s. 193–209.
- Søby, Morten (2008). Digital Competence – From Education Policy to Pedagogy: The Norwegian Context. I: Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s. 119–150). New York: Peter Lang.
- Towndrow, Philip A., Nelson, Mark Evan & Yusuf, Wan Fareed Bin Mohamed. (2013). Squaring Literacy Assessment with Multimodal Design: An Analytic Case for Semiotic Awareness. I: *Journal of Literacy Research*, 45(4), 327–355.
- UNESCO (2017). *Working Group on Education: Digital Skills for Life and Work*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf> (Hämtad 2018-09-18)
- Utbildningsdepartementet (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. <https://www.regeringen.se> (Hämtad 2018-09-18)
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Anna-Lena Godbe

är lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot lärande och IT vid Malmö universitet. Hon är lärare i svenska som andraspråk och engelska med flera års erfarenhet av att undervisa på yrkesinriktade program på gymnasiet. Hur digitaliseringen av samhälle och utbildning påverkar undervisning är hennes generella forskningsintresse.

Petra Magnusson

är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Kristianstad och lärare i svenska och SO-ämnena med mångårig erfarenhet från grundskola och gymnasium. Ett av hennes forskningsintressen handlar om hur den medieteknologiska utvecklingen påverkar villkor och förutsättningar för lärande och utbildning.

Sylvana Sofkova Hashemi

är docent i utbildningsvetenskap och lektor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse är barn och ungas skriftspråkande och literacypraktiker i digitala arenor med särskilt fokus på multimodalitet och design för undervisning, samt lärares professionella utveckling.

DEL 2

DIGITAL PRAKTIK

Novell och film i svenskämnet medieekologi

– resultat från en empirisk undersökning

Simon Wessbo

För många verksamma och blivande svensklärare har kärleken till skönlitteraturen sannolikt varit ett avgörande skäl till att välja yrket. Traditionellt har svenskämnet delats upp, formellt eller informellt, i två delar: en språkligt inriktad del och en litterärt inriktad del (Thavenius 1999). I den senare delen behandlas skönlitteraturen och litteraturhistorien. Att läsa skönlitteratur och litteraturhistoria hör till svenskämnet ”heliga” för att använda utbildningssociologen Basil Bernsteins begrepp (2003:74). Det heliga i svenskämnet kan emellertid utmanas av annat ämnesinnehåll, ”det profana” (Bernstein 2003: 88), som hotar att rita om kartan och gränserna för undervisningens innehåll.

Föreställningen om skönlitteraturen som svenskämnet ”heliga” aktualiseras och kan anses hotad i ett samhälle, där medielandskapet och dess teknologier snabbt förändrar det mesta som vi är bekanta med. Det förändrar i synnerhet sådana för svenskämnet centrala verksamheter som att läsa skönlitteratur. I slutet av 2010-talet finns i själva verket många hjälpmedel och teknologier, tillgängliga i stort sett överallt, som kan bistå en svensklärare, en lärarstudent eller gymnasieelev i läsningen av ett verk. Dessa hjälpmedel kan hjälpa den elev som av olika skäl kan ha svårigheter att läsa. För läraren har en mängd alternativ uppkommit som kan resultera i frågor från elever: Är det okej om jag ser filmen istället? Är det okej om jag lyssnar istället? Listan kan göras lång. En del av denna problematik som handlar om film kommer att diskuteras i denna artikel.

Syftet med föreliggande artikel är att diskutera några huvudsakliga resultat från ett avhandlingsprojekt där gymnasieelevers tolkningar av skönlitteratur och film undersöks. I en empirisk studie

har grupper av gymnasieelever fått skriva utifrån en fritt hållen instruktion om läsning av en novell, seendet av en film, samt skriva efter det att de tagit del av både film och novell. De verk som använts i studien är Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” (1898) och Björne Larssons filmatisering Pälsen från 2008. Metoden kommer att beskrivas mer utförligt längre fram, men först ska något sägas om det litterära verk som användes.

Pälsen – ett klassiskt verk i flera former

Hjalmar Söderbergs samling av korta berättelser, *Historietter* (1898) är mest känd för att den innehåller en av Sveriges mest lästa och uppskattade noveller: ”Pälsen”. Den återkommer i flera litteraturantologier för gymnasiet, men finns även fritt tillgänglig digitalt på www.litteraturbanken.se och www.projektruneberg.se. Dess lättillgängliga struktur, korta format och slagkraftiga stil gör den till ett vanligt analysobjekt för språk- och litteraturvetare, inte sällan för att just modellera en analys (Cassirer 1996; Hegerfors 1970; Holmberg & Ohlsson 1999). Novellen, eller berättelsen, har även fått nytt liv genom att den bytt medium. För detta fenomen finns några olika termer. *Filmatisering* avser en anpassning av ett innehåll till filmmediet. Teoretiska termer med likartat innehåll är *adaptation*, vilket kan beteckna rörelser i olika riktningar (exempelvis film till bok eller datorspel till film), eller det vidare begreppet *remediation*, det vill säga att ett innehåll stöps om och berättas på nya sätt i andra medier (Bolter & Grusin 1999). Alla tre begrepp är dock meningsfulla för att förstå vad som sker med just detta litterära verk. Söderberg skrev själv en bearbetning inför filmmediet i tidskriften *Thalia* (1911). Detta manus refuserades, men låg till grund för en filmatisering som Sveriges Television producerade år 1966. Den senaste filmatiseringen visades vid Stockholms filmfestival år 2008. Björne Larson stod då för manus och regi, med skådespelare som Fares Fares, Björn Kjellman och Moa Gammel i de centrala rollerna, och den har därefter visats flera gånger på SVT.

Det litterära verket ”Pälsen” kan alltså beteckna flera saker även om vi avgränsar betydelserna till något som har med Hjalmar Sö-

derbergs berättelse att göra. Om det är novellen ”Pälsen” som avses, är frågan i så fall i vilken bok den är tryckt, eller i vilken upplaga, alltså typiska textkritiska frågor. Vidare kompliceras frågan om verket förmedlats via andra medier, via bokstäver på skärm, eller inläst och uppläst för en lyssnare via en tjänst för strömmande media. Verket kan också adapteras till andra medier och därmed ändras och tillföras olika modaliteter (*mode*). Ljudböcker, e-böcker, lättlästa versioner, remedieringar till film och tv-serier gör att läsning som fenomen inte utan svårighet kan specificeras till *ett* medium eller *en* aktivitet (om de nu någonsin kunnat det).

Adaptionen och litteraturdidaktiken

Förekomsten av adaptioner ger upphov till några litteraturdidaktiska frågor. Film är ett specifikt område som nämns och föreskrivs i ämnesplanen för svenska. Men inte sällan rör sig litteraturundervisningen i gränslandet mellan olika medier. De nationella provens textunderlag och uppgifter visar denna verklighet där skrivuppgifter kan vara bloggposter eller ”inlägg” liksom mer äldre former som PM och essä, medan textmaterialet kommer från dagstidningar, tidskrifter, bloggar och facklitteratur. Exempelvis finns, bland de äldre proven för svenska 3, ett textmaterial för skriftlig framställning som har sagan som tema. Även om det än så länge bara handlar om tryckt text (och i viss mån bilder) i det nationella provet, behandlar innehållet även film och populärkultur i vid mening. I praktisk litteraturundervisning är fallet än tydligare. Filmen (det vill säga den berättande spelfilmen, kort eller lång) kan användas på ett flertal sätt, i sin egen rätt eller som komplement eller illustration till ett tema eller en litterär epok, eller för jämförelser mellan adaption och litterär förlaga. I tider när svensklärare ofta bekymrar sig över elevernas läsvanor och läsförmåga, kan filmen användas som morot eller lockbete, eller som ett alternativ med lägre tröskel än en roman. Alla dessa fenomen finns nämnda och beskrivna i den forskning som bedrivits inom Svenska med didaktisk inriktning (SMDI) (Bergman 2007; Olin-Scheller 2006; Årheim 2011), men liten uppmärksamhet har lagts vid hur elever tolkar skönlitteratur

och film i undervisningen. Till att börja med är det en komplex fråga att beskriva vad som sker hos elever när de läser, reagerar på och tolkar skönlitteratur. Frågan blir än mer komplex när ett annat medium läggs vid sidan om skönlitteraturen.

I den här studien är det "Pälsen" som eleverna läser och ser som film och som de sedan skriver om. "Pälsen" är beprövad i undervisningssammanhang och innehåller komponenter som kan anses utmanande för eleven, exempelvis de luckor där berättaren utelämnar information som läsaren själv får dra slutsatser om. En annan svårighet ligger i det faktum att Söderberg numer räknas till äldre litteratur, där språket kan utgöra ett hinder när det gäller ordval, verbformer och titlar som i ökande grad kommer upplevas som föråldrade av läsaren (Brodow & Rininsland 2005:74). Med detta sagt är "Pälsen" fortfarande en relativt lättläst novell som med fog kan sägas höra till en svensk kanon, inte minst i undervisningssammanhang. Huruvida adaptationen av novellen används i faktiskt undervisning är svårare att säga, däremot kan det med all sannolikhet slås fast att adaptationer används i litteraturundervisningen, vilket forskning och beprövad erfarenhet visar. Istället för romanen kan en filmatisering användas. Istället för att läsa Bram Stokers *Dracula* kan Francis Ford Coppolas filmatisering visas. Detta bruk kritiserar inte sällan, exempelvis när det kan antas vara oreflekterat (Årheim 2011), eller i sådana fall där den nutida filmen antas berätta samma berättelse och avspejla samma värld och värderingar som det äldre litterära verket (Jansson 2002). I stort finns det fog för denna kritik. Vid jämförelse mellan skönlitteratur och film bör man ta hänsyn till de olika modala förutsättningar som dessa har.

Inom adaptationsforskningen kan två skolor urskiljas, där den ena utgår från att filmen och skönlitteraturen, eller för att vara mer specifik, romanen och långfilmen, är besläktade arter i en medieekologi (Strate 1999). För att fortsätta liknelsen har de del av samma DNA. Det slag av berättande som sker i en långfilm och i en roman eller längre novell har med andra ord samma rötter. Följer vi medieteoretikern McLuhan skulle ett sådant resonemang ge vid handen att de äldre medierna införlivas i de nya medierna (McLuhan 1964). Det tydligaste exemplet här är filmen som bygger på en roman, vilket

sedan länge och fortfarande idag utgör ett mycket vanligt upphov till nya filmer. En annan skola är mer noggrann med att slå fast de skillnader och olika resurser att skapa mening som filmen och skönlitteraturen har. Utan att studera elevers tolkningar kan man a priori slå fast att skönlitteratur och film har olika modaliteter (eller *modes*) till sitt förfogande, och det sätter mottagaren i helt olika situationer. En filmtittare i en biosalong, eller en elev i ett klassrum, omges av mörker, ser på en skärm som utstrålar ljus, med bilder som rör sig och ljud som består av effekter och musik. Olika sinnen tas därmed i bruk. Filmen är multimodal: den använder flera modaliteter samtidigt för att skapa mening. Novellen är däremot monomodal. Den använder tryckt alfabetisk text som läsaren får omvandla till meningsfulla utsagor och vidare bygga upp världar att leva sig in i. En ytterlighet i denna position är att inget material från novellen låter sig översättas till en annan teckenvärld. Det som sägs i skrift kan inte skildras i bild, och tvärtom (se Elliott 2003). Enligt ett sådant perspektiv bör undervisningen hållas ren från blandformer, och varje modalitet (mode) studeras i sin egen rätt.

Diskussionen om film och skönlitteratur kan vidare kompliceras genom att ta upp deras förhållande till populärkulturen. Filmen och skönlitteraturen har ofta haft ett slags konkurrensförhållande och ofta relaterats till diskussionen om högt och lågt, om finkultur och populärkultur och de olika värderingar och ideologier som omgärdar dessa former av berättande (Elliott 2003; Persson 2012; Warshow 2001).

Dessa diskussioner är intressanta i sig, men för svenskläraren som planerar sin undervisning är de inte alltid relevanta. Filmen och skönlitteraturen har redan en given plats i svenskämnets undervisning sedan en lång tid tillbaka. Om det finns konfliktlinjer är de snarare teoretiska än praktiska reella problem. Frågan som är mer intressant handlar om effekter på läsaren eller åskådaren, om undervisning och i förlängningen hur en undervisning som inkluderar både film och skönlitteratur kan utformas för att bli meningsfull och lärorik för eleverna.

Elevernas reception av novell och film

Med utgångspunkt i det litterära verket, som visat sig vara betydligt mer komplext än vad det tidigare varit, är det intressant att empiriskt undersöka läsningen av ett litterärt verk på ett lokalt plan. I följande avsnitt kommer därför min egen studie och några av dess viktigaste resultat att redovisas.

Den studie som genomförts har en kvasiexperimentell prägel där fyra klasser vid en större gymnasieskola fick skriva ned sin respons utifrån en likartad instruktion under fyra olika förutsättningar. Den första gruppen fick läsa Hjalmar Söderbergs novell och därefter skriva om den under en schemalagd svensklektion. Den andra gruppen fick se filmen *Pälsen* och därefter skriva om den. Den tredje och fjärde gruppen fick både läsa novell och se film, där den tredje gruppen började med filmen, medan den fjärde gruppen började med novellen. På detta sätt kunde ett stort material samlas in som lämpade sig för en kvalitativ analys. Det experimentella i studien består i att en situation iscensattes i syfte att samla in ett material. Däremot fanns ingen kontrollgrupp eller någon på förhand bestämd hypotes som skulle testas. Därav benämningen kvasiexperimentell.

Klasserna som deltog i studien läste det sista året på samhällsvetenskapliga programmet på en större gymnasieskola i en medelstor svensk stad. Könsfördelningen i grupperna motsvarade i viss mån det nationella intaget med fler kvinnor än män i klasserna. Liksom är fallet vid flertalet större städer är skolan i viss mån segregerad eller sorterad genom att den är en relativt populär skola och därmed har ett intag med fler sökande än tillgängliga platser. Däremot kan det sägas om deltagande klasser att de är något över medelpresterande. Som forskare hade jag ingen tidigare relation till dessa elever eller lärare, däremot tydliggjorde jag min bakgrund som svensklärare och att jag vid tillfället för insamlingen var där i rollen som doktorand. Min egen bakgrund som lärare påverkar sannolikt på många sätt forskningsprocessen, men den har också varit en förutsättning för att röra sig ledigt och förstå en institution som gymnasieskolan. Den instruktion som eleverna fick lyder:

Du har nu läst novellen *Pälsen*. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter läsningen. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.

Denna instruktion varierades sedan för att passa respektive delstudie. ”Novellen” kom att ersättas av ”filmen” eller ”novellen och filmen” och så vidare, men kärnan i instruktionen förblev densamma. Eleverna skrev sina svar på datorer och skickade in sina svar när de skrivit klart.

På detta sätt insamlades ett relativt stort material som ger svar på frågor om gymnasieelevers reception av skönlitteratur och film.

Det gemensamma i elevernas reception

Till de första iakttagelserna hörde det faktum att det fanns mycket gemensamt mellan grupperna som läst novell och sett film. De tog upp liknande saker och i vissa fall var det svårt att avgöra via ett blindtest om eleven hörde till novell- eller filmgrupp. En anmärkningsvärd passage visade sig i några elevtexter som skrivit om film, där filmen inte omtalades som film utan som novell, som något som skapats av en författare.

[...] Jag tänkte också på att om detta hade vart en historia som utspelade sig under sommaren och man ville få med allt som hände om de skulle kunna fungera så också, eller om författaren just valt vintern eftersom man har mer kläder så och det är mörkt som gör de svårare att se vem det är man möter och pratar med, eftersom om de var på sommaren hade inte mannen behövt låna något klädesplagg av sin vän och på det sättet hade inte konflikten uppstått eftersom kvinnan hade sett att de var hennes man som kom in igenom dörren [...]. (F1-2-5233)

Citatet är skrivet av en kvinnlig deltagare som sett filmen *Pälsen*. I svaret skriver eleven om ”berättelsen” eller ”historian” och vad som händer i den. I citatet ges utrymme för en reflektion på metanivå, där eleven behandlar filmen som en konstruktion av en författare, eftersom årstiden och mörkret är en viktig förutsättning för den serie av händelser som möjliggör att kvinnan ska förväxla sin make med

sin älskare. Det är signifikant att den som gjort filmen här benämns som ”författare”. Men kanske är det inte så märkligt eftersom svenskämnet har den tryckta skönlitteraturen som *default*, det vill säga dess grundinställning. Den tryckta skönlitteraturen har ett slags hegemoni i svenskämnet, vilket även belysts i etnografiska studier (se Bergman 2007). Oavsett medium tenderade elevernas uppmärksamhet att peka tillbaka på den tryckta texten. Med detta i åtanke kan elevens refererande till författare ovan förstås som något som svarar mot det som svenskämnet utbildar i och till. Eleven skriver sådant som förmodas vara värt något i just denna undervisningskontext. Förvisso föreligger inget stort problem i detta, men det kan relateras till ett annat faktum, nämligen att tämligen få elever i materialet skriver om filmen som ett eget estetiskt uttryck. Det är mycket få referenser till filmvetenskapliga begrepp eller sätt att förstå filmen. Det är sällsynt med elever som skriver om regissören eller skådespelarna, fotot, klippningen, färgskalan eller dramaturgiska aspekter i förhållande till filmen. Detta är exempel på filmens metaspråk, det vill säga de termer som behövs för att prata om film och hur meningsskapandet i film går till. Eftersom filmen står nämnd i svenskämnets styrdokument kan det anses problematiskt om eleverna inte förmår använda de tekniska begrepp som finns om den.

För att summera: på övergripande nivå framkom ingen stor skillnad i elevernas reception som kan relateras till ett visst medium. Snarare verkade filmen behandlas som en slags skönlitteratur i och med att eleverna skriver om den med litteraturvetenskapliga begrepp. Men när avgränsade aspekter undersöktes framkom skillnader ifråga om hur eleverna uppfattade fiktionens intrig och karaktärer.

Intrig och karaktärer i elevtexterna

Eleverna i filmgruppen och novellgruppen skrev relativt ofta om intrigen, och denna intrig redovisas ofta tydligt knuten till fiktionens karaktärer. Om intrigen koncentrerades till några specifika nyckelhändelser, så kallade kärnfunktioner, kunde ett mått på elevernas skrivande om fiktionen tas fram. I en tidigare studie visade det sig att eleverna i högre grad skrev om intrigen när de skrev om film än när de skrev om novell. (Wessbo 2017). Detta indikerade

att eleverna lättare tar till sig och förstår händelseförloppet när det förmedlas via film än genom novell. En vanlig reaktion på detta forskningsresultat har varit att det inte är förvånande att eleverna förstår den bättre, eftersom de får ”tolkningen serverad” genom filmen. Det implicita i resonemanget är att filmen inte kräver någon tolkningsprocess att tala om, till skillnad från novellen, och därför är inte filmen något som anses vara tillräckligt utmanande som lärostoff. Den kvalitativa analysen av elevernas svar visar däremot på något annat som kan utveckla denna diskussion.

Att skriva ett handlingsreferat behöver inte vara ett tecken på att eleven har yttlig förståelse. Anders Öhman beskriver i *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger* (2015) hur litteraturundervisningen kan gynnas av att skugga intrigen och att låta det utmytna i ett utvidgat handlingsreferat. Även om läsningen av elevernas handlingsreferat av läraren kan upplevas som ett upprepande utgör de ändå ett viktigt kvitto på att eleven förstått det fullständiga yttrandet, det vill säga de viktigaste händelserna i fiktionen och hur de hänger samman. Att eleverna i filmgruppen skriver mer om intrigen är sammanflätat med hur de förhåller sig till karaktärerna, och här blir skillnaden mellan filmgrupp och novellgrupp tydlig. Det kan illustreras av följande två exempel.

Från novellgrupp:

Det första exemplet jag tänkte på var ”Under den första tiden under vårt giftermål sa hon alltid elakheter om John men efter han bildade ett bolag och skaffade päls avtog det”. Redan här märks det att det inte är bra mellan deras förhållande och man börjar ana att hon är otrogen med John. Det andra exemplet som är väldigt tydligt är när de möts i mörket och doktor henck har på sig Johns päls och frun kramar om honom och säger ”gustav är inte hemma ännu” varpå han svarar ”jo det är han visst”. Vilket gör det ännu tydligare att hon har en affär med John. Det tredje exemplet som jag tänkte på som är väldigt sorligt är när han i slutet pratar om att han inte har lång tid kvar i livet och säger ”Jag vill tacka dig för att du lånade mig din päls. Den har förskaffat mig de sista sekunderna av lycka jag har känt i livet” Det förklarar hur han kände för sin fru. (F1-2939)

Från filmgrupp:

Att pengarna var värda så mycket förr i tiden. 100 kr idag är inte alls lika mycket som förr i tiden. Pengarna hade väldigt stor roll i filmen. Han hade lite pengar och gick och lånade av sin vän som hade pengar. Han ville köpa en present till sin fru och köpa julmat. Idag hade man gått till banken om man behövde låna pengar, förr frågade man en vän för man fick oftast inte lån på banken eller om det ens fanns en bank på den tiden. Jag lade också märke till hur snäll vännen var och lånade honom pengar, men det fanns en baktanke i det hela. Vännen hade en relation med han fru och därför ville han vara snäll och låna ut pengar. vännen ville att frun skulle få en present. En till sak som jag lade märke till var att han fick låna vännens päls. Om man hade päls så såg man rikare ut. Jag tänker att han fick låna pälsen för att då skulle hans fru tro att det var vännen som kom och det trodde hon också. När han kom hem så sade frun "vi måste skynda oss innan min man kommer hem". Det var då mannen fattade att de hade en relation. Det var som att vännen ville att han skulle få reda på deras relation. Mannen hade inte långt kvar att leva så vännen ville väl att han skulle få reda på deras relation innan han dog. Mannen dog i slutet av filmen. (FI-2-5605)

Det första svaret domineras av argumentationen för hur hustrun Ellens otrohet uppdragas, först genom aningar, till det som framstår som ett avslöjande för eleven. Novellen döljer otroheten för läsaren som behöver läsa som en detektiv för att få klart för sig vad som hänt: att hustrun misstar sin man för att vara hennes älskare. Även om tre karaktärer och deras handlingar diskuteras i elevsvaret är fokus inställt på att avslöja vad det är som faktiskt sker. Att förstå händelsen i tamburen, avslöjandet av affären kräver en *inferens* av läsaren, det vill säga att läsaren fyller i en lucka i berättelsen genom att *aktivera* redan känd information från (texten i sig eller hos läsaren befintlig kunskap) och därefter *integrera* detta till en ny helhetsförståelse (Kendeou 2015).¹

Det andra svaret kommer från filmgruppen. Här är eleven inte nödd att argumentera för insikten att John Richardt och Ellen har en relation, då det snarare är underförstått i elevsvaret. Istället varvas konstateranden med reflektioner över filmen, där eleven, i likhet med

1 Enligt denna modell skulle läsaren kunna tänka på följande sätt vid tambur-scenen: "Vänta nu, Dr Hencks förnamn är Gustav, som är gift med Ellen." (=aktivering) "Ellen tilltalar Gustav som om Gustav inte är där, hon måste ha förväxlat Gustav med någon, troligen John. Det är ett triangeldrama som utspelas här." (=integrering)

flera andra i filmgruppen, resonerar över varför karaktärerna gör som de gör. Nyckelpassager i svaret ovan är ”baktanke”, ”därför ville han vara snäll” och ”vännen ville väl att”. Även här är det fråga om inferenser: eleven har förstått att det pågår ett triangeldrama (även filmen kräver denna inferens), men detta kräver sällan någon utläggning från eleverna. Istället kretsar inferenserna kring karaktärernas motiv, hur de tänker och känner och resonerar. Eleven har således en teori om *varför* John Richardt lånat ut pälsen, nämligen att han medvetet lånat ut den då han beräknat utfallet, att denna handling kommer uppenbara sanningen för den döende Dr Henck. Rimligheten i dessa tolkningar ska inte diskuteras här, utan snarare det faktum att elever från gruppen som sett film gör fler och mer djuplodande inferenser om karaktärernas själliv och motiv, än vad som sker i novellgruppen. Det är teoretiskt möjligt att föra samma resonemang om karaktärerna utifrån den tryckta novellen, men empirin visar att det främst förekommer när elever har sett filmversionen. Det medieteknologiska upphovet till dessa inferenser är i det första fallet bokstäver, meningar, och stycken, medan filmen ger bland annat ljud, ljus, bilder och blickar. Från en skådespelares flackande blick drar filmtittaren slutsatser, det vill säga inferenser om berättelsen.

Inom forskning om läs- och skrivinlärning liksom litteraturdidaktik undersöks inte sällan inferensbegreppet (Elbro & Buch-Iversen 2013; Tengberg & Olin-Scheller 2016) och det har även givits en viktig roll i läsprogram som ”en läsande klass”.² Detta är behjärtansvärt: utan förmåga att läsa mellan raderna blir inte litteraturen meningsfull. Men detta är även fallet när det gäller det mesta av mänskligt meningsskapande. Inom den filmvetenskapliga receptionsforskningen är inferenser ett lika viktigt begrepp, men det stannar här inte vid den verbalspråkliga tryckta texten. Filmen kan även den använda sig av ett skriftligt meningsskapande, men utöver det finns resurser som bild, ljud, musik och rörelse för att skapa mening hos åskådaren. Filmen är som tidigare sagts multimodal. I och med detta kräver den också ett aktivt deltagande från den som ser den för att skapa mening.

2 Exempelvis nämns fiktiva typer som ”reportern” i en lärarhandledning som en figur som symboliserar förmågan att läsa mellan och bortom raderna.

När filmen och novellen samverkar

Hittills har denna artikel uppehållit sig vid frågan om filmen och skönlitteraturen och hur elevernas skrivande om dessa har gemensamma och särskiljande drag. Vad händer när både novellen och filmen används? Spelar det någon roll om novellen föregår filmen, eller tvärtom? Gällande den sistnämnda frågan finns åtskilliga vardagliga föreställningar och åsikter som brusar upp när denna fråga tas upp. Många känner säkert igen sig i den slitna frasen ”jag gillade boken bättre” efter att ha sett en filmatisering av en roman.³ Att empiriskt undersöka vad eleverna skriver i denna fråga är därför intressant.

I svaren från grupperna som tagit del av både film och novell är det jämförelser mellan hur de uppfattat berättelsen i novellen och filmen som dominerar. Flerparten av dessa jämförelser kan knytas till intrigen och de händelser som skiljer berättelsen i filmen från berättelsen i novellen. Även om instruktionen är öppet formulerad skriver många av eleverna som om det var skillnader i intrigen de fått i uppgift att kartlägga. Detta resultat kan antas vara tämligen förväntat som ett resultat av studiens design, men det är ändå intressant att ett sådant upplägg tenderar att skärpa elevens analytiska blick vid fiktionens intrig.

Av större didaktiskt intresse är det sätt att reflektera om fiktionen som detta upplägg verkar uppmuntra. För flera av eleverna i grupperna som sett både film och läst novell (oaktat ordningsföljd) kan jämförelsen leda till att de får upp ögonen för vad novell och film som medier förmår säga. På detta sätt ser de det mediespecifika hos novellen och filmen, genom att de förstår vad som är enkelt eller svårt att berätta med en film, eller vilken läsarens eller filmtittarens roll är i förhållande till dessa medier. Eftersom elevernas skrivande här handlar om läsningen och filmtittandet har dessa passager benämnts *metaläsningar*. Med detta avses i regel två saker: dels att eleven tar ett steg tillbaka och reflekterar över den egna läsningen

³ Åtskilliga exempel från populärkulturen finns gällande dessa förhållanden: de stora streaming-företagen marknadsför vissa filmer med deviser som ”Skippa boken, se filmen” eller ”Filmer baserade på böcker”.

(eller filmtittandet), dels att eleven skriver om vilka möjligheter och resurser mediet (novell eller film) har för att skapa mening. Ett exempel där båda dessa förhållanden blir synliga följer här:

Det första jag lägger märke till är skillnaderna som finns mellan novellen och filmen. Det är väldigt självklart att det är annorlunda men det är ändå något som blir omöjligt att missa. Det är exempelvis delen hur hans kappa går sönder i novellen medan den i filmen inte alls går sönder utan bli täckt av snö när han ramlar. En annan viktig punkt jag definitivt uppmärksammar är att hur mycket tydligare en film är jämfört med en novell. När man läser novellen kan bygga upp en egenbild om hur karaktärerna och miljön ser ut. Däremot när det gäller filmen finns det enbart en väg att följa angående hur allting ser ut och hur det slutar. [...] (P1-4-0424)

I det förda resonemanget leder observationen av skillnaderna vidare till en mer allmän diskussion av novellen och filmens särart och hur rollen som läsare och filmåskådare skiljer sig åt. Detta är en metaläsning i ett elevsvar som både tar upp aspekter i den egna läsningen såväl som det mediespecifika. Liknande metaläsningar finns i det empiriska materialet hos elever som läst novell, sett film eller tagit del av båda. Men de är betydligt mer frekventa i de grupper som sett både novell och film. Det är ett didaktiskt intressant resultat om liknande upplägg kan förmå elever att reflektera över hur mening skapas och med vilka resurser. Ett annat intressant resultat är att ordningsföljden, det vill säga om film eller novell inleder studiet, inte verkar spela någon roll för vad eleverna gör med fiktionen eller hur de uppskattar den.

Avslutande reflektioner

Sammanfattningsvis har denna artikel visat att både novellen och filmen *Pälsen* ger upphov till tolkande svar med mycket gemensamt. De inferenser som eleverna gör skiljer sig däremot åt mellan grupperna, främst i det att elever som ser film skriver om karaktärernas bakomliggande motiv och tankar. När både film och novell visas gör elever i högre grad så kallade metaläsningar, vilket ligger nära det som Elmfeldt & Erixon benämner *mediereflexivitet* (2007:123).

Givet att svenskämnetns läspraktiker och medieekologi är i förändring, följer några implikationer från resultaten som visats ovan. För det första är det av vikt att fler modaliteter än det skrivna ordet bearbetas i svenskämnetns litteraturundervisning, så att även film (och ”andra medier”) kan undersökas med analytisk blick. Det medför dock att även lärarutbildning och läromedel måste ta detta i beaktande och ge blivande lärare rätt redskap för att ge eleverna ett metaspråk om film och annan multimodal kommunikation. För det andra bör läsningen av tryckt skönlitteratur, och olika sätt att läsa den, betonas på annat sätt än tidigare, då det inte kan förutsättas att skönlitterär läsning är något som elever gör på sin fritid. Elevernas förhållande till intrig och karaktärer då de läst novell antyder att denna form av meningsskapande erbjuder högre motstånd för dem. Istället för att skönlitteraturen – med en teknisk term – blir *default* i undervisningen, kan den bli något speciellt, med en tydlig särart i den mångfald av plattformar som idag existerar för att förmedla fiktion.

”Påsen” som novell går idag att läsa på flera olika sätt. Vi kan ta del av berättelsen via olika medier, med hjälp av olika slags teknologier som är tillgängliga i samma apparat som de flesta av oss dagligen kommunicerar med. Detta är helt i enlighet med den modell som litteraturvetaren Hans Hertel tecknar, där de litterära förlagen söker göra skönlitteraturen lönsam genom att nå det som kallas *det intermediala kretsloppet* (Hertel 2012). Genom att boken sprids till fler medier som film, ljudbok och radio nås en större kundkrets och upplagorna ökar. I en sådan medieekologi lever vi, och i ännu högre grad våra elever. Denna utveckling av variation i våra medievanor kommer troligen att accelerera. Därför är det av vikt att svenskämnet, genom dess undervisning, läromedel, lärare och forskare fortsätter att orientera sig i denna verklighet, med nyfiken såväl som kritisk blick.

Referenser

- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.

- Bernstein, Basil. (2003). *Class, Codes and Control. Vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Bolter, Jay David, & Grusin, Richard. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Brodow, Bengt och Rininsland, Kristina 2005. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Cassirer, Peter. (1996). Stilen är budskapet eller Den medskyldige läsaren – Om Hjalmar Södersbergs ”Pälsen”. I Josephson, Olle, (red.). *Stilstudier: språkvetarer skriver litterär stilistik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 85–124.
- Elbro, Carsten, & Buch-Iversen, Ida (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, nr 6, s. 435–452.
- Elliott, Kamilla. (2003). *Rethinking the Novel/Film Debate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmfeldt, Johan. & Erixon, Per-Olof. (2007). *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Hegerfors, Torsten. (1970). Hjalmar Södersbergs ”Pälsen”. I Henricsson, Per-Arne & Edström, Vivi (red.). *Novellanalyser*. Stockholm: Prisma, s. 49–54.
- Hertel, Hans. (2012). Boken i mediasymbiosens tid. I Svedjedal, Johan (red.). *Litteratursociologi : texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 219–242.
- Holmberg, Claes-Göran, & Ohlsson, Anders. (1999). *Epikanalys : en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, Bo G. (2002). *Världen i berättelsen: narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Kendeou, Panayiota. (2015). A general inference skill. I O’Brien, Edvard J. Cook, Anne E. & Lorch, Robert F. Jr (red.), *Inferences During Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 160–181.
- McLuhan, Marshall. (1964). *Media*. [Ny utg.], 2001 Skarpnäck: Pocky/Tranan.
- Olin-Scheller, Christina. (2006). *Mellan Dante och Big Brother : en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Persson, Magnus. (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Strate, Lance. (1999). Understanding MEA. In *Medias Res*, nr 1, www.media-ecology.org/ [hämtad 2018-12-15]
- Söderberg, Hjalmar. (1898). *Historietter*. Stockholm: Bonnier.

- Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thalia: scenisk konst och musik*. (1910-1913). Stockholm: Thalia.
- Warshow, Robert. (2001). *The Immediate Experience: Movies, Comics, Theatre & Other Aspects of Popular Culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Årheim, Annette. (2011). Litteratur som spegel eller fönster? I Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius-Swärd, Suzanne (red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid*. Linköping: Linköpings universitet, s. 155–165.
- Öhman, Anders. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Simon Wessbo

är doktorand i pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid Linköpings universitet och gymnasielärare i svenska och filosofi. Avhandlingsprojektet handlar om skönlitteratur och film i gymnasieskolans svenskämne. Vid sidan av detta har han bedrivit undervisning på ämneslärarprogrammet i kurser om litteraturdidaktik och multimodalitet.

Plattor och appar i förskolan

– utmaningar och didaktiska konsekvenser

Malin Nilsen

Mitt intresse för digital teknologi väcktes när jag arbetade som förskollärare på en förskoleavdelning för barn mellan tre och fem år. År 2011 deltog vi i ett pilotprojekt som gick vi ut på att vi fick låna fem datorplattor under en begränsad tid. Både lärare och barn var mycket entusiastiska över möjligheten att få använda plattorna som var fyllda av pedagogiska appar. Barnen satt i klungor, hukade över plattorna, och vi lärare häpnade över hur snabbt barnen lärde sig hantera både plattorna och apparna. Vi resonerade att barnen helt säkert lärde sig massor av dessa pedagogiska appar – de hade ju så roligt när de använde dem och barn lär sig ju bättre i lekfulla sammanhang. Relativt snart insåg vi emellertid att barnen och vi inte tycktes ha samma syn på användningen. När vi hade planerat pedagogiska aktiviteter med plattan tappade barnen snabbt intresset och uttryckte att de ville spela istället. Vi märkte också att apparernas pedagogiska potential sällan uppfattades av barnen. I spelet om människokroppen tolkade barnen den vita blodkroppens väg till hjärtat som en bil som körde på en bana. Vi började inse att vi hade överskattat apparernas potential och underskattat vår egen roll som lärare. Med dessa erfarenheter i bagaget sökte jag in till forskarutbildningen i syfte att undersöka vad som egentligen händer när barn och lärare använder plattor och appar i förskolans kontext.

Denna text bygger till viss del på resultatet av min doktorsavhandling i barn- och ungdomsvetenskap (Nilsen 2018). Det övergripande syftet med avhandlingen var att undersöka hur barn och lärare interagerar med plattor och appar i förskolan samt att kritiskt diskutera digitala teknologiers roll i förskolans kontext. Utöver detta ville jag också diskutera vilka pedagogiska och samhällsliga implikationer användandet får för förskolan. I denna text riktas särskilt

fokus mot de delar av avhandlingen som berör språkliga aspekter av barns och lärares interaktion med de digitala teknologierna, men även andra aspekter diskuteras. Texten inleds med en problematisering av hur olika diskurser kring barns teknologianvändning kan skymma sikten för lärare och varför den kan utgöra en svårighet när den nya läroplanen ska implementeras. Jag vill framhålla att även om mina studier utfördes i förskolemiljöer så tror jag att resultatet är lika relevant för lärare som arbetar med äldre barn i senare delar av utbildningssystemet.

En ny läroplan och polariserade perspektiv

Den 1 juli 2019 får förskolan en ny läroplan. En av de största förändringarna är att digital teknologi införs som ett obligatoriskt innehåll, vilket det inte har varit tidigare. I den nya läroplanen anges att det är förskollärares skyldighet att ansvara för att alla barn får använda digitala verktyg på ett sätt som stimulerar utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Det står även att förskolan ska ge barn förutsättningar att utveckla digital kompetens och grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik. Detta är ett stort steg för förskolan som historiskt sett har haft ett ambivalent förhållande till digital teknologi. Än idag finns en tydlig kluvenhet bland lärare om digitala teknologiers vara eller inte vara i förskolans verksamhet. Denna polarisering har naturligtvis inte utvecklats i ett vacuum. Medias rapportering av barns användning av digitala teknologier tenderar att vara polariserad och utgå ifrån en av två diskurser: att användning av digital teknologi utgör antingen ett hot mot barns utveckling och välbefinnande, eller en möjlighet för barn att lära sig och utvecklas på bättre (och roligare) sätt än med traditionella metoder. Rubriker som ”Tablets and smartphones may affect social and emotional development” (Walters 2015) och ”Are tablet computers harming our children’s ability to read?” (Dregde 2015) utgör typiska exempel på den första diskursen. När det kommer till den andra diskursen utmärks rubrikerna av att de är mycket positivt hållna: ”Yes, the internet can make your kids smarter, happier and kinder” (Gold, 2015) och ”These digital techniques

make learning fun and interactive” (Indian Express 2017). Dessa rubriker är formulerade i syfte att väcka läsares intresse, vilket ofta görs genom att anspela på människors känslor inför digital teknologi. Ur ett utbildningssammanhang blir det problematiskt att basera sitt förhållningssätt på medias utsagor eftersom de sällan baseras på forskning utan på anekdotiska kunskaper, det vill säga personliga erfarenheter och enskilda fall.

Det är emellertid inte bara medias förhållande till digital teknologi som utmärks av polarisering. Även forskningen kring barns användning av digitala teknologier har karaktäriserats av en tydlig spänning mellan diskurserna teknologi som hot eller möjlighet. Historiskt sett har det främst varit barns sociala, emotionella och kognitiva utveckling som har setts som särskilt hotad (Bedford, Saez de Urabain, Cheung, Karmiloff-Smith & Smith 2016). Teknologianvändning har även kopplats till övervikt, sömnsvårigheter, aggressivitet och uppmärksamhetsstörningar hos barn i förskole- och skolåldern (Nunez-Smith, Wolf, Huang, Emanuel & Gross 2008). Under de senaste åren har fokus istället gradvis flyttats mot barns och ungas mentala hälsa (Twenge, Joiner, Rogers & Martin 2018). Den amerikanska barnläkarorganisationen AAP:s rekommendationer har haft stor påverkan på hur barns användning av skärmbaserad teknologi har kommit att diskuteras i termer av hot- och risktermer (AAP 1999). Föreningen avrådde länge föräldrar att låta barn under två år använda alla former av teknologi, inklusive tv, men backade 2016 från detta råd. AAP har fått mycket kritik för att inte ta hänsyn till kontextuella faktorer i sina studier. Forskning har visat att barns hemmiljö, föräldrars utbildningsnivå och socioekonomiska förutsättningar är mer betydelsefulla faktorer för effekter av barns användning av digitala teknologier än tidsaspekten (Kabali, Irigoyen, Nunez-Davis, Budacki, Mohanty, Leister & Bonner Jr 2015).

När det gäller den forskning som har gjorts utifrån diskursen teknologi som möjlighet, finns ett stort antal studier som undersöker hur barn och unga använder digitala resurser i syfte att kommunicera, samarbeta, umgås och få utlopp för sin kreativitet. Under de senaste två decennierna har det främsta fokuset emellertid riktats

mot hur teknologi kan öka skolbarns engagemang och skolresultat (Clements & Sarama 2002). I linje med dessa idéer har exempelvis ett stort antal forskare argumenterat för att barn som får använda digitala spel i lärandesyfte lär sig lättare – vilket förklaras med att spelen ökar barnens motivation (Papastergiou 2009). Forskning har emellertid visat att spelbaserat lärande är oerhört komplext och sammansatt samt ökänt svårt att integrera i formell undervisning (Meyer 2013). Det finns helt enkelt inte empiriskt stöd för att påstå att spel skulle överträffa andra (traditionella) läromedel eller ge bättre resultat bara för att de är digitala.

Det finns flera problem med polariseringar vad gäller digital teknologi inom såväl journalistik som forskning. Det främsta problemet är det faktum att många journalister och forskare utgår ifrån kontextlösa sammanhang där teknologier ses i isolation och som ensam orsak för negativa eller positiva effekter. Denna typ av resonemang karaktäriseras av det som kallas *teknologisk determinism*, det vill säga tanken om att teknologisk innovation är den främsta drivande faktorn för ett samhälles utveckling samt att denna utveckling är oundviklig (Smith & Marx 1994). Detta sätt att se teknologi har visat sig vara ett okritiskt, kontextlöst och förenklat sätt att förstå teknologisk påverkan på samhället och människor. Det har en tendens att helt överskugga relationella och sociala faktorer, vilka har visat sig vara mycket väsentliga i förhållande till människors teknologianvändning (Selwyn 2016).

Förskolans och skolans utbildning ska vila på vetenskaplig grund och det blir därför nödvändigt för lärare att grunda sina attityder till digital teknologi på forskningsbaserad kunskap. I synnerhet eftersom lärare ska stötta barn att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik som läroplanen anger. Detta arbete bör starta med att lärare själva intar ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik. Det är emellertid inte så lätt för lärare att orientera sig inom forskning om digital teknologi, i synnerhet eftersom en stor del av studierna utgår ifrån teknikdeterministiska idéer. Det är av vikt att man som lärare försöker att se bortom denna polarisering. Istället behöver lärare bli medvetna om kontextens avgörande betydelse och sin egen roll som lärare.

Digital teknologi i den svenska förskolan

I linje med att forskning har visat att kontexten är avgörande för användning av digital teknologi blir det angeläget att göra en inventering av förskolans kontext innan resultatet från min avhandling presenteras. Som tidigare har nämnts i denna text har förskolans personal haft ett ambivalent förhållande till digital teknologi. En anledning till detta är att digitala teknologier ofta upplevs som ett hot mot förskolans verksamhet och som konkurrenter till den fria leken (Ljung-Djärf & Tullgren 2009). Leken har en mycket stark ställning i den svenska förskolan och ses både som ett innehåll och som ett verktyg för lärande. Det finns även inbyggt i såväl läroplanen som i den svenska förskolekulturen att det är viktigt att skapa en balans mellan omsorg och lärande i den dagliga verksamheten. Det är inte ovanligt att denna balans ses som hotad vid implementering av digitala teknologier i förskolans miljö.

Den svenska förskolan har under det senaste decenniet upplevt en omfattande ökning när det gäller tillgång till digitala teknologier och framför allt gäller detta plattor. Det kan emellertid konstateras att det är stor skillnad i hur långt förskolorna har kommit i att utveckla sitt arbete med digital teknologi. På vissa förskolor finns det tillgång till flertalet olika typer av digitala teknologier och lärare har tillgång till såväl support som möjlighet att delta i kompetensutveckling. På andra förskolor finns det fortfarande ingen digital teknologi alls och lärarna har ännu inte kunnat sätta sig in i hur de ska utveckla sitt arbete med läroplanens nya innehåll. Många lärare känner sig även osäkra på hur de ska arbeta på bästa sätt och över att tiden inte räcker till för planering och förberedelser inför digitala aktiviteter. Andra lärare upplever att de inte får tillräckligt stöd från sina chefer eller att de inte har tillgång till pedagogiska och teknologiska supportstrukturer för att kunna utföra arbetet på bästa sätt.

I ljuset av denna kontext blir det intressant att veta mer om vad som sker när plattor och appar introduceras i förskolans miljö. Vilka aktiviteter utvecklas? Hur deltar barn och personal och vilken roll får teknologierna? Det är detta jag har undersökt i min avhandling. Jag har analyserat vad som händer när barn och lärare

deltar i aktiviteter med digital teknologi i form av plattor och appar. Det empiriska materialet utgörs av videoobservationer av 42 barn (i åldern ett till fem år) och sex lärare från tre förskoleavdelningar, fältanteckningar samt intervjuer med lärare. Fyra områden från resultatet kommer nu att lyftas fram under varsin rubrik: *Perspektivkrockar mellan barn och lärare*, *Barns agens*, *Appdesign och dess betydelse för lärande* och *Ersättningspraktiker*.

Perspektivkrockar mellan barn och lärare

Avhandlingens resultat visar att det är vanligt att lärare och barn har olika perspektiv på användningen av plattorna i förskolan. Den i denna text tidigare nämnda polariseringen mellan synen på teknologi (som hot eller möjlighet) blir synlig i hur lärarna resonerar kring plattan. Lärarna vacklar mellan att fokusera på antingen utbildningsaspekten eller omsorgsaspekten när de talar om barnens användning av teknologier. De pendlar mellan att beskriva barn som kompetenta när det gäller digital teknologi men samtidigt i behov av skydd från densamma. De upplever även att de ibland behöver rättfärdiga de digitala teknologiernas plats i verksamheten inför föräldrarna genom att framhäva teknologiernas tänkbara pedagogiska användningsområden. En lärare beskriver hur arbetslaget valde att ange begränsningar i inställningarna på plattorna så att barnen inte skulle kunna komma in på YouTube eller i webbläsare men att det inte har fungerat fullt ut: ”Vi vill kunna stå för det vi gör med plattorna, inte riskera att barnen kommer hem och sjunger någon konstig sång. Men de har lyckats att komma in där igenom att trycka på reklambanners inom apparna – helt plötsligt satt de där på internet i alla fall”. Lärarna laddar ner appar som de anser har ett pedagogiskt värde men understryker att deras roll som lärare i aktiviteterna är mer betydelsefull än appars pedagogiska innehåll. En lärare berättar för mig hur hon tänker: ”Det är ju inte appen i sig som är pedagogisk, utan pedagogen bredvid som ska vara det. Det är pedagogiska mötet mellan barnet, pedagogen och Ipaden som är viktigt”.

Att lärarna var medvetna om sin betydande roll i aktiviteterna visar sig även tydligt i analysen av videoobservationerna. De stöttar

barnen genom både verbala och icke-verbala strategier genom att exempelvis bistå dem när de behöver hjälp och rikta deras uppmärksamhet mot det pedagogiska innehållet i apparna. Det blir emellertid tydligt i analyserna att lärarnas pedagogiska mål ibland krockar med barnens perspektiv på aktiviteterna. Barnen utgår inte ifrån pedagogiska mål när de använder plattorna utan uttrycker istället att de vill spela. Lärarna å sin sida undviker att använda ordet *spela* i förhållande till plattorna och appar, utan väljer andra verb såsom *arbeta* eller *göra*. Skälet till det är att aktiviteter med appar, enligt lärarna, ska vara pedagogiskt förankrade. Digitalt spelande betraktas således inte som en pedagogisk aktivitet. Det är emellertid intressant att denna distinktion inte görs när lärarna talar om analoga (icke-digitala) former av spel. Brädspel och andra typer av mer traditionella material anses bära på en pedagogisk potential till skillnad från digitala spel som ses som renodlad underhållning. Konsekvensen av att barn och lärare inte alltid har samsyn i perspektiv – det vill säga att de har olika perspektiv på användningen av plattorna och apparna – är att det blir svårt för deltagarna att etablera tillräcklig intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebär att skapandet av en (delvis) gemensam förståelse i undervisningssituationer, vilket är en grundläggande aspekt för lärande. I ljuset av detta resultat hävdar jag att lärare behöver se både sitt eget perspektiv och barnperspektivet vid användning av datorplattor och appar i syfte att etablera intersubjektivitet. Lärare måste även tillåta barn inflytande och autonomi, något som vissa forskare diskuterar i termer av agens.

Barns agens

I avhandlingen definieras agens som individers förmåga att agera självständigt och göra egna fria val (Sairanen & Kumpulainen 2014) och begreppet används för att analysera barns handlingsutrymme i aktiviteter. Agens ses som en förutsättning för att människor ska kunna vara aktiva i sitt eget lärande. I analysen framkommer att barns agens till stor del regleras av lärarna. Det visade sig att distributionen av agens i aktiviteterna skilde sig åt beroende på vem som har initierat aktiviteten – lärarna eller barnen själva.

De lärarinitierade aktiviteterna karaktäriserades av att barnen hade begränsad agens, vilket kunde härledas till lärarnas starka pedagogiska styrning. Barnen fick inte välja vilken app de skulle använda eller på vilket sätt de skulle interagera med den. Lärarnas stöttning var målinriktad och fokuserade på barnens lärande kopplat till ett visst förbestämt innehåll. Samtalen mellan barn och lärare rymde många frågor från lärarnas sida och dessa syftade till att rikta barnens uppmärksamhet mot en viss aspekt i appen eller att undersöka och utvärdera barnets förståelse av innehållet. I många fall kretsade samtalen kring huruvida barnen gjorde rätt eller fel i appen. Barnens engagemang var ofta inledningsvis förhållandevis högt men avtog vanligtvis snabbt under aktiviteternas gång i takt med att barnen blev medvetna om situationens styrning. Det ledde i vissa fall att barnen gjorde olika typer av motstånd mot lärarnas styrning och sökte på detta sätt utöka sin agens.

De barninitierade aktiviteterna kännetecknades av att barnen tilläts en hög grad av agens. Barnen fick välja vilka appar de ville använda och hur de ville använda dem. Barnen valde främst lek- och spelappar som de utforskade på sina egna villkor. Det var vanligt att barn sökte socialt samspel genom att starta och använda samma app som det barn som de ville interagera med och skapade på detta sätt gemensamma uppmärksamhetsfokus. Vid dessa tillfällen tittade barnen omväxlande på varandras skärmar och skapade på detta sätt en social kommunikativ gemenskap. Aktiviteterna hade en lekfull inramning och karaktäriserades av ett högt engagemang från barnens sida. Lärarna utövade ofta stöttning i aktiviteterna men utgick ifrån barnens perspektiv snarare än ifrån pedagogiska mål. Deras samtal med barnen handlade i mindre utsträckning om barnet gjorde rätt och fel, som i många av de vuxeninitierade aktiviteterna, utan istället utvecklades mer dialogiska samtal där lärarna uppmuntrade barnen att prova och utforska olika aspekter av apparna.

Det är emellertid betydelsefullt att understryka att detta resultat inte innebär att barninitierade aktiviteter är ”bra” och att lärarinitierade är ”dåliga” enbart baserat på vilken agens barnen har i aktiviteter. Det går däremot att konstatera att det utvecklades olika typer av samtal beroende på hur agens distribuerades i aktiviteterna

och därigenom rikta fokus mot interaktionen i aktiviteterna. Lärare har alltså en viktig roll som möjliggörare av agens i barns digitala aktiviteter i förskolan. Det bör även lyftas fram att barns agens även medieras genom teknologierna – främst genom appdesign.

Appdesign och dess betydelse för lärande

Det är inte enbart lärarens styrning som medierar agens, utan även appdesign visade sig vara en signifikant faktor för hur aktiviteternas utvecklades och för barn och lärares interaktion med varandra och med teknologierna. Tidigare studier har visat att många appar helt saknar instruktioner för att barn ska förstå vad de ska göra eller har textbaserade instruktioner vilket gör att endast läskunniga barn kan ta del av dem. Vissa appar saknar också en tydlig koppling mellan syfte och instruktioner (Falloon 2013 & 2014). När det gäller språkstödande appar har studier visat att över hälften saknar verbalt språk eller det lokala språket. Anledningen till det är att de måste vara lönsamma att producera och säljbara på en internationell marknad (Sari, Takacs & Bus 2017). Kommersiella faktorer styr alltså design, vilket indirekt kan få konsekvenser för vilket lärande som blir möjligt. Design har också visat sig vara en avgörande faktor för vilka typer av samtal som utvecklas mellan barn och lärare (Sandvik, Smørdal & Østerud 2012). Appar med en öppen design, där användaren är fri att göra olika val och påverka innehållet i appen, genererar i högre grad explorativa och dialogiska typer av samtal mellan barn och lärare. Appar med en striktare design, där användaren är mer styrd och det endast finns ett eller få sätt att spela, leder i större utsträckning till mer monologiska samtal som går ut på att läraren utvärderar om barnet gör rätt eller fel.

Avhandlingens resultat ligger i linje med dessa studier och visar även att många av de så kallade pedagogiska apparna som barnen använde höll en förhållandevis låg nivå. Många språkappar är utvecklade utifrån behavioristiska idéer – det vill säga att grunddesignen bygger på upprepning och belöning. Det rymmer dåligt med nutida lärandeteorier och förskolans syn på hur barn utvecklar språklig kompetens genom att delta i sociala sammanhang med

andra människor. Barnen lärde sig förvisso att använda apparna men när det kommer till hur mycket de tar till sig av det didaktiska innehållet i apparna verkar det handla om ett mycket begränsat lärande. En anledning till det är att apparnas design uppmanar till en viss typ av interaktion som inte kräver att barnen kognitivt engagerar sig i spelens innehåll. Resultatet visar nämligen att barnen ofta använder sig av trial-and-error när de använder apparna – det vill säga de provar sig fram i appen genom att (slumpvis) dra och släppa eller genom att klicka på föremål. När barnet drar ett föremål till rätt plats resulterar det i att föremålet stannar kvar, om det är fel så åker det automatiskt tillbaka igen. Det innebär att barnet kan klara en app utan att egentligen förstå och lära sig det appen är designad för. Genom denna strategi lär sig barn hantera appens system snarare än det didaktiska innehållet. Det kan alltså uttryckas som att barnen lär sig ”klara appen” men att deras språkliga kompetens utvecklas troligtvis inte nämnvärt.

I analyserna av aktiviteterna framkommer att lärare försöker hindra barnen från att använda trial-and-error. Det gör de genom att uppmuntra barnen att tänka innan de agerar och försöka rikta barnens uppmärksamhet mot det pedagogiska innehållet i apparna. En svårighet är emellertid att många barn är vana vid denna typ av appdesign då den är vanligt förekommande i appar för barn. Det försvårar för lärare som uppmuntrar till andra typer av strategier när barnen spelar. Konsekvensen blir ofta att barnen förlorar intresset och istället byter aktivitet snarare än att ändra sitt sätt att interagera med appen. Den pedagogiska potentialen i appen går sålunda förlorad. Det kan konstateras att det inte är tillräckligt att erbjuda barn pedagogiska appar och förvänta sig att de approprierar ett innehåll. Det är i detta sammanhang det blir tydligt att läraren har en mycket betydelsefull roll att spela. Såväl min avhandling som tidigare forskning visar att dialogisk interaktion mellan lärare och barn är en viktig faktor för lärande i aktiviteter med digitala teknologier. Detta resultat ligger i linje med ett flertal andra studier som har visat att användning av digitala teknologier inte garanterar lärande, utan att det till stor del handlar om *hur* de används.

Ersättningspraktiker

Avhandlingen visar att digitala teknologier ofta används som ersättning för analoga material i förskolemiljöerna. Det kan exempelvis handla om att ersätta en tärning med en tärningsapp, en insektsbok med en insektsapp, ett sudoku på papper med sudoku i form av en app. Denna praktik föranleds inte av någon direkt diskussion bland lärarna om vilka konsekvenser det kan få att byta ut en analog teknologi mot en digital. När en artefakt ersätts av en annan artefakt blir det angeläget att diskutera hur detta byte ändrar aktiviteten. Det har inte varit mitt syfte att diskutera analoga eller digitala artefakter i termer av ”bättre” eller ”sämre”. Däremot är det intressant att undersöka vad som händer när analoga artefakter byts ut mot digitala ersättningar. Är det rimligt att förvänta sig en likadan aktivitet eller kommer aktiviteterna att skilja sig åt, och i så fall, på vilka sätt kan de skilja sig åt?

Resultatet visar att analoga och digitala teknologier bidrar med olika möjligheter och begränsningar beroende på sina egenskaper. I en av delstudierna fördjupade jag mig i detta resultat och studerade aktiviteter där åtta barn, indelade i fyra par, spelade två typer av memoryspel. Paret fick först spela ett analogt memory vilket bestod av träbrickor med olika motiv. Därefter spelade de ett digitalt memoryspel i form av en app. I appen kunde spelaren välja mellan sex olika typer av memory, göra flera olika inställningar vad gäller svårighetsgrad och antal spelare. Paret fick välja hur många omgångar de ville spela av varje memoryspel, vilket resulterade i nio omgångar av det analoga spelet och 49 omgångar av det digitala spelet. En genomsnittlig analog spelomgång varade i fem minuter, vilket kan jämföras med en genomsnittlig digital spelomgång som varade i en minut.

Analysen visar att det fanns ett par gemensamma element i aktiviteterna: barnen parade ihop visuellt matchande par och detta skedde i någon form av turordning. Därefter tar likheterna slut. Analysen visar att barnens interaktion, såväl med varandra som med spelen, skiljde sig åt på flera sätt. De analoga aktiviteterna var mycket tävlingsinriktade vilket yttrade sig genom att barnen kontinuerligt räknade sina

brickor, jämförde med varandra och samtalade om ställningen samt slutresultatet. Det faktum att barnen hade siktet inställt på att vinna ledde till olika strategier: barnen lyfte och tjuvkikade på brickor innan de vände på dem eller placerade dem på valda platser på bordet för att komma ihåg deras placering. Barnen placerade även brickorna i olika formationer och grupperade dem på olika sätt vilket utvecklades till en typ av konstruktionsaktivitet. Barnen ingick i många olika typer av samtal i de analoga aktiviteterna. De diskuterade exempelvis vad de olika motiven på brickorna föreställde samt olika sätt att placera de brickor som de hade vunnit.

De digitala spelaktiviteterna var däremot inte tävlingsinriktade till sin natur. Istället låg ett större fokus på individuell användning av appen och dess inställningar. Barnen visade inte något större intresse för motspelarens drag och istället för att turas om att vända på två brickor i taget turades barnen ofta om att spela igenom ett helt spel innan de lämnade över datorplattan till motspelaren. Många av barnen undvek den högre svårighetsgraden, med flest brickor, och valde helst den lätta eller den medelsvåra. När de spelade på dessa nivåer kunde de spela hela spelet genom att prova sig fram och behövde inte försöka komma ihåg de olika brickornas placering. Slutligen kunde det även observeras att det förekom mindre verbal interaktion mellan barnen i de digitala aktiviteterna än i de analoga aktiviteterna, eftersom appens design gjorde det möjligt för spelarna att spela tillsammans utan att behöva interagera verbalt.

En slutsats blir att det inte är rimligt att ersätta en analog artefakt med en digital artefakt och förvänta sig samma typ av aktivitet. Barnen ingick i helt olika typer aktiviteter som erbjöd dem olika typer av interaktion och olika innehåll. De analoga aktiviteterna utmynnade i aktiviteter som erbjöd möjlighet till såväl matematisk som språklig utveckling genom samtal och visuell stimulans. De digitala aktiviteterna gav barnen möjlighet att utforska appen och dess inställningar samt att lära sig hur man ”klarar” appen genom trial-and-error. Barnens digitala spelomgångar varade fyra minuter kortare än de analoga spelaktiviteterna, vilket begränsade barnens möjlighet att delta i en gemensam aktivitet och möjlighet att engagera sig i spelet på något djupare plan. Som lärare blir det därför

viktigt att vara medveten om vilket pedagogiskt mål man har med en aktivitet när man ersätter den med en digital variant. Det kan hända att det blir en helt annan slags aktivitet och då får barnen inte längre möjlighet att arbeta utifrån det tänkta målet.

Didaktiska slutsatser

Slutligen blir det angeläget att diskutera vilka didaktiska slutsatser som kan dras utifrån resultatet i avhandlingen och tidigare forskning. Vad är nödvändigt för lärare att tänka på i arbetet med digitala teknologier i allmänhet och plattor och appar i synnerhet? Först och främst är det av vikt att försöka inta ett ansvarsfullt och kritiskt förhållningssätt i sitt arbete med digitala teknologier, vare sig det handlar om datorplattor och appar eller andra typer av digitala teknologier som kommer att utvecklas och lanseras framöver. Det innebär att det blir angeläget att se bortom förenklade dikotomier som ”möjlighet eller hot” och istället kritiskt diskutera kontextuella och sociala aspekter av användning av digital teknologi. Det handlar även om att basera såväl sitt pedagogiska arbete som sitt förhållningssätt på forskningsbaserad kunskap.

Vad blir då betydelsefullt för lärarens arbete med digital teknologi i förskolan? Jag skulle vilja uttrycka det som att lärare ska stå stadigt, sida vid sida med barnen, men med blicken riktad mot horisonten. Med det vill jag säga att det är av grundläggande betydelse att delta aktivt i aktiviteterna tillsammans med barnen samtidigt som man vet vart man är på väg. Såväl om man arbetar själv eller i ett arbetslag kan det vara till hjälp att ställa sig följande frågor: Vilka övergripande mål har vi med vårt arbete med digital teknologi? Vilka digitala eller analoga teknologier passar bäst för att arbeta med dessa mål? Hur, var och när ska vi arbeta med dessa mål och dessa verktyg? Hur kan vi se till att barnen får agens? Vad händer sedan? Dessa frågor är inspirerade av de så kallade didaktiska frågorna men riktar även blicken framåt – bortom den närmaste pedagogiska horisonten. De lägger även fokus på hur vi kan distribuera agens så att barnen görs delaktiga. Dessa frågor kan vidga vårt perspektiv och minskar risken att vi lägger för stort fokus på teknologierna så att

våra övergripande, pedagogiska syften och barnperspektivet hamnar i skymundan.

Det är nödvändigt att lära känna sina teknologier. Lärare behöver dels forskningsbaserad kunskap om sina valda digitala teknologier (såväl hård- och mjukvaror), dels analytisk och praktisk erfarenhet av att använda dem. Det innebär att det är nödvändigt att som lärare skaffa sig kunskap om vad studier om digital teknologi har visat men även hålla sig uppdaterad på ny forskning. Om man som lärare ska använda appar är det önskvärt att granska dessa i förhand för att undersöka vilka möjligheter och begränsningar de har samt vilken kunskapssyn och språksyn de förmedlar. Det kan handla om att ställa frågor som: Vad går appen ut på? Har appen en öppen eller stängd design? Vilket/vilka språk används? Hur kommuniceras instruktioner? Går det att förstå appen utan att kunna läsa? Vilken typ av feedback ger appen? Vad måste spelaren kunna för att ”klara” appen? Går det att klara appen utan att förstå den? Det är vanligt med bristfällig appdesign och detta kan leda till aktiviteter där barn har liten agens och snabbt tappar intresset. När barn interagerar med appar som stödjer trial-and-error kommer barnen troligtvis att spela på detta sätt. Risken är då överhängande att den eventuella pedagogiska potentialen i appen går förlorad. Det kan emellertid, i många fall, kompenseras av lyhörda lärare som genom dialogiska samtal stöttar barnen i meningsfulla sammanhang.

När man som lärare ersätter ett analogt material med en digital variant blir det viktigt att vara medveten om att det kan ändra såväl innehåll som hur barnen deltar i aktiviteten. Det blir då nödvändigt att vara medveten om vilka mål man har med aktiviteten. Vad är det barnen ska göra och varför? Vilka möjligheter och begränsningar finns med de olika materialen/teknologierna? Vad händer i interaktionen mellan barnen och mellan barn och teknologi? Vad blir nödvändigt för mig som lärare att tänka på när jag ska stötta barnen så att de arbetar med det mål jag har ställt upp? Avslutningsvis vill jag poängtera att förskolan nu tar ett stort steg när digital teknologi införs i läroplanen. Det väcker starka känslor och många lärare känner en viss osäkerhet inför denna förändring. Det är nödvändigt med ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknologi, men jag vill också lyfta fram att det är betydelsefullt att vara

nyfiken på och intresserad av barns egna perspektiv. Vi kan inte se klart som lärare förrän vi även ser barnens perspektiv.

Referenser

- AAP (American Academy of Pediatrics). 1999. Media education. *Pediatrics*, 104 (2): 341–343.
- Bedford, Rachel, Saez de Urabain, Irati, Cheung, Celeste, Karmiloff-Smith, Annette & Smith, Tim. 2016. Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in Psychology*, 7: 1–8.
- Clements, Douglas & Sarama, Julie. 2002. The role of technology in early childhood learning. *Teaching Children Mathematics*, 8 (6): 340–343.
- Dredge, Stuart. 2015. Are tablet computers harming our children's ability to read? *The Guardian*. 24 augusti. <https://www.theguardian.com>. (Hämtad 2019-01-08).
- Falloon, Gerry. 2013. Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education*, 68: 505–521.
- Falloon, Gerry. 2014. What's going on behind the screens? Researching young students' learning pathways using iPads. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (4): 318–336.
- Gold, Jodi. 2015. Yes, the internet can make your kids smarter, happier and kinder. *The Washington Post*. 27 februari. [www.https://www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com). (Hämtad 2018-12-14).
- Indian Express. 2017. These digital techniques make learning fun and interactive. www.indianexpress.com. (Hämtad 2018-01-08).
- Kabali, Hilda, Irigoyen, Matilde, Nunez-Davis, Rosemary, Budacki, Jennifer, Mohanty, Sweta, Leister, Kristin & Bonner Jr, Robert. 2015. Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136: 1044–1050.
- Ljung-Djärf, Agneta & Tullgren, Charlotte. 2009. "Dom måste ju leka": Om mötet mellan datorn och förskolans lek. I Linderoth, Jonas & Säljö, Roger (red.), *Individ, teknik och lärande*. Stockholm: Carlsson, s. 184–1999.
- Nilsen, Malin. 2018. *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Diss., Göteborgs universitet.
- Nunez-Smith, Marcella, Wolf, Elisabeth, Huang, Helen, Emanuel, Ezekiel, & Gross, Cary. 2008. *Media + Child and Adolescent Health: A Systematic Review*. Common Sense Media.
- Papastergiou, Marina. 2009. Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52: 1–12.

- Sairanen, Hedi & Kumpulainen, Kristiina. 2014. A visual narrative inquiry into children's agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2): 141–174.
- Sandvik, Margreth, Smørdal, Ole & Østerud, Svein. 2012. Exploring iPads in practitioners' repertoires for language learning and literacy practices in kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy* 7 (3): 204–221.
- Sari, Burcu, Takacs, Zsofia & Bus, Adriana. 2017. What are we downloading for our children? Bestselling children's apps in four European countries. *Journal of Early Childhood Literacy*. Publicerad online 2017-12-14: <https://doi.org/10.1177/1468798417744057>
- Selwyn, Neil. 2016. Minding our language: Why education and technology is full of bullshit... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41 (3): 437–443.
- Skolverket. 2018. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, Merritt & Marx, Leo. 1994. *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technology Determinism*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Twenge, Jean, Joiner, Thomas, Rogers, Megan & Martin, Gabrielle. 2018. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6 (1): 3–17.
- Walters, Joanna. 2015. Tablets and smartphones may affect social and emotional development. *The Guardian*. 2 februari. www.theguardian.com. (Hämtad 2018-01-07).

Malin Nilsen

är fil.dr i barn- och ungdomsvetenskap och arbetar som universitetslektor på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen handlar om barns användning av digitala teknologier och deltagande i digitala mediekulturer samt pedagogiska aspekter av arbete med digital teknologi. Nilsen är även legitimerad förskollärare med flerårig erfarenhet i förskolan.

”Den heliga” skönlitteraturen och det uppkopplade klassrummet

Christina Olin-Scheller & Marie Tanner

Skolans digitalisering har inneburit nya pedagogiska utmaningar för lärare och elever. En del av dessa utmaningar handlar om att villkoren för var och när skoluppgifter kan utföras har förändrats, men också att kraven på lärare att digitalisera undervisningen ökat dramatiskt (Gilje, 2016, Krumsvik, 2014, Wang, 2017). Inte minst märks detta i gymnasieskolan, där utbredningen av olika lärplattformar är mycket stor och har blivit en del av den dagliga undervisningen. Dessutom har marknaden för olika typer av digitala läromedel och program vuxit (Player-Koro et al., 2018). Studier visar att lärare i hög utsträckning organiserar undervisningen utifrån till exempel powerpointpresentationer och att också eleverna förväntas använda sig av olika digitala resurser i skolarbetet (Annerberg, 2016, Gilje et al., 2016). Förutom dessa förändringar har också gymnasieklassrummen blivit uppkopplade från insidan genom elevernas egna mobiltelefoner som ger dem närmast obegränsade möjligheter att snabbt söka information, kommunicera och umgås för såväl undervisningsrelaterade som andra syften. Ur ett medieekologiskt perspektiv (Lum, 2006, Erixon, 2010) har därför digitaliseringen i grunden förändrat undervisningen, kanske i högre grad än vad vi ännu är medvetna om. I den här artikeln uppmärksammar vi särskilt skönlitteraturens plats i det uppkopplade klassrummets medieekologi, där syftet är att belysa några aspekter av vad det uppkopplade klassrummet kan innebära i relation till skönlitterär läsning, ett område där utmaningarna att digitalisera undervisningen tycks vara extra stora (Erixon 2010).

Digitala resurser och svenskämnet

Även om studier visar att exempelvis lärplattformar i högre grad används av lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen än av

lärare i matematik (Skolverket, 2016) pekar andra undersökningar på att svensklärares motstånd till digitala teknologier är relativt stort, åtminstone när det gäller de delar av ämnet som behandlar litteraturläsning (Erixon 2014). Sedan lång tid tillbaka bär undervisningen kring skönlitteratur på inarbetade uppfattningar och traditioner om vad som är relevant kunskap (Martinsson, 2018; Lundström, 2007; Persson, 2007). Här tycks digitaliteten utmana ämnets ”grammatik” och tradition – eller det som Erixon (ibid), med hjälp av Bernsteins (2000) begreppsapparat, kallar ”det heliga” och ”det profana”. ”Det heliga”, skriver Erixon (2010:156), ”rör det specifika i ett ämne som skiljer det från alla andra ämnen liksom de socialt diskursiva krav detta ställer på ämnet”. I motsats till det heliga går det också att urskilja ”det profana” som ”förhåller sig till de kontextuella krav och tvång som ekonomiska kontexter påtvingar det heliga” (ibid.). I svenskämnet framträder det heliga specifikt i relation till litteraturundervisning. Här går att urskilja ett motstånd mot att den skönlitterära boken (med stark koppling till kanonlitteraturen) ska ersättas av en digital text och läsas på en skärm. Motståndet är inte alls lika framträdande i relation till läsning av sakprosa och inbäddningen av de delar av svenskämnet som inbegriper skrivande tycks inte stöta på några hinder alls – tvärtom. Här tycks lärarna inte uppleva samma hot mot ämnestraditionen utan menar istället att tekniken tillfört resurser som är positiva.

Metodologiska utgångspunkter

I vår artikel, vars empiriska material är hämtat från en större videoetnografisk studie¹ där vi dokumenterat elevers skärmaktiviteter i olika klassrum på gymnasiet, har vi ett specifikt fokus på litteraturläsning i det uppkopplade klassrummets medieekologi (Lum, 2006). Detta perspektiv innebär att vi menar att olika medier påverkar sociala, kulturella och språkliga praktiker i olika sammanhang, liksom att mediernas fysiska och teknologiska struktur och form spelar en

¹ Studien, *Uppkopplade klassrum*, är finansierad av VR/UVK och har diarienummer 2015-01044. Se projektets hemsida för mer information och publikationer (<https://www.kau.se/csl/forskning/var-forskning/forskningsprojekt/uppkopplade-klassrum>).

stor roll för såväl *hur* kommunikation och interaktion formas som *vad* som kommuniceras. Våra data består av sammanfogade videoinspelningar av klassrumsaktiviteter ur tre olika perspektiv. Vi har använt en kamera som filmar fokuselevens rumsliga interaktion med kamrater och lärare under lektionerna, en annan kamera som spelar in deras aktiviteter på sina datorer samt en tredje filmkälla där vi speglar fokuselevernas mobilskärmar (figur 1 visar hur vårt material är organiserat, där vi klippt ihop lektionens undervisningsförlopp utifrån dessa tre källor). Alla namn, andra uppgifter och bilder är anonymiserade. Genom denna metod intar vi ett inifrån perspektiv och kan följa hur klassrummets literacypraktiker formas i samspel mellan olika slags texter och andra resurser, digitala såväl som analoga, i de olika aktiviteter som elever deltar i. Utifrån den här artikelns syfte är vi särskilt intresserade av skönlitteraturens plats i det uppkopplade klassrummets medieekologi, och hur lärare och elever samspelar kring undervisningsmoment där skönlitterära böcker är en del av undervisningen samt på vilket sätt olika digitala resurser används under dessa undervisningsmoment.

Sammantaget består vårt material av inspelad film från 41 lektionstillfällen undervisning och de analyserade sekvenserna har valts utifrån kriteriet att skönlitteratur är en del av undervisningen. Vi har sammanlagt följt 26 fokuselever på både studie- och yrkesförberedande program, och de tre exempel vi här uppmärksammar kommer från årskurs 1 och 2. Mot bakgrund av Erixons (2010) studie om svenskämnet ”heliga” skönlitteratur och digitaliseringsaspekter av dagens uppkopplade klassrum, vill vi i vår artikel utifrån dessa tre empiriska exempel belysa lärares och elevers samspel i undervisning där skönlitteratur ingår. Det är i sammanhanget viktigt att påpeka att vi i vår studie har följt eleverna under olika ämnen och våra exempel är därför inte specifikt hämtade från lektioner i ämnet svenska. Vår utgångspunkt är dock att skönlitteraturen per se tycks möta ett motstånd mot att digitaliseras.

För att kunna urskilja vad som är ”det heliga” i relation till digitala teknologier, fokuserar vi i analysen i huvudsak på vilket undervisningsinnehåll som digitaliteten utmanar i förhållande till analoga resurser. Ett sätt att belysa i vilken grad undervisningen är

digitaliserad rör *i vilken omfattning* digitala resurser förekommer och tas i bruk. Det är dock intressant att också belysa *på vilket sätt* digitala resurser används och vad ett digitaliserat klassrum egentligen innebär ur olika aktörers perspektiv. I detta sammanhang är det viktigt att peka på några begrepp som ofta förekommer i talet om den digitala skolan. Begreppet *digitala* resurser beskriver egentligen bara teknologin, där "digital" ska ses som motsatsen till "analog". Mer sällan lyfts begreppet *digifiering* (eng *digitization*) fram. Digifiering är själva konverteringen eller översättningen från analog till digital form, exempelvis fysiska böcker till e-böcker. Det ofta förekommande begreppet *digitalisering* (digitalization) innefattar, till skillnad från begreppet igifiering, hela processen för att utnyttja den digitala teknikens möjligheter. För att uppnå en digitaliserad skola behöver det därför också ske en digital transformation på så vis att verksamheten förflyttas från en analog och/eller digifierad verksamhet till en verksamhet där man nyttjar digitaliseringens unika potential och möjligheter på ett mer integrerat sätt. Ett särskilt intresse i vår artikel är därför att förstå undervisningen i relation till begreppen digifiering respektive digitalisering.

För att kunna resonera kring begreppen digifiering respektive digitalisering, ur ett medieekologiskt perspektiv använder vi oss av de begrepp som inom fältet New Literacies utvecklats av Knobel & Lankshear (2007:17ff), nämligen de nya aspekter av digitala literacypraktiker som de menar innefattar dels "new technical stuff" (NTS), dels "new ethos stuff" (NES). NTS innefattar ny teknik som erbjuder användarna att interagera utifrån andra värderingar, normer och tillvägagångssätt än tidigare, medan NES enligt Knobel & Lankshear handlar om literacypraktiker som är "more 'participatory,' 'collaborative,' and 'distributed'" än traditionella literacies.

Utifrån detta synsätt inrymmer alltså de digitala literacypraktikerna nya aspekter av att vara kollektiva, multimodala och mångfacetterade på ett sätt som också kontinuerligt förändras i takt med teknikens utveckling. För lärare och deras elever är det således en utmaning inte bara att göra didaktiska överväganden när (och om) digital teknik kan ha potential att utveckla undervisningen, utan också att ha förmågan att på ett medvetet sätt dra nytta av de

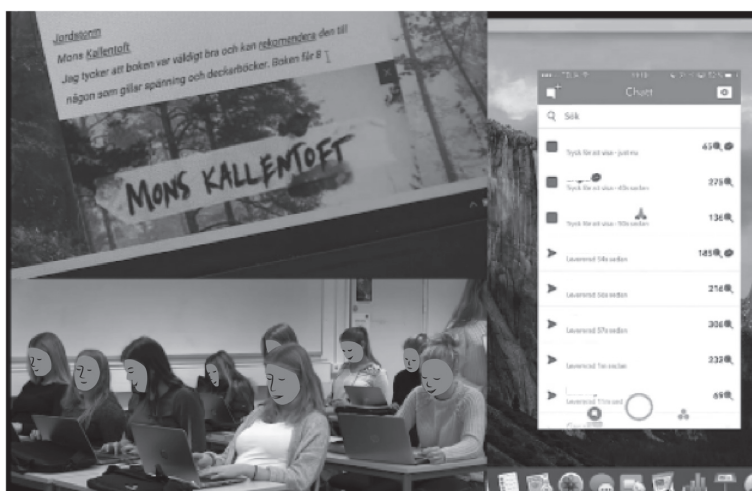
möjligheter som teknikutvecklingen i sig skapar. Denna utmaning blir inte lättare för läraren att hantera mot bakgrund av det tryck mot digifiering som vi inledningsvis pekade på.

Bokrecension, fri läsning och boksamtal

Utifrån vårt inspelade material, kan vi konstatera att, till skillnad från moment som inbegriper sakprosaläsning, förekommer skönlitteratur relativt sällan som en del av lektionsinnehållet. De nedan valda och analyserade sekvenserna motsvarar i stort sett alla de tillfällen i vårt material där litteraturläsning är en del av lektionen. Trots att dessa tillfällen är få, kan man säga att exemplen representerar tre vanligt förekommande undervisningspraktiker i relation till skönlitteratur – *bokrecension*, *fri läsning*, och *boksamtal* (se Brink, 2000; Ewald, 2007; Hultin, 2006).

EXEMPEL 1. BOKRECENSIONEN

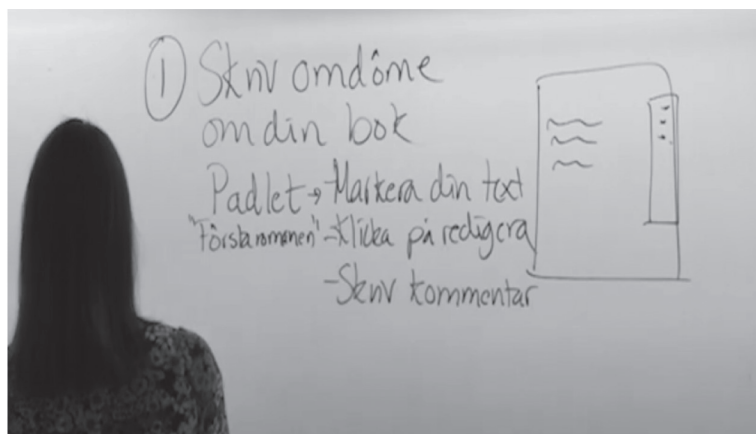
Vårt första exempel, bokrecensionen (se figur 1), är hämtat från en lektion i svenska på ett studieförberedande program där fokuseleven Sigrid skärmspeglas.



Figur 1. Bokrecension

Vid detta tillfälle arbetar klassen med att läsa valfria tryckta romaner, som de sedan ska redovisa för varandra i syfte att inspirera till ytterligare läsning. På skolan används den digitala lärplattformen Itslearning, och läraren har därifrån länkat vidare till programvaran Padlet. Där ska eleverna på en gemensam sida lägga in bilder på framsidan av den bok de läst och, som ett inlägg i anslutning till denna bild, skriva en kort recension (se Figur 1). ”Hitta er bok och inlägget ni gjort där ni kan redigera. I den rutan ska ni lägga till ett omdöme om boken så ni kan få boktips av varandra”, lyder lärarens instruktion. För att hjälpa eleverna att hitta rätt skriver läraren en detaljerad instruktion hur eleverna kan hitta platsen i Padlet där de ska skriva sitt omdöme (se Figur 2).

Eleverna ägnar ingen tid åt att muntligt delge varandra något om läsupplevelsen. Det som istället upptar elevernas tid under detta moment är i stor utsträckning tekniska aspekter, som rör hur man ska hitta den aktuella sidan i programmet och den ruta där omdömet ska läggas in, hur man hittar ”pennan” som får inlägget redigeringsbart samt hur detta ska vara utformat. Sigrid vänder sig till sin bänkkamrat och undrar ”hallå, ska man typ skriva att jag tycker boken är, eller vad då?”. En annan kamrat frågar då Sigrid var man ska hitta omdömena. ”Du går in på undervisning och så Skönlitteratur 1, klassens böcker”, svarar Sigrid.



Figur 2. Lärarens instruktion

Sigrid frågar sedan läraren högt om de förväntas skriva något särskilt. ”Skriv vad du tycker, vem du vill rekommendera den till och vilket betyg du vill ge den”, får hon till svar. ”Jamen skriv nåt omdöme, var det en bra bok, kan du rekommendera den till andra, får den betyg 9 av 10”; utvecklar läraren sitt svar. I snabb takt skriver då Sigrid in följande omdöme:

Jordstorm.

Mons Kallentoft

Jag tycker boken var väldigt bra och kan rekommendera (sic!) den till någon som gillar spänning och deckarböcker. Boken får 8. (se figur 1).

Som bokrecension betraktat framstår här den innehållsliga utmaningen som låg, eleverna förväntas enbart ge ett kort omdöme i enkel form. Istället verkar utmaningen för såväl läraren som eleverna ligga i själva digifieringen av uppgiften, hur man med lärplattformen som bas kan använda sig av programvaran Padlet för att arbeta med skönlitteratur i skolan. Om man betraktar de undervisningspraktiker som framträder i relation till begreppen digifierad, digitaliserad, new technical stuff och new ethos stuff, kan man konstatera att digitaliseringsaspekterna är ytterst begränsade liksom förekomsten av NES. Det är dock tydligt att ett ansevärt utrymme av lektionstiden upptas av tekniska aspekter, NTS, där lärarens och elevernas uppmärksamhet riktas mot hur man loggar in och navigerar på de digitala programvarorna som här fungerar som läromedel. Lärplattformen och programvaran Padlet används i exemplet ovan som organiserande resurser som i hög grad villkorar undervisningen på bekostnad av uppgiftens innehållsliga komplexitet. Exemplet visar också att det är osäkert om, och i så fall vad, digifieringen av bokrecensionen till programvaran Padlet tillför litteraturundervisningen, jämfört med om uppgiften hade utförts med traditionella pappersbaserade resurser.

EXEMPEL 2. FRI LÄSNING.

Vårt andra exempel, *fri läsning*, belyser en undervisningspraktik som ofta förekommer i klassrum på olika stadier. Sekvensen är hämtad från ett yrkesförberedande program inom ramen för ett så kallat bokläsningsprojekt som innebär att lektionerna inleds med en lässtund för alla. Dessa lektioner äger rum en gång/vecka och pågår i ca 20 minuter varje gång. I egenskap av mentor för klassen ansvarar läraren, som undervisar i karaktärsämnen, för lässtunden. Denna inleds med att läraren introducerar passet med att säga att det är dags för läsprojektet och uppmanar eleverna att ta fram sina böcker. De flesta elever plockar fram böcker av olika slag. För de elever som inte har med sig någon bok, har läraren med sig ett textkompendium med uppgifter som relaterar till ett undervisningsmoment i programmets karaktärsämne.



Figur 3. Fri läsning

Vår fokuselev plockar fram sin bok och slår upp den någonstans mitt i. Samtidigt plockar han fram mobiltelefonen ur sin ficka, loggar in sig på ett fotbollsspel och ägnar sedan lässtunden åt att spela (se figur 3). Han tycks vara mycket mer intresserad av att inte sälja fel spelare i sitt fotbollsspel på telefonen än att läsa böcker. Inte ens när läraren lite senare går runt och säger till några elever att fokusera på sin läsning (istället för att titta på varandras fotbollsspel) så verkar det ha någon större effekt. Läraren försvinner under en stund ut från klassrummet och det är tydligt att bokläsningen inte är en prioriterad övning för någon i rummet. I klassen finns det några elever som läser i sina böcker, men i realiteten blir lässtunden ett tillfälle för eleverna att tyst sitta med sina mobiltelefoner i skydd av böcker eller väskor på bänkarna.

I detta exempel initierar läraren inga digitala praktiker alls i relation till läsmomentet. Vi kan inte från våra data säga om exempelvis e-böcker hade fått fler elever motiverade för att läsa, men vi kan konstatera att uppgiften läsning av elever och läraren kopplas ihop med tryckta texter på papper (böcker och textkompendium). Vi finner det därför intressant att konstatera att istället för att använda det uppkopplade klassrummets möjligheter till att erbjuda digitala e-böcker eller ljudböcker, ses det tryckta kompendiet med sakprosa som det tillgängliga alternativet för de elever som saknar tryckta böcker. Det vi också kan konstatera är att, precis som vi visat i tidigare studier, eleverna plockar fram mobiltelefonen när undervisningens intensitet går ner och det blir vad vi kallar för ett ”mellanrum” (Olin-Scheller & Tanner, 2015; Tanner et al, 2017). Dessa mellanrum kan vara mycket korta – ibland bara några sekunder – men i detta exempel blir hela undervisningsmomentet *fri läsning* ett sammanhållet mellanrum på cirka 20 minuter. I ett undervisningsmoment med svag inramning, vilket vi menar kännetecknar lärarens introduktion av bokläsningen vid detta tillfälle, erbjuder klassrummets uppkoppling via elevernas mobiler närmast obegränsade möjligheter till alternativa aktiviteter för de elever som upplever motstånd mot läsande av skönlitteratur. Det finns alltså en uppenbar risk, menar vi, att konkurrensen med det uppkopplade rum som eleverna har ständig tillgång till innebär en ökad utmaning för att i klassrummet kunna skapa ett rum för ”den heliga”

bokläsningen i litteraturundervisningen och att skönlitteraturens ställning därmed fortsätter att försvagas i det uppkopplade klassrummet.

EXEMPEL 3. BOKSAMTAL

I vårt tredje exempel, *boksamtal*, har eleverna individuellt läst Chimamanda Ngozi Adichies bok *Alla borde vara feminister* (Adichie, 2015)². Boksamtalet äger rum under en lektion i ämnet svenska, där eleverna i helklass ska redogöra för sin läsning. Samtalet är inspirerat av Chambers idéer kring boksamtal (Chambers 1995/2011) och eleverna har förberett sig genom att välja ut citat som illustrerar vad de uppskattade med boken och saker de vill diskutera. Adichies bok är inte specifikt skönlitterär, men vi väljer ändå här att ta med exemplet eftersom den organiserande undervisningspraktiken boksamtal som omgärdade läsundervisningen i detta fall, har många likheter med klassrumspraktiker kring skönlitterära böcker (Hultin, 2006; Tengberg, 2011; Schmidt, 2013). Eleverna sitter i grupper och läraren vänder sig till en grupp i taget för att fråga eleverna om deras respektive reflektioner. Inte heller i detta exempel förekommer några digitala praktiker initierade av läraren kopplade till undervisningsmomentet. Däremot är flera av eleverna uppkopplade genom sina mobiltelefoner.

Vid detta tillfälle leds klassrumssamtalet av läraren, som tydligt vänder sig till en grupp i taget för att ge alla elever möjlighet att delge klassen sina reflektioner.³ Vår fokuselev, Susanna, använder under de andra gruppernas presentationer sin telefon för att titta på Facebook. Hennes väska är placerad framför henne så att telefonen inte är observerbar för läraren. Också två av de övriga eleverna i gruppen är upptagna med andra saker än att ta del av klasskamraternas läsupplevelser – de spelar luffarschack på ett papper som de har mellan sig (se figur 4). Så länge lärarens uppmärksamhet är

2 *Alla borde vara feminister* ges ut i samarbete med Sveriges Kvinnolobby, FN-förbundet, LO, TCO, Teskedsorden, Unizon och Gertrud Åström. Boken distribuerades 2015 som en gåva till alla elever i årskurs 2 i den svenska gymnasieskolan.

3 För en fördjupad analys av detta tillfälle, se även Sahlström, Tanner & Valasmo (kommande).

inriktad mot andra grupper, tycks inte klassrumsdialogen störas av Susanna och hennes kamraters parallella verksamheter.



Figur 4. Boksamtal

När läraren signalerar att det är dags för nästa bord och det blir deras tur att redovisa sina citat och reflektioner, lägger Susanna ner telefonen och sträcker sig efter en bok som ligger på bänken framför henne (figur 5).



Figur 5. Boksamtal

Trots att alla elever verkar ha förberett sig genom att läsa och ta fram citat ur boken, innebär samtalets organisering att endast de elever som sitter i den grupp som läraren vänder sig till blir aktiva deltagare i klassrumsdialogen medan de övriga blir passiva åhörare. Flera av eleverna söker sig då till olika sido-aktiviteter, on- eller off-line, som till exempel Susanna som scroller på sin mobiltelefon. Även om hon placerar sin telefon diskret bakom sin väska, är det fullt möjligt för läraren att se både hennes och andra elevers sido-aktiviteter. Trots detta uppmärksammas inte mobilaktiviteten som ett problem, vilket kan förklaras med att den egentligen inte stör det pågående samtalet. Utmaningen för läraren att engagera alla elever i det gemensamma samtalet är en känd utmaning för helklassundervisning generellt med dess begränsade deltagandemöjlighet för den enskilde eleven (Sahlström, 1999; Sahlström, Tanner & Valasmo, kommande). I vårt exempel gör lärarens sätt att vända sig till ett bord i taget att alla de elever som sitter vid de övriga borden kan känna sig ganska säkra på att de inte kommer att få ordet. Uppkopplingen accentuerar alltså utmaningarna för lärare att skapa en flerstämmig dialog inom ramen för det lärarledda samtalet genom att de digitala resurserna erbjuder många alternativa kommunikationsmöjligheter. Utmaningarna att organisera undervisningsaktiviteter som boksamtalen i detta exempel, är alltså också stora i ett uppkopplat klassrum.

Framväxande praktiker

Resultaten från vår studie visar alltså att litteraturläsningen i de studerade klassrummen fortfarande präglas av analoga praktiker där den tryckta boken dominerar. De digitala undervisningspraktiker som förekommer är i huvudsak digifierade och det är otydligt vad användningen av de digitala redskapen tillför. Vår studie visar också att en utmaning för det uppkopplade klassrummet, är att det finns fler alternativ för eleverna att förflytta sin uppmärksamhet från undervisningsaktiviteterna och välja andra interaktioner via sina digitala redskap. Detta sker i huvudsak när intensiteten i undervisningen är låg, i det vi kallar undervisningens mellanrum. Dessa resultat är i linje

med tidigare forskning som visar att det är betydligt vanligare att addera nya medier i undervisningen än att integrera dem (Frydensbjerg Elf, 2012). I tidigare studier (Olin-Scheller, Tanner & Slotte, 2018) har vi också uppmärksammat att undervisningens literacypraktiker i klassrum i Finland och Sverige, i huvudsak riktar sig mot new technical stuff, NTS. Förekomsten av new ethos stuff, alltså literacypraktiker som kan beskrivas som ”participatory, collaborative, distributed” är främst inte undervisningsrelaterade utan representeras av elevernas spontana digitala aktivitet via mobiler och laptops. Mot denna bakgrund – och tidigare studier om uppfattningar om den heliga boken och litteraturläsningen – är det kanske inte särskilt förvånande att vi i vår studie ser så få exempel på att litteraturundervisningen digitaliseras och bäddas in i new ethos stuff.

Det som förvånar oss är dock att förekomsten av skönlitteraturen som helhet är så sparsamt representerat i vårt material, inte minst eftersom boken och skönlitteraturen kan sägas ha en särställning i skolans styrdokument och att tidigare studier visar att gymnasieelever uppper att de möter skönlitteratur i skolan varje vecka (Lundström & Svensson, 2017). Det kan självklart vara så att andra fiktionstexter än tryckta böcker får ta plats i undervisningen. Detta kan i sin tur innebära att boken i den nya medieekologi som det uppkopplade klassrummet representerar, ”trycks ut” från klassrummet till förmån för digitaliserade fiktionstexter. Men det kan också vara så att den frånvarande boken är en konsekvens av lärarnas motstånd mot att digitalisera litteraturundervisningen och att bevara den heliga skönlitteraturen i sin tidigare form. Då lärarna samtidigt är hårt pressade av kommuner och andra huvudmän att göra bruk av de digitala resurser som finns tillgängliga, kanske boken också håller på att trängas bort av andra digitala texter och sakprosa som är lätta att söka, finna, lagra och göra lätt tillgängliga för eleverna.

Många har stora förhoppningar om att digitaliseringen ska utveckla skolan och undervisningen. Vi delar denna uppfattning. Men förflyttningen från ett analogt till ett digitaliserat klassrum är mycket komplex, inte minst för att det hela tiden tillkommer nya programvaror och användningsmöjligheter som ska introduceras och implementeras. Detta gör att kunskap om NTS ständigt måste aktualiseras

i undervisningen. De praktiker som vi studerat kan dock i relation till både NTS och NES beskrivas som framväxande och ännu så länge ganska ”omogna”, där digitaliseringens potential inte utnyttjas. I klassrummets förändrade medieekologi behöver därför en diskussion föras om vad digitaliteten tillför olika undervisningsmoment och undervisningsinnehåll. Den tryckta boken må vara – och kanske ska förbli, helig i svenskundervisningen. Samtidigt visar våra resultat att litteraturundervisningens inramning både behöver bevaras och förändras, att läraren har en mycket viktig roll i samtalen kring litteraturen och att litteraturundervisningen kan behöva närma sig berättande modaliteter och textformat som till exempel ljudböcker, pod-inspelningar och e-böcker, som utanför skolan tar allt större utrymme.

Referenser

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2015). *Alla borde vara feminister*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Annerberg, Anna (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker: skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. Örebro: Örebro universitet.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique* (revised edition). London: Lanham, Rowman and Littlefield.
- Brink, Lars (2000). *Försvunna bokslukare?: om läslust och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Chambers, Aidan (1995/2011). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Woodchester: Thimble Press.
- Erixon, Per-Olof (2010). Svenskämnet i skärmkulturen, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 153–163.
- Erixon, Per-Olof. (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, Anette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Frydensbjerg Elf, Nikolaj (2012). Medieundervisning i modersmålfaget – på vej mod multimodale perspektiver. I: Frydensbjerg Elf, Nikolaj & Kaspersen, Peter, (red.), *Den nordiske skolan – fins den*. Oslo: Novus, s. 92–121.
- Gilje, Øystein, Ingulfsen, Line, Dolonen, Jan.A., Furberg, Annika, Rasmussen, Ingvill, Kluge, Anders, Knain, Erik, Mørch, Anders, Naalsund, Margreth och Granum Skarpaas, Kaja (2016). *Med ARK & APP – bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Knobel, Michele & Lankshear, Colin (red.) (2007). *A New Literacies Sampler*. New York: P. Lang.
- Krumsvik, Rune Johan (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lum, Casey Man Kong (red.) (2006). *Perspectives on Culture, Technology and Communication: The Media Ecology Tradition*. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 2017: 2 vol. 5, s. 30–51.
- Olin-Scheller, Christina & Tanner, Marie (2015). Street smart i klassrummet? Högstadielävers användning av smarta telefoner i undervisningens mellanrum. I: Pérez Prieto, Hector & Öhman, Anna (red.), *KAPET, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, s. 23–44.
- Olin-Scheller, Christina, Tanner, Marie & Slotte, Anna (2018). Interplaying resources. Emergent literacy practices in connected classrooms in Finland and Sweden. Paper presenterat vid NERA conference, Oslo.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Player-Koro, Catarina, Bergviken Rensfeldt, Annika & Selwyn, Neil (2018). Selling tech to teachers: education trade shows as policy events, *Journal of Education Policy*, 33:5, s. 682–703.
- Sahlström, Fritjof (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive school*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sän' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro universitet.
- Tanner, Marie, Olin-Scheller, Christina, Buskqvist, Ulf & Åkerlund, Dan (2017). Ett papperslöst klassrum? Utmaningar för det uppkopplade klassrummets literacypraktiker. I: Ljung-Egeland, Birgitta, Olin-Scheller, Christina, Tanner, Marie & Tengberg, Michael (red). *Textkulturer*. Karlstad: Karlstad universitet, s. 175–194.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm, Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Utbildningsdepartementet (2017) Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Dnr: U2017/04119/S), <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslut-ar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet/>

Wang, Feng Shu (2017). An exploration of online behaviour engagement and achievement in flipped classroom supported by learning management system, *Computers & Education*, 1(14), s. 79-91.

Christina Olin-Scheller

är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Olin-Scheller är vetenskaplig ledare för forskningsgrupperna CSL, Centrum för Språk- och Litteraturredaktik och ROSE, Research on Subject-specific Education. Hennes forskningsintressen handlar om läsning och läsundervisning i relation till dagens medielandskap. Med fokus på förändrade literacypraktiker studerar Olin-Scheller tillsammans med Marie Tanner de smarta telefonernas roll i klassrummet. Olin-Scheller samarbetar med nordiska forskare i projekt kring multimodalitet, samordnar det nationella literacy nätverket och sitter i redaktionsrådet för tidskriften ForskUL.

Marie Tanner

är docent i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar om lärande och literacypraktiker i klassrummets interaktion. Tillsammans med Christina Olin-Scheller studerar hon bland annat mobiltelefonernas roll i det uppkopplade klassrummets literacypraktiker, och ingår även i den ämnesdidaktiska forskningsgruppen ROSE. Hon är samordnare för literacy nätverket inom NERA, Nordic Education Research Association samt för det nationella literacy nätverket, och ingår även i styrgruppen för NNMF, Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.

Jag skriver i dina ord

Jenny Edvardsson

Att vara lärare, det är en ynnest. Extra roligt tycker jag det är att få undervisa på ett yrkesgymnasium. Det gör jag sedan 2014 i ämnena svenska och historia. På skolan finns i dagsläget tre program For-don- och transportprogrammet, Bygg- och anläggningsprogrammet och VVS- och Fastighetsprogrammet. Av tradition är det mest pojkar som söker sig hit. I den här artikeln ska läsaren få följa med in i mitt klassrum för att se hur eleverna och jag arbetar digitalt, språkutvecklande och med skrivande i process.

Klassen, som denna artikel handlar om, består av 20 pojkar. De går första året på gymnasiet. När eleverna kommer från grundskolan är det många av dem som inte tycker att svenska är så kul. Att läsa och skriva upplevs som jobbigt, ibland också som svårt. Flera upplever att deras insatser i svenskämnet är bristfälliga och undermåliga. Några av dem har läs- och skrivsvårigheter eller annan problematik. Kommentarer som: ”Det är ingen idé” eller ”Jag kan inte”, kan jag ofta möta i samband med uppstarten i åk 1. Jag tänker dock att det både är en idé och att de kan. Det gäller bara att få eleverna att våga tro på sig själva och att som lärare skapa så goda förutsättningar som möjligt. Med detta menar jag att eleverna, oavsett förutsättningar, ska kunna delta och vara delaktiga i undervisningen. Det gör att jag, som så många andra, arbetar med stöd och stöttning från uppstart till slutredovisning.

Att arbeta med stöd och stöttning är inget nytt. När Olga Dys-the skrev *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) var det en av hennes grundtankar. Den tillsammans med ett par andra böcker, *Skrivprocessen* av Siv Strömquist och *Böcker inom oss – om boksamtal* av Aidan Chambers, har påverkat mitt sätt att arbeta men också min syn på lärande och kunskap. I undervisningen är alltså Dysthes tanke om stöttning och stödstrukturer centrala. Likaså idén om att arbeta i process (i flera steg) och att låta samtalet och den muntliga

aktiviteten vara en del av varje lektion, något jag beskrivit mer ingående i *Mötet med texten. Inkluderande läsundervisning* (2016). Den digitala tekniken kan också vara en hjälp. En sådan sak som att få skriva på dator istället för med papper och penna kan göra underverk för en del elever.

När läsaren möter klassen är vi igång med ett arbetsområde som är döpt till *Jag skriver i dina ord*. Det är en del av en tävling som kallas *jagskriver.nu* och som vänder sig till gymnasieelever i Sverige. Bakom tävlingen står Författarcentrum. Jag har under några år använt mig av denna tävling för att eleverna ska känna att skrivandet är på riktigt. Det är inte bara en uppgift som jag som lärare ska läsa och bedöma. Uppgiften går ut på att skapa en egen text utifrån en redan utgiven dikt eller låttext.

Innan mina elever kommer fram till själva tävlingsuppgiften behöver de ha fått testa detta med att skriva med utgångspunkt i någon annans text. Jag har därför byggt vidare på tävlingens tanke och låter mina elever möta också andra texter och modaliteter såsom bilder, texter på nätet, film och musik. I klassrumsexemplet är eleverna igång med Shaun Tans *Ankomsten* och de ska få skapa egna dikter genom att svara på tre av bokens bilder. Den skönlitterära boken är i fokus och med stöd i denna text får eleverna fundera, tänka, samtala och så småningom skriva.

I klassrummet

Det är tisdag morgon och dags för klassen att ha lektion i svenska 1. Som vanligt är jag på plats en stund innan lektionen drar igång. Jag öppnar och hälsar eleverna välkomna. Eleverna sätter sig på sina platser. De har sina Chromebooks med sig och de startar dem. Via projektorn är klassens Google Classroom projicerat på tavlan och eleverna kan ta del av vad lektionen ska innehålla.

Denna morgon är fjärde lektionen i arbetsområdet *Jag skriver i dina ord* men då vi nu ska arbeta med bilder har jag valt att låta dagens lektion få namnet *Jag skriver till dina bilder*. Vi ska fortsätta med Shaun Tans *Ankomsten* som vi läste förra lektionen. Jag skriver *läste* trots att *Ankomsten* är en silent book, alltså en bilderbok som

helt saknar text. Det är läsaren som får skapa berättelsen utifrån de olika bilderna. Det är spännande är att Tan varvar realism med fantasi. En del figurer och saker finns inte i verkligheten utan de får läsaren helt enkelt sätta egna ord på.

Idag ska eleverna få skriva en dikt utifrån *Ankomsten*. Då mina elever från början inte var vana skribenter och tycker det där med poesi är svårt har vi tidigare under terminen arbetat med poesi. De har fått läsa andras dikter och de har fått skriva egna dikter. Idag ska de skriva en dikt utifrån tre bilder. Bilderna är valda utifrån att eleverna ska kunna läsa av dem och tolka dem. De är också valda utifrån att eleverna ska tvingas använda sin egen fantasi. Slutligen är tanken att valet av bilderna på något sätt ska skildra bokens handling. Nedan visas två av de tre bilder vi arbetade med.



Bild 1. *Shaun Tan, Ankomsten utgiven av Lilla Piratförlaget*



Bild 2. *Shaun Tan, Ankomsten utgiven av Lilla Piratförlaget*

För att alla elever ska komma igång har jag till varje bild tagit fram en specifik uppgift. Bild ett, leta substantiv. Bild två, leta verb. Bild tre, leta adjektiv. När de tre uppgifterna är lösta kommer eleverna att ha ett underlag till sin dikt. Exempel på detta kommer läsaren att få längre fram i artikeln.

Jag har på förhand skapat ett dokument som kallas *Ankomsten* och gjort en kopia till varje elev. Eleverna öppnar sin kopia och jag kan introducera de tre bilderna. Jag presenterar första bilden via projektorn. Eleverna får reda på att de ska skriva ner så många substantiv som de kan hitta. Eleverna skriver som aldrig förr. Jag kan i deras dokument se hur ord läggs till ord. Då bilden jag valt visar både sådant som finns i verkligheten och sådant som författaren har fantiserat ihop har jag varit tydlig med att eleverna får skapa egna substantiv. Och det gör de. Ord som grodhund, ödlehund, paprika (paprika-äpple) syns på deras skärmar. Efter fem minuter går vi vidare till nästa bild. Nu ska eleverna skriva ner alla verb som de upplever finns på bilden. Än en gång hör jag hur tangenterna får arbeta och på min egen dator kan jag följa deras skrivande i realtid. Till den tredje och sista bilden får de i uppgift att hitta adjektiv. Även här är det elevernas tolkning av bilden som är det viktiga. Vad kan de läsa in? Vilka adjektiv kan de hitta? Några elever har svårt att få till adjektiv och skriver substantiv istället. Jag kan se ord som trötthet och glädje. Snabbt är jag framme hos eleverna och vi samtalar kort om skillnaden mellan adjektiv och substantiv. När jag sedan går in i deras dokument på nytt kan jag se att de ändrat trötthet till trött och glädje till glad.

När eleverna har skrivit ner ord till de tre bilderna har långa listor skapats. I tabellen nedan ser du alla de ord som en av eleverna i klassen samlat ihop.

Tabell 1. Substantiv, verb och adjektiv samlade utifrån tre bilder ur Shaun Tans Ankomsten.

BILD 1: SUBSTANTIV	BILD 2: VERB	BILD 3: ADJEKTIV
Tält	Äta	Ljust
Bro	Matar	Vitt
Flygande båt	Tänder	Svart
Hund	Röker	Glatt
Vatten	Matar	Ledsen
Människor	Pratar	Rädd
Träd	Sitter	Spökaktig
Ring	Står	Trött
Streck	Böjer	Skrämd
Karta	Luktar	Överraskad
Hatt	Tecknar	Kal
Mus	Ryker	Kall
Grodhund	Dricker	Varm
Motor	Eldar	Utmattad
Ringar	Dukar	Grå
Säck	Gapar	Snabb
Huva	Dampar	Seg
Mustasch	Håller	Sölig
Fågel	Släpper	
Käpp	Tröttnar	
	Blinkar	
	Strålar	

Lektionen fortsätter. Nu har eleverna en mängd ord i sina dokument. Jag ger dem nästa instruktion. De ska läsa igenom sina ord och sedan utifrån dessa ord skapa en dikt. Jag påtalar att de även får använda andra ord såsom *och, som, att* men annars är det orden som står i dokumentet som ska användas. De får lov att böja orden som finns i listorna och de får lov att använda dem hur många gånger de vill.

Klassrummet fylls av energi. Några elever börjar samtala med varandra och jag kan höra att de jämför vilka ord de skrivit ner. Några läser igenom sina ord. En del sätter direkt igång med att skriva. Redan efter 10 minuter kan jag se att de flesta har fått ihop en dikt eller snarare en första version av en dikt. Efter en stund bryter jag och ber eleverna att i lugn och ro läsa igenom sina dikter. De får möjlighet att lägga till och dra ifrån och till sin hjälp har de några punkter som vi arbetade med när vi första gången introducerade poesi i klassen.

När eleverna är nöjda med sina dikter sätter jag dem två och två. De får dela sina dokument med varandra och ge respons på varandras dikter utifrån *Två stjärnor och en önskan*. En stjärna är något som är bra, diktens styrka. En önskan är något som kan utvecklas för att få dikten att bli än bättre. Även denna modell har vi arbetat med tidigare så eleverna är väl förtrogna med den. De vet att de hittar den i klassens Google Classroom. Responsen som eleven får av en annan elev samlas i textdokumentet, direkt under dikten. När alla hunnit ge respons får eleverna på nytt arbeta individuellt med sina dikter. Ska de försöka förändra dikten efter den respons de fått eller har de, efter att ha läst klasskompisens dikt, fått andra idéer om hur den egna dikten ska utvecklas?

När eleverna är nöjda med sina bearbetningar får de läsa upp dikterna i klassen. Detta med uppläsning är något som ofta återkommer i min undervisning. Det gör att eleverna tränas i att lyssna på varandra samtidigt som de får inspiration till sitt eget skrivande. De kan använda andras idéer och använda dem i det egna arbetet.

Uppläsningen genomförs med olika engagemang. En del läser med stor inlevelse, andra med mindre. Alla läser dock upp sina dikter.

Så här låter tre av dem:

Ljus, panik och rädsla
Måste mata hundarna
Lukt av döda träd
Mustaschen ligger som ett streck
Varm mat som fångas snabbt när man sitter och gapar
Död fågel till hundarna
Flygande båt över oss

Personer i svart rädsla
En pratande groda i ett fönster
Stora moln i panik
Flygskepp som flyger lågt
nära en man som matar sin hund

Jag ser en brygga,
en bro till frihet
Bakom mig härjar elden
i den lilla staden
Människor springer i panik
Luftskeppen skjuter ner mot staden
ner mot människorna
Jag längtar efter frihet
Frihet som en fågel har
söker jag efter
Jag börjar se ljus i tunneln
Jag är nästan där

Elevernas dikter är en sorts tolkning av *Ankomsten* eller åtminstone av de tre bilder som eleverna fick utgå ifrån. Samtidigt är dikterna helt egna skapelser och det vill jag spinna vidare på. Innan lektionen går mot sitt slut får eleverna en sista uppgift. De ska skapa ett digitalt collage, där dikt och bild samspekar. Till sin hjälp har eleverna flera olika digitala verktyg. De använder Adobe Spark Page, Canva eller Google Dokument där de lägger till bild från Pixabay eller ThingLink. Det är verktyg som vi tidigare använt i undervisningen och eleverna vet hur de fungerar. Jag behöver alltså inte gå igenom hur man arbetar med dem. När collagen är klara delas de med mig och jag samlar

dem i vårt Google Classroom så att alla i klassen kan läsa allas dikter. Kommande lektion fortsätter arbetet med *jagskriver.nu*.

Tankar om *Jag skriver i dina ord*

Under flera år har jag arbetat med arbetsområdet *Jag skriver i dina ord*. Jag har gjort det på olika sätt men alltid med gott resultat. Då en av uppgifterna i arbetsområdet är en uppgift som blir läst och bedömd av en jury får eleverna en riktig mottagare att skriva till och det gör att de anstränger sig lite extra. Dan Åkerlund som forskat kring multimodala texter och autentiska mottagare menar att elever som får verkliga mottagare fokuserar mer på innehållet i de texter som produceras och deras engagemang ökar (Åkerlund 2014). Min erfarenhet säger det samma.

Genom *Jag skriver i dina ord* har jag naturligt fått eleverna att arbeta med litteratur, läsning och skrivande och arbetet har varit uppskattat. Eleverna har engagerat sig och verkligen försökt prestera till max. Fortfarande har dock steget till att delta i tävlingen varit för stort för mina elever. Det är en sak att skriva en text för en verklig mottagare. Det är en annan sak att skicka in texten och låta den bli läst och bedömd av någon annan än av sin egen lärare. Här måste jag fundera över hur jag kan stötta eleverna. Vad krävs för att de ska våga ta språnget och våga se sig som skrivande individer? Vad krävs för att de ska känna sig säkra, att det de skriver faktiskt duger?

Det som är tilltalande med idén bakom *jagskriver.nu* är att eleverna måste utgå från en existerande dikt eller låttext. Dikten eller låttexten ska få dem att reagera och reflektera. Den ska få dem att skapa en egen text som blir en sorts svar på den utgångstext som de haft. De ska alltså komponera något eget. Genom *jagskriver.nu* får eleverna något att utgå ifrån, att ta avstamp i och det underlättar. De enda begränsningarna som finns för elevernas eget skrivande är att texten får vara på max 6000 tecken och att den ska vara skriven på svenska.

Språkutvecklande undervisning med digitala inslag

När jag arbetar med *Jag skriver i dina ord* får jag möjlighet att arbeta i process men också med en undervisning som både är språk- och

kunskapsutvecklande. Genom att stötta eleverna på olika sätt - med bilder, digitala verktyg och olika former av kompensatoriska hjälpmedel – utvecklas de och presterar ofta över sin egen förväntan.

Även om lektionen inte på något sätt har haft den digitala kompetensen i fokus har eleverna fått arbeta med att utveckla den. Det har vi kunnat göra då skolan som jag arbetar på har goda tekniska förutsättningar. Vi har ett välfungerande nätverk. Eleverna har alla en Chromebook och jag som lärare har dator som är kopplad till projektor. Vi arbetar i GSuite och eleverna är vana användare av Google Classroom och Google dokument. Att skriva på dator är något eleverna gör dagligen. Till elevernas konto är knutet Oriibi Speak som är en talsyntes med bokstavsljudning och ordpredikation. De elever som behöver extra stöd under sitt skrivande får alltså det per automatik. Utan några svårigheter kan eleverna dela dokument med varandra och de kan ge respons på klasskamratens dikt genom att färgmarkera och kommentera och genom att utgå från en färdig utvärderingsmall (*Två stjärnor och en önskan*). Att göra collage är de också vana vid och i detta arbete får de själva välja bild. Bilden ska på något sätt samspela med dikten som de skrivit. Då vi tidigare diskuterat upphovsrätt och var man kan hitta bilder att använda vet eleverna att de exempelvis kan gå till Pixabay. För att underlätta ligger Pixabay också som länk i elevernas Google Classroom.

Vad leder då ett sådant här arbete till? Hos mig har det blivit tydligt att eleverna, som inte såg sig själva som skribenter, som i inledningen av läsåret upplevde att det inte ens var en idé att försöka, i detta arbetsområde, visade att de både kunde och ville. De blev skribenter när de gavs möjlighet till ett kreativt (men styrt) textskapande. De uppvisade en hög språklig förmåga, vilken i vissa fall förvånade dem själva. Jag tänker att den digitala tekniken delvis kan ses som en förklaring. Med digitala verktyg kan eleverna motiveras och inspireras. De kan också få skapa och skriva på ett sätt som för dem upplevs som enklare än att använda papper och penna. Jag tror också att ett strukturerat arbete som bygger på process och repetition hjälper elever som inte alltid har så lätt för att uttrycka sig i skrift. Genom processtänkandet får de ett stöd och en möjlighet att

hela tiden komplettera och utveckla. De kan arbeta med sitt språk och de kan utveckla det så att det hela tiden blir lite bättre. Jag tror också att utgångspunkten med de tre bilderna och de styrda uppgifterna till dem hjälpte eleverna. De visste vad de skulle göra och behövde inte sitta oroliga. Många elever har svårt att komma igång med sitt skrivande och underlättar man då med olika former av inledande meningar som stöttning eller styrda instruktioner kan skrivandet komma igång mer eller mindre direkt. Att arbeta språk- och kunskapsutvecklande kan med andra ord vara en framgångsfaktor.

Elevernas reaktioner

Vad säger då eleverna, de 20 pojkarna, om att arbeta på detta sätt? När de i efterhand fick utvärdera arbetet med *Ankomsten* visade det sig att de var mycket positiva. De upplevde att de fick arbeta med olika typer av texter, att den digitala tekniken fanns med som en röd tråd och att de blev både roligare och lättare att skriva en egen text när de hade bilder att utgå ifrån, när de fick samtala med och använda idéer från andra samt när de fick styrda instruktioner ifrån läraren. Så här skrev en av eleverna:

Det var mycket lättare att skriva en dikt när jag fick utgå från mina substantiv, verb och adjektiv.

Och en annan elev uttryckte sig på följande sätt:

Detta var en bra uppgift. Det fanns bilder att utgå ifrån och jag fick använda de ord som jag själv hittade. Bra var också att man inte behövde skriva på ett speciellt sätt utan kunde skriva som man ville.

Som lärare är det oerhört roligt när ens planerade undervisning får ett så positivt gensvar. Det gör att jag kommande läsår kommer att fortsätta arbeta med *Jag skriver i dina ord* och jag kommer att fortsätta arbeta digitalt, språkutvecklande och med skrivande i process.

Referenser

- Chambers, Aidan (1998), *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, Jenny, Godhe, Anna-Lena, Magnusson, Petra (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, Jenny (2016). *Mötet med texten. Inkluderande läsundervisning*. Stockholm: Läraryörlaget.
- Författarcentrum. *Jag skriver i dina ord*. jagskriver.nu. <https://jagskriver.nu/>. 2018.04.06
- Strömqvist, Siv (1993). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Tan, Shaun (2010). *Ankomsten*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Åkerlund, Dan (2014). *Elevens syn på nätet. Multimodala texter och autentiska mottagare*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.

Jenny Edvardsson

är gymnasielärare i svenska och historia vid Wendesgymnasiet i Kristianstad. Hon har skrivit flera böcker däribland *Mötet med texten. Inkluderande läsundervisning* (2016). Under 2016 satt hon med i Skolverkets ämnesreferensgrupp för svenska och svenska som andraspråk som då arbetade med digital kompetens. Under 2017 och 2018 har hon deltagit i Läselegationens arbete genom att tillhöra referensgruppen för skola och bibliotek.

Avatarer i litteraturundervisningen

Stina Thunberg

Febril aktivitet råder i ett klassrum med 24 niondeklassare som skapar avatarer i syfte att stiga ned i Selma Lagerlöfs klassiker *Herr Arnes penningar*, utgiven år 1904. Uppdraget har de fått av sin lärares avatar *Sigrid den sakkunniga*: ”Du ska skapa en avatar, precis som min och stiga ner i berättelsen”. Elevernas avatarer tar form med namn som *Torbiorn den trofaste*, *Birgitta den påhittiga* och *Bagge den envisa*. Under støj och skratt interagerar eleverna med varandra i en skapandeprocess. Fortsättning följer på nästa lektion när elevernas avatarer ska stiga ned i romanens narrativ genom en lucka, en utbliven handling, och skriva en egen berättelse. Detta är en beskrivning av vad som hände på två svensklektioner, under en pilotstudie, när en lärare genomförde en design i form av spelifierad litteraturundervisning med 24 elever i grundskolans sista år. Syftet var att skapa inlevelse och väcka engagemang för läsning. Spelifieringen innebar att spelelementen avatarer, uppdrag och erfarenhetspoäng användes. Selma Lagerlöfs berättelse var spelets narrativ och inramningen var olika uppdrag som eleverna skulle utföra. Berättelsen lästes i pocketupplaga av eleverna och parallellt med läsningen skapade de en roll att spela i berättelsen genom en bikaraktär i form en avatar. Samtidigt spelade deras aktivitet roll eftersom något stod på spel genom att uppdragen som avataren utförde genererade erfarenhetspoäng, som i sin tur var kopplade till kunskapskraven.

I denna pilotstudie som är en del av ett doktorandprojekt i svenska med didaktisk inriktning, användes begreppet design om det undervisningsupplägg som har skapats och genomförts. En designprocess handlar om att skapa något som inte finns och föreställa sig hur någonting skulle kunna vara (Ackermann 2007:2). Designen tog sin utgångspunkt i problematik gällande litteraturundervisning och läsning som identifierats i tidigare forskning och använde teoretiska perspektiv

för att bemöta dessa. De problem som designen ville vara ett alternativ till är en ensidighet i skoluppgifter i samband med läsning (Ullström 2009) och svårigheter att skapa lust och engagemang för läsningen (Nordberg 2017). För att skapa engagemang för litteratur hämtades idéer om spel med utgångspunkt i den virtuella spelvärldens potential för lärande (Gee 2007; Sheldon 2012; Graeske & Lundström 2015) och litteraturundervisningen designades som ett spel det vill säga spelifierades. Det innebar att spelelement användes, i detta fall avatarer, uppdrag och erfarenhetspoäng. Spelelementen förväntades, förutom att väcka engagemang och kreativitet, även att ge struktur och att synliggöra arbetsgången för eleverna, vilket är exempel på en starkt inramad undervisning (Bernstein 2000). Syftet med piloten var att utforska vilka möjligheter för litteraturundervisningen som eventuellt skulle kunna finnas inom ramen för en spelifierad design. Det innebar ett brett explorativt perspektiv där både teorier som låg bakom designskapandet och nya teorier lyftes in för att analysera materialet.

Avatarer, uppdrag och erfarenhetspoäng

För att eleverna skulle ta steget in i den fiktiva världen användes avataren med syftet att skapa eller förstärka inlevelse i det litterära verket. I pilotstudien användes en förenklad bloggvariant av avataren, medan eleverna i huvudstudien arbetar med både bildavatarer och rörliga avatarer. Eleverna skulle skapa en roll som de sedan själva skulle spela i den värld som projiceras genom deras egen läsning. *Avatara* är sanskrit och betyder nedstigande och avser i sin ursprungliga betydelse när en gudom blir kropp, en inkarnation. På senare år har avataren avsett de tredimensionella figurer som används exempelvis för tv- och dataspel. Numera har avatarbegreppet fått en utökad betydelse genom att innefatta våra relationer online, även i form av en bild i ett forum (Coleman 2011). Avatarens potential för läsning i skolan kan ses i ljuset av Felskis teorier om läsning. Felski (2008) menar att vi använder litteratur på flera olika sätt för igenkänning, hänförelse, kunskap och chock. Vad betyder det egentligen att känna igen sig i en bok? Felski kallar igenkänningen för ett mänskligt behov där läsaren genom ett rörligt samspel

inspireras till att förändra bilden av sig själv. Igenkänningsens glädje är inte repetition utan snarare något som expanderar och utvecklar det redan kända, menar Felski. När vi läser litteratur vill vi även bli hänfödda. Det handlar om att bli uppslukad av boken att glömma tid och rum. Hänförelsen skiljer sig från vardagliga upplevelser genom att vara något annat. Vi läser också för få kunskap och för att bli chockade. Kunskapen ger oss lärdomar, medan chocken används som ett brott med vardagen, enligt Felski.

I designen användes avataren för att tydliggöra övergången mellan klassrummet och fiktionen, mellan verkligheten och narrativet. Äntrandet av den alternativa världen genom avatarens språkliga uttryck förväntades stimulera någon form av kreativitet. I designen skulle aktiviteterna inte göras "med" en bok eller vara ett medel för att nå något annat genom boken. Elevernas åsikter "om" boken skulle inte efterfrågas, vilket annars är förekommande i skolans litteraturundervisning genom användningen av Chambers modell (Martinsson 2018), utan istället skulle eleverna ges möjligheter till ett kreativt uttryck genom avataren som de själva skrev in "i" originalberättelsen.

Uppdraget, som utformades i syfte att förflytta eleven in i berättelsen, inleddes med ett aktivt nedstigande, vilket var det första uppdraget. Nedstigandet innebär att läsa en lucka i verket, vilket Iser (1991) kallar för tomrum, en utebliven handling. Eleven instruerades att skriva in sig i en lucka i texten, att stiga ned i verket, genom att erfara verket genom sinnesförnimmelser som exempelvis visualisering. Genom att placera avataren i luckan förväntades eleven inte göra en förklarande tolkning av boken, utan istället en performativ handling. Enligt Iser är tolkning av tomrum i grunden en performativ handling som ofta misstas för att vara förklarande (2000:7).

Avataren i betydelsen nedstigande, förväntas stiga ner, dels som en metafor, dels som ett reellt verktyg för att bli "kropp" i berättelsen. Metafor var avataren i den bemärkelse att den inte hade en virtuell miljö att stiga ned i, eftersom avatarens omvärld förväntas vara en tankefigur utifrån den läsning som eleverna skulle göra. Avataren var ett reellt verktyg i den bemärkelsen att avataren skulle ta formen av en digital identitet på nätet där den egna berättelsen gestaltas i relation till ursprungsverket *Herr Arnes penningar*. Elevernas

avatarer skulle vara synliga för varandra genom deltagandet i ett gemensamt bloggnätverk.

I designen ingick också spelelementet erfarenhetspoäng som eleverna fick utifrån grunder som var kopplade till kunskapskraven. De kunde emellertid inte köpa något för poängen exempelvis bättre vapen, kläder etcetera som är vanligt i TV- och datorspel. Antagandet var att erfarenhetspoängen både skulle skapa ordning, genom att rama in undervisningen och tydliggöra förväntningar och en känsla av spel, genom att designen på så sätt kan upplevas som ett spel. Tanken är också att poängen ska bidra till att eleverna utmanar sig själv.

Valet av *Herr Arnes penningar* i tryckt form

I spel är ett spelnarrativ eller en story brukligt som ramar in olika uppdrag som spelaren utför (Kapp 2012). I en spelifierad litteraturundervisning som skulle handla om läsning av ett litterärt verk, var det således naturligt att använda det skönlitterära verkets narrativ som spelnarrativ. Klassikern *Herr Arnes penningar* av Selma Lagerlöf valdes ut, eftersom den ansågs passande att spelifiera både utifrån ett mysterieperspektiv och ett utmanande perspektiv. Mysterium innebär att skapa en känsla av mysterium på olika sätt och att det finns okänd information att upptäcka (Sheldon 2012b; Sheldon 2012a). I romanen rörde sig både levande och döda karaktärer och berättelsen innehöll flera övernaturliga inslag. Genom mysteriet, mordet på Solberga prästgård, gavs ingången till att involvera eleverna i det litterära verket. Utmaningar är en förutsättning för att eleverna ska bli engagerade (Kapp 2016). I detta sammanhang blev det tydligt att läsningen av verket i sig behövde vara någon form av utmaning eftersom det var det som eleverna skulle göra i spelet för att ta sig vidare var att läsa. *Herr Arnes penningar* ansågs ha potential att utmana eleverna med sitt äldre språk, äldre miljö och sin litterära stil. Samtidigt som texten var utmanande var den också kort, cirka 80 sidor, vilket kunde bidra till att texten inte skulle kännas övermäktig. Eftersom det litterära verket utspelar sig i en 1500-talsmiljö, förutsattes det också ha goda förutsättningar för att utmana eleverna i karaktärsskapandet kanske i högre drag än en nutida ungdomsroman, där de lättare skulle kunna identifiera sig med karaktärer och miljöer.

Förutom bokens narrativ användes lärarens avatar *Sigrid den sakkunniga* som är en påhittad bi-karaktär i berättelsen. Eleverna fick se henne i form av en avatarfilm, gjord med hjälp av det digitala verktyget *Voki*, där hon berättade att hon var husmor på Solberga prästgård, att hon blev mördad och numera var ett spöke som vill att mördarna ska få sitt straff. Hon sade också att hon behövde elevernas hjälp i berättelsen, att de skulle skapa en avatar precis som hennes och stiga ned i berättelsen. Eleverna fick således uppdraget att skapa en avatar i form av ett spöke eller en människa, för att sedan kunna stiga ned i berättelsen direkt efter mordet på Solberga prästgård. På så vis kunde de också skapa sina egna erfarenheter i verket efter de omskakande händelserna på Solberga prästgård, genom sin avatar. Detta förväntas ge en känsla av ett klassiskt mysterium, med drag av både spökhistoria och deckargåta.

Förberedelser och iscensättande av en pilotstudie

Innan designen skapades intervjuades två svensklärarteam på två olika skolor för att ge en bakgrund till läsning av skönlitteratur i grundskolan. Efter det skapades själva designen som sedan genomfördes av en svensklärare i en av hennes klasser med 24 elever som läste sista året i grundskolan. Designen genomfördes under åtta veckor, hösten 2016 med start i början av oktober. Läraren undervisade och jag observerade undervisningen och medverkade också genom att vara IT-stöd för både lärare och elever. Eleverna hade två svensklektioner i veckan, 70 minuter på måndagar och 60 minuter på tisdagar. De första tre veckorna arbetade eleverna med kursplaner, förförståelse, bloggskapande samt med läsning av de första 46 sidorna vilket också gjordes i form av ett spel. Sedan började spelet i romanen. Eleverna gjorde flera aktiviteter som poängsattes med erfarenhetspoäng varav fem ses som de mest betydelsefulla. I denna artikel läggs fokus på de två första: "Skapandet av avataren" och "Nedstigandet". Avataren som eleverna skapade är en bloggavatar, som skapas genom verktyget Blogger. Alla elevernas bloggar kopplades ihop på lärarens avatarblogg: *Sigrid den sakkunniga*. Det innebär att alla elever kunde läsa och se varandras avатарer.

1. Skapande av avatar och avatarblogg
2. Nedstigandet
3. Uppdrag 1: Bya- eller spökråd
4. Uppdrag 2: Elsalills etiska dilemma
5. Uppdrag 3: Slutet på berättelsen

För varje uppgift fanns bedömningsgrunderna för erfarenhetspoängen formulerade i tre poängnivåer: 100, 200 och 300 poäng. Bedömningsgrunden var kvalitativ, kopplad till kunskapskraven och gällde både form och innehåll. Tid, i form av deadlines, fanns också med som en grund för erfarenhetspoäng. Lämnade eleverna in samma dag som de hade fått uppgiften fick de 300 poäng, dagen efter fick de 200 och slutligen dagen efter det fick de 100 poäng. Det material som samlades in var de avatartexter som eleverna skrev, reflektioner som eleverna skrev efter avslutat spel, forskarlogg som fördes efter varje lektion, samt intervjuer med 9 elever och läraren när spelet var avslutat i december 2016. Fem pojkar intervjuades i en fokusgrupp, två flickor intervjuades tillsammans och ytterligare två pojkar intervjuades separat. Anledningen till gruppintervjuerna var att detta efterfrågades av eleverna, utifrån aspekten att en grupp kändes tryggare. För denna artikel används avatartexterna (de artefakter som eleverna skapade) från de två första momenten. Perspektiv för att belysa dessa två moment i form av elevernas respons hämtas från övrig empiri. Elevernas namn fingeras i denna text. Empirin analyseras i ett explorativt perspektiv, vilket innebär att både teorier bakom designskapandet och nya teorier används, för att inte bara se vad som förväntas hända. En ny teori appliceras på det empiriska materialet vilket är Huizingas (2004) lekbegrepp.

Vad händer i den spelifierade designen?

Nedan följer tre avsnitt, där det första är en beskrivning av genomförandet av två av designens uppdrag under rubrikerna ”Skapandet av avataren upplevs motiverande” och ”Det lekfulla nedstigandet” sedan det tredje är avsnittet ”Avataren kontra erfarenhetspoäng”, där fokus läggs på de elevernas upplevelse av dessa två spelelement,

avataren och erfarenhetspoängen. Uppdragen beskrivs utifrån hur de iscensattes i pilotstudies design, med grund i designmaterial och forskarlogg. Sedan diskuteras studiens resultat dels utifrån elevernas skapande med utgångspunkt i deras artefakter i form bloggar och avartexter och dels utifrån lärarens och elevernas respons på designen i intervjuerna och i deras skriftliga reflektioner. I det tredje avsnittet diskuteras studiens resultat utifrån elevernas upplevelse av två skilda spelelement, avatarrer och erfarenhetspoäng.

Skapandet av avataren upplevs motiverande

Avataren skapades en måndag, följt av nedstigandet nästa dag. Läraren initierade skapandet genom att visa en avatarfilm från lärarens avatarblogg på klassrummets smartboard, där avataren *Sigrid den sakkunniga* gav eleverna uppdraget genom att presentera sig och be eleverna om hjälp i berättelsen. På lärarens blogg fanns också en länk till skriftliga instruktioner, samt bedömningsgrunden för erfarenhetspoängen. Eftersom berättelsen utspelar sig på 1500-talet fick eleverna en länk till Sveriges Institut för språk och folkminnens sida för medeltida personnamn (<http://www.sprakochfolkminnen.se>) där de kunde söka efter tidsenliga namn. En närmare granskning av avatarpresentationerna åskådliggör att de inte valde att lyfta fram hur avataren ser ut, utan att de istället fokuserade på hur avataren är genom att de gav avataren en förmåga eller egenskap, exempelvis någon form av intelligens: *Anne den klipske*, *Signe den visa*, *Sillbo den Sluge* eller *Kristoffer den kunnige* eller ett karaktärsdrag: *Vendela den tålige* eller *Torbiorn den trofaste*. En del av eleverna kopplade till bokens handling och miljö, och gav också sin avatar ett yrke och en plats att ”bo” på. Exempelvis skrev några fram sig som ett spöke som hade varit tjänare på Solberga prästgård. Men det finns också några få elever som beskrev sin avatar och dess egenskaper utan att koppla alls till boken. Det skulle kunna tyda på att skapandet av en avatar i sig inte är tillräcklig för alla elever att skapa inlevelse, utan att många elever också behöver mer specifika aktiviteter för att komma ”in” i boken.

Trots att spelet hade en stark inramning, med erfarenhetspoäng och bedömningsgrunder finns det tendenser i intervjuaterialet

som visar att eleverna upplevde en stor frihet genom det egna valet av avatar och gestaltandet av dess karaktär. Eleverna berättade också att skapandet av avataren gav en inblick i att reflektera över tiden som romanen utspelade sig i ”för då tänker man som att hur de kunde ha haft det” (Vera). En pojke berättade att han var historieintresserad och även gillade historiska böcker. Under skapandeprocessen uttrycker han detta genom att på olika sätt fånga upp historiska aspekter i sin berättelse i relation till *Herr Arnes penningar* och han berättar följande om skapandet av avataren:

Robert: Ja jag vet inte varför, men jag tyckte att som han skulle som passa bra in i handlingen kanske. Jag började med att skapa ett namn och sen bygga en karaktär utifrån det. Jag tänkte hur människor såg ut och var på den tiden, egentligen.

Möjligheten till att välja och skriva fram något utifrån sina egna idéer, kan alltså sägas motivera eleverna. En av eleverna i exemplet nedan upplever en form av lust utifrån det fria valet som hon säger också skapar motivation.

Intervjuaren: Vad tänker ni om skapandet av avataren? Ni fick välja det här namnet och?

Vera: Ja, där tycker jag också att när man valde att man får också mer inblick i, för då tänker man som att hur de kunde ha haft det, de som jobbade för Herr Arne, jag menar familjen. Och då får man också bättre inblick i bokens handling.

Astrid: Det var som kul att man fick välja sin egen skapelse. Kanske om man hade fått att alla ska vara det här. Det kanske inte hade varit som jag. Jag kanske inte hade känt mig trygg att skriva om det. Nu fick man ju nått som man själv hade valt och som man själv kanske hade en idé om vad man kunde skriva. Så det blir som lättare när man fick välja lite själv. Det är mer motiverande att välja själv, att man har gjort ett eget val.

Upplevelsen av frihet hade, enligt Astrid, upprinnelsen i att de själva fick definiera sin avatar, ”sin egen skapelse”. De situationer när eleverna ställdes inför val och fick skapa och definiera sig själva i spelet

genom sin avatar upplevdes som lustfyllda. Således kan skapandet av avataren sägas möjliggöra egna val i den spelifierade litteraturundervisningsdesignen. Utifrån Huizingas (2004) teori om den lekande människan, där friheten och oberoendet är en beståndsdel för lek och lekfullhet, kan skapandeprocessen ses som ett betydande element i designen, eftersom den öppnar upp för elevernas egen kreativitet. I utsagan ovan ställde eleven det egna skapandet i kontrast mot att bli tilldelad en karaktär ”det kanske inte hade varit som jag” vilket visar att avatarens fiktiva karaktär kan ses som ett personligt uttryck. Men att avataren kan ses som ett personligt uttryck, behöver inte betyda att den används som ett medel för att uttrycka personliga tankar och erfarenheter, vilket granskas närmare i nästa avsnitt om nedstigandet.

Designen uppfyllde inte kriteriet frivillighet, som är en förutsättning för leken enligt Huizinga (2004), eftersom den fanns i en skolkontext. Den bjöd emellertid in eleverna till flera valmöjligheter som skulle kunna ses som fria och det fanns element som kan ses som spel i spelet. Det gäller exempelvis skapandet som följdes av nedstigandet, när eleverna skulle stiga ner i verket och gestalta avataren i berättelsen genom att använda dess sinnen. Det betyder att eleverna måste leta efter ord och uttryck för att passa in avataren i berättelsen vilket skulle kunna innebära en form av ”lek med ord” som, enligt Huizinga är det som kännetecknar poesi. I nästa avsnitt där en avatartext granskas närmare, ser vi avatarens potential för denna lekfullhet.

Det lekfulla nedstigandet

”Nedstigandet” gjordes dagen efter eleverna hade skapat sin avatar. Uppdraget innebar att eleverna steg ned i en ”lucka”, en utebliven handling, i verket. Eleverna fick först en kort genomgång av den individuella uppgiften och sedan fick de utföra en gruppuppgift. Den individuella uppgiften skulle göras klart samma dag för högsta erfarenhetspoäng. Inför gruppuppgiften fick de instruktionerna att tänka sig en slädfärd mellan Solberga prästgård och Marstrand och samla sinnesintryck som skulle kunna uppstå under denna. Alla grupperns intryck redovisades sedan på tavlan som delats in i sex fält: syn, hörsel, lukt, känsel, smak och ett sjätte sinne. Efter detta

påbörjade eleverna den individuella uppgiften: Nedstigandet, med undertiteln, avatarens första resa. En del elever gjorde klart under lektionen, och andra efter lektionstid. Som tidigare nämnts kan ett fåtal av eleverna sägas vara "i" boken redan i sin presentation, medan det i de allra flesta fall blir tydligt att det var genom nedstigandet som eleverna "steg ner" i boken, och tog klivet in i bokens narrativ – från presentation av avataren till att gestalta hans perception. Det innebär att avatarens nedstigande skulle kunna ses som en stödstruktur för att skapa och förstärka inlevelse.

Flera har på ett medvetet sätt arbetat med sin text för att skriva fram den stämning som de uppfattar genom nedstigandet i romanen, samt för att skriva fram sin karaktär. Det finns dels i elevernas texter, dels i intervjumaterialet tecken på att eleverna ansträngt sig lite extra för att finna de rätta orden. En ansträngning som snarare för tankarna till en lek och ett spel, i form av en diktkonstens tävlan (Huizinga 2004) än en jakt på poäng som skulle kunna beskyllas för att vara instrumentell. När det gäller sinnesintrycken som eleverna fick arbeta med innan har de mer eller mindre använt detta i sina texter. I avatartexterna finns rikligt med exempel på både fysiska och psykiska känslor, vilket skulle kunna tyda på inlevelse. För att illustrera elevernas nedstigande genom avataren visas nedan ett textexempel som är unikt i materialet utifrån sin rikedom av litterära stilfigurer. Här följer Martinas text, som gestaltar avataren Anne den klipske:

Min första tid efter dådet

Den bitande kylan tränger upp genom mina dova fötter. Endast någon timme har gått sen det hände, det värsta jag någonsin hade kunnat tänka mig. Männen hade dödat alla, liksom vilddjur hade de kastat sig över mig och mina käraste.

Jag går sakta bakom släden medan den pudriga snön ligger oberörd under mina viktlösa steg. Elsalills snyftningar och hästens tunga steg i snön är det enda som bryter den stilla, sorgsna tystnaden. I mig växer en bottenlös sorg och ilska fram, det är det enda som får mig att fortsätta framåt, steg efter steg. De fåtal människor vi möter på vår färd går med sänkt huvud, ryktena har spridit sig och nyheten om Solberga prästgård har nu nått allas

öron. Det känns som att sorgen ligger över hela Bohuslän, som att vinterfågarna sjunger för alla offers förlorade liv och som att snöflingorna vill trösta mig när de fallande smeker mina livlösa kinder.

Efter en lång resa närmar vi oss äntligen Torarins trånga träkoja. Mina ben ger snart vika och när jag känner lukten av brasan som smattrar inne hos Torarin är jag på min bristningsgräns. Men den vanligtvis hemtrevliga röken påminner mig nu bara om den som tog kål på det sista inom mig. Den röken som fyllde mina lungor och som jag fortfarande känner smaken av.

Bilder från tidigare tränger igenom den tjocka dimman av chock som fortfarande finns kvar i mitt sinne. Jag ser hur en av de maskerade männen tränger igenom sin långa kniv genom husmodern och snittar upp henne som ifall hon vore en av slaktkalvarna. Känslan av det kalla bladet mot min hud får mig att rysa och obehaget växer. Genom en oförklarlig känsla förstår jag att lilla Elsalill har samma tankar inom sig i samma stund. Allt jag vill göra är att hålla om henne, säga att jag är okej och att jag ska göra allt i min makt för att ge de satans männen vad de förtjänar.

Texten uttrycker *Anne den klipskes* klagan över de tragiska händelserna på Solberga prästgård. För att beskriva sorgestämningen använder Martina de litterära stilfigurerna liknelse, anafor och besjälning på ett slagkraftigt sätt: "Det känns som att sorgen ligger över hela Bohuslän, som att vinterfågarna sjunger för alla offers förlorade liv och som att snöflingorna vill trösta mig när de fallande smeker mina livlösa kinder." Hon liknar sorgen vid olika företeelser, vilket upprepas tre gånger "som att" som i sin tur innebär användandet av stilfiguren anafor. Slutligen i denna mening används också besjälning genom att snöflingorna tillskrivs en tröstande egenskap. Även fortsättningsvis i avartexten används både metaforer, "en dimma av chock" och liknelser "som ifall hon vore en av slaktkalvarna" på ett effektfullt sätt. Den målande beskrivningen av mordet på husmodern, skulle kunna ses som ett chockelement som Martina använder i sin text utifrån sin egen läsning av originalverket. Kanske är det så att eleverna använder det som de själva gick gång på som läsare i boken, i gestaltningen av avataren, vilket kan tolkas i ljuset av Felskis (2008) begrepp hänförelse, igenkänning, kunskap och chock. Utifrån textens intensitet, ser vi inte bara chock, utan även hänförelse, vilket även tyder på Huizingas lekfullhet, i detta

fall en lek med motsatser. Eleven använder avatarens ögon för att leka med berättelsens kraft genom att briljera med språket, en lek med ord, som ger en text där inte bara chocken, utan också hänförelsen och inlevelsen är i centrum. Exempel på hänförelse visar sig genom träffande beskrivningar av avatarens rörelse i vinterlandskapet: ”Jag går sakta bakom släden medan den pudriga snön ligger oberörd under mina viktlösa steg.”. Det finns också exempel i materialet på elever som gått igång på den historiska aspekten av *Herr Arnes penningar*, vilket kan ses som kunskap, enligt Felski. En pojke som nämnts tidigare, Robert, säger sig vara historiskt intresserad och tänkte sig mycket in hur det var på den tiden, också genom att använda äldre ord. Lekfullheten i designen stöds vidare i elevernas upplevelser av arbetet med avataren. Två flickor beskriver hur de anstränger sig för att skriva och att det är roligt:

Intervjuaren: Vad tyckte ni om den första berättelsen när man ska stiga ner i romanen? Den här slädturen? Eller att man träffade Torarin?

Vera: Det var roligt tycker jag. Det var liksom, det var lite speciellt i början. Man visste inte som hur man skulle skriva. Jag var ju ett spöke, så här om jag skulle ha ett sjätte sinne och så. Men det var roligt. Det var då man började liksom själv inse vad man ville skriva om. Typ så här, om jag var vis, hur jag ville utveckla min karaktär. Men det var ju, det var som lite svårt i början, men man kom ju in i det. Jag själv skrev om den typ tre gånger. Jag hittade på nya saker och jag kände mer efter ett tag hur jag ville skriva.

Astrid: Ja, jag tycker också det. Man ville som visa då att ens karaktär vad man hade för en personlighet och hur man kunde visa det på olika sätt och inte bara skriva som att jag är bla bla.

Ovan berättar Vera hur hon ställde flera villkor när hon skapade sin avatar. Det var villkor som hon sedan behövde förhålla sig till i sitt skrivande när hon skulle stiga ned i berättelsen. Hennes karaktär var ett spöke som skulle vara vis. Hon hade således själv formulerat ett problem att lösa. Att frivilligt acceptera regler är en premiss för Hui-zingas lek och när reglerna väl är accepterade är de bindande. Reglerna för erfarenhetspoängen, som hela tiden var närvarande i designen, var en del av skolkontexten och således inte frivilliga. Däremot genom

att eleverna skapade sina egna karaktärer i spelet genom att börja med namn och epitet, visar det sig i intervjumaterialet att de satte upp egna villkor, eller regler för sitt eget skrivande. Det innebär att gestaltandet av avataren, som gjordes genom skrivande kan ses som ett spel i spelet och en tävling i tävlingen blir att följa dessa egna villkor: Hur beskrivs ett spöke med ett sjätte sinne? Hur beskrivs och utvecklas en karaktär som är vis? Vera berättar hur hon ställdes inför svårigheter som hon själv varit med att utforma, vilket ledde till att hon ansträngde sig genom att skriva om sin nedstigandetext tre gånger.

Den andra flickan lade vikt vid variation, och att kunna visa sin karaktär på flera olika sätt. Det kan karaktäriseras som en lek med ord, att finna orden för att beskriva något på flera sätt, som Huizingas lekfulla diktare. Vikt läggs också vid seriositet. Astrid framhåller att hon ville ”visa sin karaktär” och ”inte bara skriva bla. bla. bla.”, vilket kan tolkas som att hon ville vara specifik i beskrivandet och göra medvetna val, och inte bara skriva något som hon inte var engagerad i bara för att lösa en skoluppgift. Det betyder att arbetet med avataren också kan tolkas som ett seriöst åtagande eftersom eleverna uppfattade sitt deltagande i leken eller i spelet på allvar. Att leken är på allvar är ett element som Huizinga tillskriver leken och den lekande människan. Utfallet av spelet om Herr Arnes penningar genom avataren sågs som ett allvarligt åtagande av eleverna och det lekfulla uppdraget att skapa, styra och ”ta hand om” sin avatar skulle kunna sägas ge en autenticitet till läsningen. Astrid beskriver det på följande sätt: ”Och det är när man blir den här avataren. Det är som att man blir en del av boken. Och man känner ju mer för dem som är med i boken och så. Det blir som mer typ äkta på något sätt” (Astrid). Att det kan finnas en lekfullhet i att vara någon annan bekräftas i en annan elevs skriftliga reflektion när spelet är avslutat.

Lusten att berätta och lusten att läsa ökade faktiskt lite av avatarbloggen, bland annat för att man kunde tänka sig att sin avatar var med i romanen när man läste även fast inte texten sa något om den. Lusten att berätta ökade lite eftersom att man då kunde utgå från att man på sätt och vis ”lekte” att man var en annan person vilket kan vara lite mer intressant än att bara berätta ur sitt eget perspektiv.

Avataren kontra erfarenhetspoäng

Tydligt i intervjumaterialet är att alla var eniga om det lustfyllda med avataren, medan det var delade meningar om erfarenhetspoängen. En del elever tyckte att poängen tillförde en viss tillfredställelse genom att aspekter som vanligtvis inte premierades, exempelvis att lämna in i tid. För en del fungerade avataren och erfarenhetspoängen engagerande i en kombination. Vera talade om kombinationen med erfarenhetspoängen och uppgifter: ”att man kommer in som i ett flyt”. För andra elever var avataren en tillräcklig motivationsfaktor, vilket ledde till att poängen förlorade sin betydelse. En elev skriver i en reflektion efter genomfört projekt:

Jag tyckte att det var väldigt roligt och jag lärde mig mycket, jag märkte också att jag gillade att läsa mer än vad jag trodde att jag gjorde. och erfarenhetspoängen kändes bara lite onödigt. (Kevin)

Avslutningsvis indikerar pilotstudien att det finns en lärandepotential i en spelifierad litteraturundervisning. Alla tre spelelement som användes hade betydelse, även om det i denna studie blev tydligt att det var avataren som spelade störst roll för elevernas engagemang och kreativa process. Friheten som en motiverande faktor behöver inte ligga i möjligheten att välja bok eller i möjligheten till att tycka vad man vill ”om” boken utan det kan också innebära att ge förutsättningar för ett kreativt skapande. Vid läsning av skönlitteratur, kan således relativt styrda aktiviteter under förutsättning att eleverna ges möjlighet till frihet och kreativitet, skapa lust och motivation.

Referenser

- Ackermann, Edith (2007). *Experiences of Artifacts: People's Appropriations/ Objects' 'Affordances'*. I: Ernst von Glaserfeld (red.). *Key Works on Radical Constructivists: Bold Visions in Educational Research*. Rotterdam: Sense publishers, s. 249–259.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. rev. uppl. Lanham, Md: Rowman & Littlefield publishers.
- Coleman, Beth (2011). *Hello Avatar: Rise of the Networked Generation*. Elektronisk resurs. Cambridge, MA: MIT Press.

- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Malden, Mass: Blackwell Publishers.
- Graeske, Caroline & Lundström, Stefan (2015). Näsa för att läsa och känsla för att glänsa. I: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups. s. 83–94
- Huizinga, Johan (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. 2. utg. Stockholm: Natur och Kultur.
- Iser, Wolfgang (1991). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (2000). *The Range of Interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New Jersey: Pfeiffer.
- Kapp, Karl M. (2016). "Gamification Designs for Instruction." I: Charles M Rei (red.) *Instructional – Design – Theories and Models*. New York: Routledge. s. 351–383.
- Martinson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala universitetsbibliotek
- Sheldon, Lee (2012a.) *The Multiplayer Classroom. Designing Coursework as a Game*. 1 ed. Boston, MA: CENGAGE Learning Custom Publishing
- Sheldon, Lee (2012b). *Character development and storytelling for games*. 2nd ed. Boston, MA: CENGAGE Learning Custom Publishing

Stina Thunberg

är doktorand i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskningsintressen är läsning, skrivande, spel och ungdomar i det nya medielandskapet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om en spelifiering av *Herr Arnes penningar* på gymnasiet och berör både svenska och svenska som andraspråk. Hon medverkar även med artikeln "Elever på språkintrö läser Tummelisa med hjälp av en avatar" i antologin *Litteraciteter och flerspråkighet: symposium 2018*, red. Kristina Aldén & Aina Biggestans, Stockholm: Liber förlag 2019.

Att förhandla om tolkningar

– ungdomars filmskapande tolkningsarbete av poesi

Heidi Höglund

I diskussionen om svenskämnets litteraturundervisning får ”nya” medier, multimodalitet och elevers (fritids)textvärldar allt större uppmärksamhet. Det är nästintill ofrånkomligt att diskutera en samtida litteraturundervisning utan att förhålla sig till ett bredare kulturellt och medialt sammanhang. En del diskussioner avspeglar en oro över litteraturens och litteraturläsningens minskade betydelse och särskilt ungdomars minskade litteraturintresse är ett återkommande orosmoln. Förklaringsmodellerna är flera och komplexa men vid upprepade tillfällen påtalas den kulturella och mediala mångfalden som något som konkurrerar ut skönlitteraturen bland unga och tävlar om deras uppmärksamhet (se t.ex. Kåreland 2009). Samtidigt påpekar allt fler litteraturdidaktiska forskare betydelsen av att placera in skönlitteraturen i ett bredare kultursociologiskt sammanhang som tar hänsyn till den samtida kulturella och mediala mångfalden (se t.ex. Alghadeer 2014; Ewalds 2015; Martinsson 2015a; Persson 2012). En samtida textkultur, inklusive digital teknologi, möjliggör nya meningsskapande resurser för på vilka sätt elever skapar mening med litteratur vilket i sin tur innebär nya möjligheter för litteraturundervisningen. I föreliggande artikel är avsikten att diskutera didaktiska potentialer i en litteraturundervisning som använder estetiska bearbetningar och olika konstformer som meningsskapande resurs. Med utgångspunkt i avhandlingen *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations* (Höglund 2017) diskuteras hur bild- och filmskapande arbete kan användas som meningsskapande resurs i ungdomars möte med poesi.

Den här artikeln bygger på två premisser. Den ena är utgångs-

punkten att betrakta svenskämnet¹ som ett estetiskt ämne, inte enbart ett språk- eller färdighetsämne. Ämnet räknas nödvändigtvis inte till de estetiska ämnena i skolan, även om det omfattar kunskapsområden som i allra högsta grad är estetiskt inriktade, såsom litteratur, teater och film. Att framhålla den estetiska sidan av ämnet är angeläget i diskussionen om skolans litteraturundervisning på ett övergripande plan, i en strävan att diskutera litteraturundervisning som går bortom motiv som språkutveckling och lässtrategier.

Den andra premissen är en kunskapssyn som utgår från att kunskap skapas och uttryckts genom en mångfald av olika uttryckssätt där estetiska uttryck, konstformer såsom poesi, dans eller fotografi, är berättigade sätt att uttrycka och skapa mening – även i skolan. Staffan Selander (2017:30) menar att en ofta förbisedd aspekt av kunskap handlar om kunskapens representationer – hur kunskap skapas och uttrycks – och dess betydelse för lärande. Representation betyder inte här en direkt eller sann återspeglning, utan används i betydelsen *hur* ett kunskapsområde ges en gestalt, en framträdelseform (Selander 2017; se även Lindstrand & Selander 2009). Både frågan om hur kunskap ges form i olika sammanhang, inbegripet hur sammanhanget möjliggör eller tillåter kunskapen att ta form, och frågan om hur kunskap används och bedöms, utgör en del av didaktikens intresseområden (Selander 2017), men har i ett litteraturdidaktiskt sammanhang inte ägnats särdeles stor uppmärksamhet. Även om det i klassrummen i viss mån förekommer olika estetiska bearbetningar av litterära texter har fortfarande empirisk forskning kring elevers läsning av skönlitteratur till största delen utgått från elevers verbala och skriftliga utsagor. Forskning som riktar blicken mot andra sätt att bearbeta och synliggöra litteraturläsning är inte utforskat i samma utsträckning.

Precis som det inom litteraturdidaktiken görs skillnad mellan att undervisa *i* litteratur, *om* litteratur eller *genom litteratur*, visar Anne Bamford (2009) att samma distinktion återfinns i diskussionen om undervisning i konstämnen. Bamford skiljer bland annat mellan *education in the arts* och *education through the arts* (Bamford

1 Här avses svenskämnet inte enbart svenskämnet i Sverige utan inkluderar ett bredare perspektiv på modersmålsämnet i en nordisk kontext.

2009:12). Estetiska bearbetningar i litteraturundervisningen handlar om att eleverna ges möjlighet att respondera, analysera och tolka skönlitterära texter genom andra estetiska uttryck, till exempel genom att omvandla dikt till fotografi. Det kan ses både som undervisning *i* en estetisk uttrycksform (litteratur) och *genom* en estetisk uttrycksform (fotografi). De problem Bamford (2009) noterat i undervisning med estetiska uttrycksformer är exempelvis föreställningen att deltagande i estetiska aktiviteter automatiskt är utvecklande, eller att det är något underhållande eller häftigt som man gör ifall det finns tid över. Elliot Eisner (2008) pekar på hur den typen av förhållningsätt bottenar i en kunskapssyn som betraktar konst och estetiska uttrycksformer som något dekorativt eller känslöbetonat, inte som kunskap.

Estetiska bearbetningar av skönlitteratur förekommer förhållandevis ofta i arbete med yngre elever men får högre upp i åldrarna ge vika för mer traditionella textanalytiska angreppssätt. Stundom riktas kritik mot att estetiska bearbetningar inom litteraturundervisningen är ett didaktiskt val som leder bort eleverna och studenterna från de litterära texterna och inte erbjuder de kunskaper som litteraturvetenskapen tillhandahåller vad gäller textarbete och texttolkning (se t.ex. Martinsson 2015b). Den risken föreligger naturligtvis, precis som Bamfords (2009) utredning visar. Men det ligger onekligen en spännande – och förvånansvärt vetenskapligt utforskad – didaktisk potential i en litteraturundervisning som möjliggör eleverna att använda andra konstformer och konstuttryck för att bearbeta, analysera och tolka skönlitterära texter. Den typen av litteraturarbete, såsom att tolka dikt genom arbete med fotografering, möjliggör en tolkningsprocess som öppnar upp för eleverna att gå i dialog med den litterära texten och möjligen även andras läsningar av den. Här kan arbete med till exempel perspektiv, utifrån den litteraturdidaktiska principen ”vem säger vad, och hur?” (Skaftun & Michelsen 2017:61–62) utforskas och problematiseras med kameran hjälp. Bildspråk kan utforskas och kontraster gestaltas, i en strävan att stödja eleverna i bland annat att utforska det specifikt litterära med litterära texter – i den mån litteraturundervisningen avser att fokusera på just det.

Litteraturtolkning – en performativ ingång

Litteraturtolkning kopplas ofta ihop med textnära analytiska läsningar, som utgår från olika stilmedel och berättartekniska grepp, med avsikten att ge läsaren redskap för att öppna upp texten och i förlängningen förstå och göra tolkningar. Men litteraturtolkning kan även syfta på hur läsningen tar avstamp i olika teoretiska perspektiv, till exempel ett biografiskt perspektiv där texten läses med hjälp av kunskap om författaren, eller ett intersektionellt perspektiv med fokus på att granska hur olika maktförhållanden skapas i skärningspunkter mellan sociala kategorier som kön, etnicitet, klass och ålder. I den här artikeln presenteras en ingång till litteraturtolkning som utgår från ett performativt förhållningssätt. Ett sådant förhållningssätt betonar att tolkning är något man *gör* och *förhandlar*, inte något som *är*. Utifrån ett sådant förhållningssätt ses litteraturtolkning som en aktiv, meningsskapande process där fokus inte ligger på en slutgiltig förståelse av texten. Istället riktas intresset mot hur tolkningar skapas och omskapas – görs – i förhållande till sociala och kulturella resurser. Det handlar om en förståelse av tolkningsbegreppet som dynamiskt, inte statiskt.

Ett sådant förhållningssätt till mening, kultur och identitet utmanar föreställningar om och möjligheter i en samtida litteraturundervisning. Utifrån ett performativt förhållningssätt förstås begrepp som kultur och mening inte som något inneboende i texten eller som en del av läsarens etniska, sociala eller kulturella bakgrund. Meningsskapande ses alltså inte som ett resultat av läsarens kulturella eller sociala bakgrund. Istället ses läsarens kulturella och sociala bakgrund som en potential till omskapande, där texterna erbjuder röster och perspektiv som läsaren kan (om)skapa och (om)förhandla (Rørbech 2016; Rørbech & Hetmar 2012). Ett performativt angreppssätt möjliggör att gå bortom den teoretiska uppdelningen mellan det textuella objektet och det läsande subjektet. Intresset riktas istället mot hur tolkningar skapas och omskapas – görs – i förhållande till sociala och kulturella resurser.

Hur förhållandet mellan text och läsare kan förstås är ett litteraturteoretiskt spörsmål som återkommande är föremål för diskussion,

både i internationella och i nordiska sammanhang. Bland annat litteraturforskaren Mark Faust (2000) pekar på hur förhållandet mellan text och läsare har visat sig svårt att bemöta i litteraturundervisningen, något han beskriver som *en dubbel förpliktelse* (a double bind). Den dubbla förpliktelsen består i hur en formalistisk textsyn, med fokus på textens form och struktur, präglar litteraturundervisningen sida vid sida med en läsarorienterad didaktik, där fokus ligger på elevernas respons. Det formalistiska angreppssättet beskriver han som en *rättssal* (the courtroom) där läraren ställer frågor med utgångspunkt i ett objektiva, statiskt textbegrepp och dömer elevernas svar som rätt eller ej i förhållande till vad som står i texten. Det läsarorienterade angreppssättet beskrivs med metaforen *marknadsplats* (the marketplace) som kännetecknas av en flerstämmighet. Men det handlar om flerstämmighet i mening många röster där den som ropar högst vinner och där rösterna inte förs samman i dialog med varandra för att fördjupas och utforskas. Metaforerna är dragna till sin spets, vilket Faust själv noterar, men illustrerar två olika perspektiv som återkommande vållar litteraturdidaktiska huvudbry.

Den dubbla förpliktelsen som Faust (2000) beskriver är välbekant i nordiska sammanhang där spänningsfältet ofta beskrivs mellan den litteraturdidaktiska forskningens kompetensfokus respektive erfarenhetspedagogiska fokus (se t.ex. Ewald 2015). I nordiska sammanhang har diskussionen tenderat att fokusera på ett antingen-eller-perspektiv istället för på hur man kan parera mellan de två perspektiven i klassrummet, men problematiken är den samma. I ett försök att luckra upp den dubbla förpliktelsen i litteraturundervisningen argumenterar Faust för en tredje metafor: *den rekonstruerade marknadsplatsen* (the reconstructed marketplace). Den utgångspunkten handlar om hur läraren tillsammans med eleverna i klassen skapar mening med texten, men där det inte enbart är fråga om flerstämmighet utan där förutom textens litteraritet även elevernas olika läsningar blir utforskade och utmanade i förhållande till varandra. Hur den här typen av dialog och gemensamt utforskande kan stödas i klassrummet utvecklar Faust däremot inte.

Mot bakgrund av ovannämnda utgångspunkter kommer jag i följande avsnitt att på basen av resultat från min avhandling (Hög-

lund 2017) diskutera hur bild- och filmskapande arbete används som resurs i en grupp ungdomars tolkningsarbete av poesi. Avhandlingen utgick från problemställningen hur en arbetsprocess med att omvandla dikt till videofilm inverkar på elevers tolkningsarbete av den litterära texten. Med några empiriska nedslag önskar jag illustrera hur ungdomarnas tolkningsarbete kan synliggöras med utgångspunkt i föreställningen att litteraturtolkning är något de *gör* och aktivt *förhandlar* i arbetet med semiotiska resurser.

Studien bottnade i ett intresse att vetenskapligt utforska elevers arbete med estetiska uttryck som respons på litterära texter. Inspireerad av poeten Molly Peacocks beskrivning av poesi som *the screen-size art* (Hughes 2008) – som syftar till att poesi ofta är förtäta till form men inte till innehåll – såg jag intressanta möjligheter i att undersöka elevers tolkningsarbete av poesi genom bild- och filmskapande arbete. Genom videoinspelningar följde jag på nära håll fyra ungdomars gemensamma tolkningsarbete i processen att omvandla Karin Boyes dikt *Jag vill möta ...* (Boye, 1927) till videofilm. Fokus riktades både mot elevernas arbetsprocess och mot den videofilm som de producerade². Utgångspunkten var att meningsskapande ligger både i elevernas videofilm liksom i de val och i de förhandlingar som sker under arbetsprocessens gång.

Bildspråk och diktjag – två exempel på tolkning som förhandlingsprocess

För att förklara och förstå litteraturtolkning som ett *görande* och *förhandlande* har jag i avhandlingen granskat hur elever använder semiotiska resurser under en filmskaparprocess för att utforska och uttrycka sin tolkning av den litterära texten. Intresset riktades mot vilka val eleverna gör utifrån de resurser som finns tillgängliga. Gestaltningssprocesser är prövande uttryck där man genom olika val skapar nya sammanhang och innebörder. Det innebär att forskare genom att

² Avhandlingens datamaterial består dels av videoinspelningar av en grupp elevers (fyra elever) kollektiva arbetsprocess, dels av deras digitala videofilm. Datamaterialet är insamlat i en finlandssvensk skola med elever i årskurs åtta. I den här artikeln tas exempel enbart från videoinspelningarna av elevernas arbetsprocess.

följa elevers gestaltningsprocesser, som till exempel den att omvandla poesi till videofilm, kan få en inblick i deras tolkningsarbete.

Avhandlingens resultat synliggör hur processen att omvandla poesi till videofilm kontinuerligt erbjuder, utmanar och uppmanar eleverna att *förhandla* om den litterära texten på i huvudsak tre olika sätt: (i) hur elevernas visuella arbete med symboler erbjuder och uppmanar till förhandling, (ii) hur de semiotiska resurserna av filmskapandets olika arbetsskeden uppmanar till och fodrar förhandling och slutligen (iii) hur de olika semiotiska redskapen, t.ex. kamerans och editeringsprogrammets funktioner, driver fram och vidgar förhandlingen. I det följande presenteras empiriska nedslag i elevernas arbete med dels bildspråk, dels diktjaget, för att diskutera hur elevernas tolkningsarbete kan förstås som något de *gör* – eller *förhandlar* – i arbetet med semiotiska resurser; hur arbetsprocessen med att omvandla poesi till videofilm kontinuerligt erbjuder, utmanar och uppmanar till att förhandla om den litterära texten.

Redan vid de första inledande diskussionerna börjar ungdomarna skissera för hand gällande vad de anser att dikten handlar om och hur det kan framställas i bild. Arbetet med *vad* eleverna uppfattar att dikten handlar om är redan i det här skedet tätt sammankopplat med *hur* de med tillgängliga semiotiska resurser kan gestalta det. Arbetet präglas av ett utforskande av bildspråk.

Exempel 1.

- 1 Catrin: Alltså det här är min underbara bild av det ((*pekar på pappret och*
2 *skissar samtidigt vidare*)) (1.5) uhm ja (1.5) vackert. Det här föreställer
3 en hjälm. Alltså det är en sån där stridshjälm (1.0) och det här är som
4 (1.5) den här vackra människan och det här är typ döden eller skräcken
5 som liksom svävar runt [som en
6 Philip: [Jo det där blir bra!
7 Catrin: Ja, den ska nog ritas som att den far runt så där (2.0)
8 Casper: Spöket Kasper
9 Catrin: Ja ((*eleverna skrattar*))
10 Linda: Har ni sett den! Den är så jättebra
11 Catrin: Men det här som då rädslan eller skräcken ((*skissar på något svepande*
12 *som omger en gestalt*)) och (1.0) ja (2.0)
13 Linda: Alltså jag måste läsa den här dikten, jag förstår inte (18.0)
14 Catrin: Och så skulle man kunna ha nåt som symboliserar livet
15 Linda: Alltså hörni, nu måste ni hjälpa mig. "Rustad, rak och pansarsluten gick
16 jag fram men av skräck var brynjan gjuten och av skam" (2.0) Okej, vad
17 är det? Förklara.
18 Casper: Alltså hon hänvisar till livet
19 Catrin: Alltså jag ser det som att, som att bakom fasaden så är det som
20 Linda: Ja, ja det är som ett täcke som hon
21 Catrin: Ett täcke som hon gömmer sig bakom
22 Casper: Symbol of life. What is that?
23 Linda: Ja okej. (2.0) Aj är det här att hon vill komma fram ur den där, fram ur
24 täcket?

(Lektion 1: 0:23.23 – 0:25.04)

Ungdomarna arbetar under processen gång fram en tolkning av ett diktjag som upplever sig instängt och fångat och som vill visa sitt sanna jag. Den tolkningen kommer till uttryck redan här i ett tidigt skede av arbetsprocessen och utmanas kontinuerligt under processens gång i förhållande till möjligheter och begränsningar som olika semiotiska resurser och medier erbjuder och fordrar. Samtalsutdraget (exempel 1) belyser hur eleverna genom skisserandet i bilder förhandlar sig framåt i en gemensam förståelse av dikten. Det kommer bland annat till uttryck i hur Catrin, genom skisserandet av

hjälmén och något svepande som närmast kunde förklaras som en svepande dimma som omger en gestalt, synliggör och kommunicerar sina tankar om en skräck och rädsla som omger diktjaget för de övriga i gruppen. Catrin vidareutvecklar sin förklaring genom att beskriva det som en fasad som Linda tar fasta på och själv föreslår tücke, båda symboliska beskrivningar för att något som hindrar och stänger in diktjaget.

Ungdomarnas skisserande, hur de prövar sig fram med vilka symboler som bäst motsvarar deras förståelse av dikten och dess bildspråk, både *erbjuder* och *utmanar* eleverna att förhandla om dikten. Genom att testa sig fram med olika symboler som kan beskriva hur diktjaget upplever sig instängt, erbjuds ungdomarna möjligheter att förhandla om dikten. Skisserandet och arbetet med bildspråk fungerar således både som ett sätt för den enskilda (Catrin) att kommunicera sin förståelse till de övriga i gruppen, men även som ett sätt för ungdomarna att gemensamt förhandla fram en gemensam tolkning av dikten. Arbetet med att skissera olika symboler handlar inte om att presentera en obestridlig eller slutgiltig föreställning om hur något *är*, det snarare *uppmantar* och *utmanar* ungdomarna både i sina egna men även i deras gemensamma förståelse av diktens bildspråk och vilka symboler som bäst kunde användas för att uttrycka deras tolkning(ar).

De olika skedena av filmskaparprocessen, från en inledande diskussion, att skriva synopsis och göra bildmanus, till att filma och slutligen editera det inspelade materialet, erbjuder – och fordrar – att eleverna använder olika semiotiska resurser för att utforska och förmedla sin tolkning av dikten. Det leder till ett återkommande förhandlande om dikten och hur eleverna vill framställa sina tolkningar i bild och videofilm. I synnerhet ett ärende återkommer ungdomarna till i flera repriser: förhandlingen om könet på diktjaget. Anmärkningsvärt är hur de olika skedena av filmskaparprocessen *erbjuder*, men även *uppmantar*, eleverna att kontinuerligt förhandla om sin tolkning av diktjaget. I deras inledande diskussion och i arbetet med skrivande av synopsis diskuterar ungdomarna återkommande ifall det handlar om ett kvinnligt eller manligt diktjag och Catrin framhåller möjligheten att tolka diktjaget könsneutralt,

”Alltså jag tolkar den som en helt vanlig människa bara” (se Höglund 2017:122–127). De återkommande diskussionerna visar att de är intresserade av frågan och de ser en möjlighet att inte behöva könsbestämma diktjaget.

När ungdomarna övergår till följande skede som är att skapa ett bildmanus, utmanas de att gestalta sin tolkning i tecknade bilder och frågan aktualiseras igen. Även om de har skisserat under hela processens gång så är det i det här skedet, i skapandet av bildmanuset, som de definitivt utmanas i att använda ett visuellt uttryck för att uttrycka sina tankar och tolkningar. Fortsättningsvis visar ungdomarna ett intresse att gestalta ett könsneutralt diktjag och samtalsutdraget nedan (exempel 2) visar hur de föreslår att gestalta detta genom att gestalta en person utan ansikte.

Exempel 2.

1	Casper:	Synopsis
2	Linda:	Hej (1.0)
3	Casper:	Synopsis har vi skr- (0.5) är det där
4	Catrin:	Alltså jag tycker vi har så bra storyboard och så där men vi kommer inte att få det liksom förverkligat.
5		
6	Casper:	Jå
7	Linda:	Vi <u>ritar</u> det bara (0.5) men det kommer att ta ganska så länge (1.0)
8		och [jag kan inte rita
9	Philip:	[Det är bara att börja
10	Casper:	Nog tror jag (0.5) inte är det här omöjligt inte (0.5) ingenting ()
11		nog tror jag vi får det här ganska enkelt nog men (0.5) jag bara
12		undrar hur ska den här karaktären se ut (0.5) ansiktet alltså
13	Catrin:	Inget ansikte skulle jag säga
14	Philip:	Inget ansikte. Inget ansikte
15	Casper:	Jaha (0.5) det låter ju bra.
16	Catrin:	Det kan vara vem som helst, att den behöver inte ha ett ansikte.

(Lektion 2: 0:00.11 – 0:00.44)

Ungdomarna utforskar på vilka olika sätt de kan uttrycka sin tolkning om ett könsneutralt diktjag under filmskapandets olika

skeden. I bildmanusskedet fungerar fortfarande idén om ett diktjag utan ansikte, men under inspelningsskedet stöter ungdomarna på motstånd i hur de ska gestalta detta visuellt. Även om filmkameran inte gjorde deras gestaltning av ett könsneutralt diktjag enklare, snarare tvärtom, så uppmanas och utmanas eleverna till förhandling om den poetiska texten. Ungdomarna tolkningsförhandlingar ger uttryck för en önskan om att hålla diktjaget könsneutralt, även om filmkameran ställer krav på deras gestaltning av diktjaget i rörlig bild. De är måna om att vidhålla möjligheten till öppenheten för olika tolkningar (se exempel 3).

Exempel 3.

1	Catrin:	Ja, uhm, personen är (2.0) okej personen är homosexuell och liksom får
2		inte eller kan inte liksom visa vem hon är, eller <u>han</u> är och (1.0) ja (1.0)
3		och sen så bryter hon sig loss i alla fall, eller <u>han</u> (1.0) och vågar visa
4		vem hon är
5	Läraren:	Hm
6	Catrin:	Eller han. (2.0) Men vi har gjort det till en hon här
7	Läraren:	Ja
8	Linda:	I både filmen och på teckningarna.

(Lektion 5: 0:51.37–0:52.11)

Didaktiska implikationer

Nedslagen i elevernas arbetsprocess ger en inblick i hur eleverna under de olika faserna av filmskaparprocessen kontinuerligt *erbjuds*, *uppmanas* och *utmanas* till ett utforskande av den poetiska texten. Det sker delvis genom att de inte enbart diskuterar dikten utan genom att de även behöver fundera på hur deras förståelse av dikten kan uttryckas i synopsis, bildmanus, rörliga bilder men även genom resurser i editeringsskedet som inte har exemplifierats här, såsom ljudeffekter och berättarröst (se Höglund 2017 för utförligare analys). Det innebär att vilka resurser som elever har tillgång till och som de förutsätts använda för att uttrycka sin tolkning kan vara av

betydelse i deras litterära tolkningsarbete, det vill säga det kan ha betydelse för hur tolkningen kan *göras* och *förhandlas* utgående från tillgängliga resurser.

Att omvandla dikt till videofilm är ingen enkel, okomplicerad process som underlättas av att en mångfald olika resurser finns till förfogande. Tvärtom, ibland begränsas eleverna i det de vill ha sagt eftersom de inte finner lösningar för hur de kan uttrycka det med de resurser som finns tillgängliga. Vad som är anmärkningsvärt är hur både möjligheterna *och* motståndet erbjuder, utmanar och uppmanar eleverna att *förhandla* om dikten. Förhandlingarna om den poetiska texten är i hög grad knutna till förhandlingarna om semiotiska resurser. Möjligheterna *och* motståndet är vad som erbjuder och ger utrymme till att förhandla om olika förståelser, skiftande tolkningar och olika perspektiv.

Föreställningen om skönlitteraturens potential till perspektivbyte är inom litteraturdidaktiken en närmast gängse tanke. Skönlitteratur anses erbjuda läsaren en möjlighet att få syn på något som den egna positionen inte tillåter oss att se och på så sätt vidga våra erfarenheter och betraktelsesätt. Perspektivbytet har varit, och är fortfarande, en väsentlig del av legitimeringen för litteraturläsning i skolan. Men här vill jag framhålla att perspektivbyte inte enbart behöver handla om vilka nya tankesätt och perspektiv som skönlitteraturen kan bidra med, utan också hur det didaktiska upplägget kan möjliggöra att upptäcka och utforska olika perspektiv och uppfattningar. Att bearbeta skönlitteratur genom andra estetiska uttryck kan, med stöd bland annat i exemplen ovan, vara en värdefull ingång till att uppmuntra och stödja elever i utforskandet av en mångfald tolkningsmöjligheter. Eleverna erbjuds och utmanas att med hjälp av olika konstformer och konstuttryck utforska den litterära texten, där tolkning ses som förhandlingsbart och som något en *gör*, inte något som *är*.

Med en sådan ingång till litteraturundervisning skulle litteraturläsning inte handla om att nå koncensus i avscendet "läsa lika" men inte heller om relativistiska tolkningar utan stöd i vare sig texten eller i andras läsningar, eller sett med Mark Faustus (2000) metaforer: litteraturläsning skulle inte handla om att bedöma den ena läsningen som mer riktig än den andra som i en rättssal, eller kasta fram olika

tolkningar med avseende på att överrösta andra som på en marknadsplats. Istället skulle eleverna uppmanas att reflektera över skillnader, motstridiga förståelser och utveckla medvetenhet om en mångfald av perspektiv, något som kunde liknas vid Mark Fausts metafor för litteraturklassrummet som *den rekonstruerade marknadsplatsen*. Det kunde vara ett förslag på hur både den litterära texten och det didaktiska upplägget kan utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv med stöd både i texten och i varandras läsningar.

Referenser

- Alghadeer, Hessa A. (2014). Digital Landscapes: Rethinking Poetry Interpretation in Multimodal Texts. *Journal of Arts and Humanities*, 3(2), s. 87–96.
- Bamford, Anne (2009). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Boye, Karin (1927). *Härdarna: dikter*. Stockholm: Bonnier.
- Eisner, Elliot (2008). Art and knowledge. In Knowles, G.J. & Cole, A.L. (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. London and New York: SAGE Publications, s. 3–12.
- Ewald, Annette (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid. I Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.). *Svensk forskning och läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerup, s. 183–196.
- Faust, Mark (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience. *Research in the Teaching of English*, 35, s. 9–34.
- Hughes, Janette (2008). The 'screen-size' art: Using digital media to perform poetry. *English in Education*, 42(2), s. 148–164.
- Höglund, Heidi (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Doktorsavhandling. Åbo Akademi. Åbo Akademi University Press.
- Käreland, Lena (2009). Inledning. I Käreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och utbildning*. Stockholm: Liber, s. 9–14.
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (2009). Förord. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur, s. 9–14.
- Martinsson, Bengt-Göran (2015a). Läspanikens anatomi – barns och ungdomars läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv. I Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.). *Svensk forskning och läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerup, s. 197–208.

- Martinsson, Bengt-Göran (2015b). Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. Ett tvärvetenskapligt fält i rörelse. I Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.). *Litteratur och läsning – litteraturdidaktikens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 171–190.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur
- Rørbech, Helle (2016). *Mellem tekster: kultur og identitet i klasserommet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rørbech, Helle & Hetmar, Vibeke (2012). Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisning. I Matre, Synnøve, Sjøhelle, Dagrunn Kibsgaard & Solheim, Randi (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 214–222.
- Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skafun, Atle & Michelsen, Per Arne (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Heidi Höglund

är postdocforskare och universitetslärare vid Åbo Akademi, fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier inom modersmålets didaktik (motsvarande svenskämnet didaktik i Sverige) och lärarutbildning. Hon disputerade 2017 med avhandlingen *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Hennes forskningsintressen är litteraturundervisning med särskilt intresse för reception, poesi, estetiska bearbetningar och visuell litteratur liksom metodologiska ansatser inom litteraturdidaktik.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2018

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande

Suzanne Parmenius-Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Nemeth, Stockholm, sekreterare och kassör

Jenny Edvardsson, Kristianstad

Anna Nordenstam, Luleå och Göteborg

Kristina Magnér, Malung

Joakim Lygner, Göteborg

Christina Olin-Scheller, Karlstad

Jeanette Lavigne, Gävle

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Nils Larsson, Ulrika Nemeth och Suzanne Parmenius-Swärd.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen den 17–18 mars i Göteborg samt den 13–14 oktober i Varberg. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 17 mars i Göteborg. Vid årsmötet valdes föreningens tidigare ordförande Ann Boglind till hedersmedlem. Årsmötet avslutades med två uppskattade föreläsningar av Ann-Christin Randahl respektive Per Holmberg.

AU har sammanträtt i Stockholm vid tre tillfällen. Därutöver har AU haft mejlkontakt.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2018 till 1672. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen har arbetat aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklararforeningen.se har varit ett gott verktyg för nyrekrytering liksom Facebookgruppen. Facebookgruppen hade i december 2018 drygt

14 000 medlemmar och är ett synnerligen livaktigt forum för kollegiala diskussioner. Svenskläraryrkeförbundet:s Twitterkonto hade vid samma tid drygt 600 följare.

Medlemsavgiften var under 2018 290 kronor och 140 kronor för studerande och pensionärer.

Ortsföreningsverksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm, Västerås och Kalix. Stockholmsföreningen är den största av dessa. Dessa föreningar får verksamhetsbidrag från riksföreningen och för närvarande är det Västeråsföreningen som är den mest aktiva av dem. Ortsföreningsverksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens verksamhet

Vid höstmötet i Varberg den 19 oktober arrangerades en uppskattad fortbildningsdag med temat ”Digitala perspektiv på svenskämnet”. Ett 60-tal deltagare lyssnade på Christina Olin-Scheller och ”Utmaningar i det uppkopplade klassrummet”, Jenny Edvardsson och ”Digital kompetens i svenskundervisningen – exempel från klassrummet” och Stina Thunberg och ”Den läsande avataren – om att spela en klassiker” som alla tre utifrån sina olika utgångspunkter presenterade olika perspektiv på detta mycket aktuella tema.

Under 2018 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryrkespriset fortsatt. Ann Löwbeer och Nils Larsson har varit föreningens representanter i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok- och biblioteksmässan i Göteborg den 29 september till Eva Hedencrona, Sara Viklund, Annelie Lerner och Mariette Liljekvist.

Svenskläraryrkeförbundet:s representant i paraplyorganisationen Språkvårdsgruppen har varit Nils Larsson med Suzanne Parmenius Swärd som suppleant. Det är av stort värde för föreningen att vi är representerade i denna grupp där verkligen de allra senaste frågorna i svensk språkvård diskuteras.

Ekonomi

Redaktörens arbete med att hitta fler annonsörer blir dessvärre svårare i takt med att fler och fler annonsörer satsar på att annonsera via andra kanaler än i tryckta tidningar. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden.

Föreningen har under 2018 fått bidrag till verksamheten från Svenska Akademien och från Skolverket.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2018 utkommit med fyra nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Teman under 2018 har varit följande: 1. Plats, 2. Fusk, 3. Lust samt 4. Klass. Carl-Magnus Höglund är fortsatt arvoderad av föreningen som redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har därutöver ett antal både svenska och utländska direktprenumeranter samt ett antal prenumeranter via prenumerationsförmedlingar. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både Sverige och utomlands som prenumererar på *Svenskläraren*. Utöver temaartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svenskdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn ”Språkspalten” där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor, och en författarkrönika som oftast är skriven av barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken SLÅ 2017, som publicerades i början av hösten 2018 heter *Svenska – ett estetiskt ämne*. Redaktörer är Suzanne Parmenius-Swärd och Nils Larsson. Årsboken för 2018 kommer under våren 2019 och har Suzanne Parmenius-Swärd och Anna Nordenstam som redaktörer. Temat är det digitala svenskämnet.

Nordspråksverksamheten

Jenny Edvardsson och Nils Larsson representerar föreningen i Nord-språk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoo-ordination som är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrå- det) fick en ny koordinator från och med januari 2015. Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömse- sidiga kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmötet och kursplanering. Som- maren 2017 anordnades en mycket uppskattad nordspråkskurs på Grönland och sommaren 2018 arrangerades sommarkursen på Ha- naholmen utanför Helsingfors. Sommaren 2019 kommer Norge att vara arrangör för sommarkursen då den äger rum på Lofoten.

Ett annat exempel på Svenskläraryöreningens nordiska samar- bete är att det varje år hålls en endagskurs i Köpenhamn där Svensk- läraryöreningens representanter medverkar. ”Det nordiske klasserum” är namnet på dessa endagskurser riktade till lärare. Dessutom pre- senteras också på dessa endagskurser språkprojekt som Nordpilot, Nordplus junior och Nordiska pilotskolor och Språkpilotterna. Vid det senaste mötet i november 2018 deltog Nils Larsson och Jenny Edvardsson från styrelsen.

Tidningen *Svensklärarens* redaktör deltar också i ett samarbete med våra nordiska systerorganisationers tidningsredaktioner.

Stockholm den 11 mars 2019

För Svenskläraryöreningens styrelse

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Nemeth, sekreterare

Jenny Edvardsson

Anna Nordenstam

Jeanette Lavigne

Kristina Magnér

Joakim Lygner

Christina Olin-Scheller

