



Eva Jacquet

Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker





Eva Jacquet

Eva Jacquet arbetar som universitetslärare på Institutionen för språkdidaktik på Stockholms universitet och som lektor på en utbildningsförvaltning. Eva är utbildad mellanstadie-
lärare och ämneslärare i svenska, religion och historia och är också dramapedagog.

LITTERACITET I FEM HÖGSTADIEUNGDOMARS
EN-TILL-EN-DATORPRAKTIKER



Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker

Eva Jacquet

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2016

CIP Cataloguing in Publication

Jacquet, Eva.

Litteracitet i fem högstadieungdomars
en-till-en-datorpraktiker / Eva Jacquet. -
Åbo : Åbo Akademis förlag, 2016.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-820-1

ISBN 978-951-765-820-1
ISBN 978-951-765-821-8 (digital)
Painosalama Oy
Åbo 2016

Abstract

The study focuses on five lower secondary school pupils' daily use of their one-to-one computers, the overall aim being to investigate literacy in this form of computing. Theoretically, the study is rooted in the New Literacy tradition with an ecological perspective, in combination with socio-semiotic theory in a multimodal perspective. New Literacy in the ecological perspective focuses on literacy practices and place/space and on the links between them. Literacy is viewed as socially based, in specific situations and in recurring social practices. Socio-semiotic theory embodying the multimodal perspective is used for the text analysis. The methodology is known as socio-semiotic ethnography. The ethnographic methods encompass just over two years of fieldwork with participating observations of the five participants' computing activities at home, at school and elsewhere. The participants, one boy and two girls from the Blue (Anemone) School and two girls from the White (Anemone) School, were chosen to reflect a broad spectrum in terms of sociocultural and socioeconomic background.

The study shows the existence of a both broad and deep variation in the way digital literacy features in the participants' one-to-one computing. These variations are associated with experience in relation to the home, the living environment, place, personal qualities and school. The more varied computer usage of the Blue School participants is connected with the interests they developed in their homes and living environments and in the computing practices undertaken in school. Their more varied usage of the computer is reflected in their broader digital literacy repertoires and their greater number and variety of digital literacy abilities.

The Blue School participants' text production is more multifaceted, covers a wider range of subjects and displays a broader palette of semiotic resources. It also combines more text types and the texts are generally longer than those of the White School participants. The Blue School girls have developed a text culture that is close to that of the school. In their case, there is clear linkage between school-initiated and self-initiated computing activities, while other participants do not have the same opportunities to link and integrate self-initiated computing activities into the school context. It also becomes clear that the Blue School girls can relate and adapt their texts to different communicative practices and recipients. In addition, the study shows that the Blue School girls have some degree of scope in their school practice as a result of incorporating into it certain communicative practices that they have developed in nonschool contexts.

Quite contrary to the hopes expressed that one-to-one computing would reduce digital inequality, it has increased between these participants. Whether the same or similar results apply in a larger perspective, on a more structural level, is a question that this study cannot answer. It can only draw attention to the need to investigate the matter.

The study shows in a variety of ways that the White School participants do not have the same opportunity to develop their digital literacy as the Blue School participants.

In an equivalence perspective, schools have a compensational task to perform. It is abundantly clear from the study that investing in one-to-one projects is not enough to combat digital inequality and achieve the digitisation goals established for school education. Alongside their investments in technology, schools need to develop a didactic that legitimises and compensates for the different circumstances of different pupils. The compensational role of schools in this connection is important not only for the present participants but also for the community at large, in that it can help to secure a cohesive, open and democratic society.

Keywords: digital literacy, computing activity, one-to-one computing, text, text type, socio-semiotic, multimodality, ethnography, socio-semiotic ethnography, digital inequality

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte	3
1.2 Avhandlingens disposition	4
2 Bakgrund	6
2.1 Från IT till en-till-en-projekt i skolan	7
2.1.1 Forskningsstudier och utvärderingar av en-till-en-projekt	9
2.1.2 Utvärderingen av implementeringen på Blåsipps- och Vitsippskolan....	12
2.1.3 Digitaliseringen och en komplex verklighet.....	16
2.2 Ungdomars litteracitet och näaktiviteter	17
2.2.1 Barn och ungdomars litteracitetsutveckling	17
2.2.1 Internet och de forum som aktualiseras i studien	21
2.2.2 Ungdomars varierande bruk av digitala verktyg	22
2.3 Ungdomars självinitierade lärande på webben	27
2.3.1 Självinitierat lärande genom dataspel och dataspelande	28
2.3.2 Självinitierat lärande på webbsidor, bloggar och sociala nätverksplattformar	30
2.3.3 Självinitierat lärande av engelska	32
2.4 Informella lärmeter med digitala verktyg i undervisningssammanhang	33
2.4.1 Dataspelande och lärande i undervisningssammanhang	34
2.4.2 Blogg och bloggande i undervisningssammanhang	36
2.5 Kort sammanfattning av refererade utvärderings- och forskningsstudier ...	37
2.6 New literacy, socialsemiotik och ett multimodalt perspektiv	38
2.6.1 En studie inom New literacytraditionen	40
2.6.2 Centrala begrepp inom New literacy och det ekologiska perspektivet....	41
2.7 Den socialsemiotiska teorin och det multimodala perspektivet	45
2.7.1 Modalitet, semiotisk resurs – det motiverade tecknet	46
2.7.2 Semiotiskt arbete och lärande	48
2.7.3 Formellt och socialt definierad betydelsepotential hos semiotiska resurser	50
3 Metodologi, material och metodologiska tillämpningar	52
3.1 Socialsemiotisk etnografi	52
3.2 De etnografiska metoderna	54
3.2.1 Observationer och observationsmaterial	57
3.2.2 Textmaterialet	62

3.3 De etnografiska analysmetoderna.....	64
3.4 De socialsemiotiska analysmetoderna	67
3.4.1 Organisationsprinciper – resurser för att organisera text.....	70
3.4.2 Processer – en kärna för att gestalta erfarenheter	72
3.4.3 Att förhålla sig till läsaren, att evaluera och värdera.....	75
4 Studiens genomförande	83
4.1 Fältstudien: tillträde och val av skolor.....	83
4.2 Etiska överväganden	84
4.3 Urval av deltagare	86
4.4 Självdokumentationernas genomförande	88
4.5 Observationernas genomförande och observatörsroll.....	90
4.6 Textinsamlingen	96
4.7 Bearbetning och urval.....	97
4.7.1 Transkribering och multimodal analys	102
5 Resultatredovisning– blåsippsdeltagarna	105
5.1 Blåsippsskolan som fysisk plats	105
5.1.1 Samanya	106
5.1.2 Samanyas datoraktiviteter på olika platser	110
5.1.3 Litteracitet och lärande i Samanyas en-till-en-datorpraktik	111
5.2.1 Valerie	150
5.2.2 Valeries datoraktiviteter på olika platser	154
5.2.3 Litteracitet och lärande i Valeries en-till-en-datorpraktik	156
5.3.1 Batman.....	194
5.3.2 Batmans datoraktiviteter på olika platser	198
5.3.3 Litteracitet och lärande i Batmans en-till-en-datorpratik	199
6 Resultatredovisning – vitsippsdeltagarna	234
6.1 Vitsippsskolan som fysisk plats.....	234
6.1.2 Margo	234
6.1.2 Margos datoraktiviteter på olika platser	238
6.1.3 Litteracitet och lärande i Margos en-till-en-datorpraktik	239
6.2.1 Salla	264
6.2.2 Sallas datoraktiviteter på olika platser.....	267
6.2.3 Litteracitet och lärande i Sallas en-till-en-datorpraktik	269
7 Resultatdiskussion	297
7.1 Mönster med koppling till hem, umgängespraktik och plats.....	297
7.1.1 Skillnader mellan deltagarnas attityder och handlingsutrymme.....	305
7.1.3 Skillnader med avseende på en-till-en i deltagarnas skolpraktiker	309

7.1.4 Skillnader i litteracitet och lärande som synliggörs genom textanalyserna	315
7.1.5 Länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter.	323
7.2 Naturliga skillnader eller digital (o)jämlighet?	325
7.2.1 Pedagogiska implikationer	328
8 Summary.....	332
Referenser.....	346

Innehållsförteckning tabeller

Tabell 1. Observationstimmar av de tre blåsippsdeltagarna.....	57
Tabell 2. Observationstimmar av de två vitsippsdeltagarna	57
Tabell 3. Översikt över blåsippsdeltagarnas självdokumentationer	59
Tabell 4. Översikt över vitsippsdeltagarnas självdokumentationer	59
Tabell 5. Översikt över observationsmaterialet.....	61
Tabell 6. Skolinitierade texter	63
Tabell 7. Makropropositioner i texten Divergent.....	82
Tabell 8. Presentation av studiens huvuddeltagare	87
Tabell 9. Utdrag ur en aktivitetstabell över en deltagares datoraktiviteter	98
Tabell 10. Översikt av texttematiska länkar mellan själv - och skolinitierade texter	100
Tabell 11. Översikt över hela texter som deltagarna själva producerat och som analyseras.....	101
Tabell 12. Utdrag ur den multimodala analysen av Batmans vlogg	104
Tabell 13. Översikt av Samanyas huvudsakliga datoraktiviteter	112
Tabell 14. Översikt över identifierade makropropositioner	118
Tabell 15. Översikt över identifierade makropropositioner	122
Tabell 16. Översikt över makropropositioner	125
Tabell 17. Översikt över makropropositioner	126
Tabell 18. Några makropropositioner i skriftstycket Miljöbeskrivning	134
Tabell 19. Några makropropositioner i skriftstycket Beskrivning av olika karaktärer.....	134
Tabell 20. Några makropropositioner i skriftstycket Handling.....	135
Tabell 21. Några makropropositioner i skriftstycket Omdöme.....	135
Tabell 22. Makropropositioner i textelement 2 i figur 22	137
Tabell 23. Makropropositioner i textelement 3 i figur 22	137
Tabell 24. Makropropositioner i textelementet 4 i figur 22	137
Tabell 25. Översikt över makropropositioner i narrativ i texten i figur 25 ..	141
Tabell 26. Makropropositioner i det femte textelementet i texten i figur 25	142
Tabell 27. Översikt över några textekologier.....	150
Tabell 28. Översikt över Valeries huvudsakliga datoraktiviteter.....	155
Tabell 29. Makropropositioner i sekvensen	159
Tabell 30. Makropropositioner i texten, Dag 10- Den bästa bok (böcker) du läst	163
Tabell 31. Makropropositioner i texten Mascaratest.....	167
Tabell 32. Makropropositioner i texten Prao	176
Tabell 33. Makropropositioner i deskriptiv sekvens i texten Törst.....	178
Tabell 34. Makropropositioner i narrativ sekvens i texten Törst	178
Tabell 35. Makropropositioner argumentativ sekvens i texten Törst.....	178
Tabell 36. Usnitt av deskriptiva makropropositioner i Valeries film.....	186
Tabell 37. Exempel på makropropositioner i en explikativ sekvens i Valeries film om mobilladdaren	187

Tabell 38. Exempel på instruerade makropropositioner i Valeries film.....	187
Tabell 39. Textekologier i Valeries datorpraktik.....	194
Tabell 40. Översikt över Batmans huvudsakliga datoraktiviteter.....	200
Tabell 41. Utdrag från en spelomgång i spelet <i>League of Legends</i>	208
Tabell 42. Batmans vlogg.....	210
Tabell 43. Makropropositioner i texten om Cornelius.....	214
Tabell 44. Makropropositioner i Batmans rollspelstext på Facebook.....	216
Tabell 45. Makropropositioner i Batmans brev om jullovet till sin lärare ..	220
Tabell 46. Makropropositioner i Batmans text om skruvmejseln.....	223
Tabell 47. Makropropositioner i Batmans text om skruvmejseln.....	225
Tabell 48. Margos huvudsakliga datoraktiviteter.....	240
Tabell 49. Makropropositioner i Margos text Helikopterdagen.....	246
Tabell 51. Makropropositioner i Margos svar på fråga 1.....	251
Tabell 52. Makropropositioner i Margos svar på fråga nr 3.....	252
Tabell 53. Utdrag ur Margos text om E.T.....	254
Tabell 54. Makropropositioner i Margos text, <i>Algebra</i> , i figur 68.....	256
Tabell 55. Makropropositioner i Margos text i figur 70.....	259
Tabell 56. Sallas huvudsakliga datoraktiviteter.....	269
Tabell 57. Makropropositioner i Sallas text, Resan till Bosnien.....	274
Tabell 58. Makropropositioner och analysunderlag till texten i figur 73	279
Tabell 59. Makropropositioner i Sallas text, Ord och begrepp, figur 75, organism.....	282
Tabell 60. Makropropositioner i Sallas text, Ord och begrepp, figur 75, mimikry.....	283
Tabell 61. Makropropositioner i Sallas text, Bomull, i figur 76.....	285
Tabell 62. Makropropositioner i Sallas text om internet.....	289
Tabell 63. Makropropositioner i Sallas text om internet, argumentativ sekvens.....	290
Tabell 64. Makropropositioner i explikativ sekvens i Sallas text, Internet .	291
Tabell 65. Makropropositioner i Sallas text om internet, argumentativ sekvens.....	292

Innehållsförteckning figurer

Figur 1. Det material som genereras och de metoder som används för analysen av detsamma.....	54
Figur 2. Exempel på självdokumentation i hemmet.....	58
Figur 3. Exempel på självdokumentation i skolan.....	58
Figur 4. Sallas veckorapport.....	58
Figur 5. Divergent.....	81
Figur 6. Samanya och hennes kamrater.....	106
Figur 7. Samanya med mobiltelefon och ritplattan hon fått i julklapp.....	107
Figur 8. Affischer i rummet hos mamma, rummet hos pappa syns till höger.....	107
Figur 9. Bilderna är från Samanyas självdokumentationer, från vänster vecka 19, 32 och 37.....	108
Figur 10. Samanya läser tweetar på Twitter innan den ordinarie lektionen börjar (FA, 27/4 2012).....	110
Figur 11. Gifen på Jennifer.....	115
Figur 12. Samanyas text om mässbesöket.....	117
Figur 13. Samanyas bloggtext Hår.....	121
Figur 14. Samanyas text om boken <i>Möss och människor</i> på den personliga bloggen.....	124
Figur 15. Samanya pussar den andra boken och håller upp den tredje boken i bokserien, <i>Divergent</i>	127
Figur 16. Divergenttexten på Tumblr.....	129
Figur 17. Ett kommenterat inlägg på Tumblr.....	129
Figur 18. Rebloggat inlägg om Harry Potter.....	130
Figur 19. Rebloggat inlägg om islamofobi.....	130
Figur 20. Samanyas chatttext om antimateria på Tumblr.....	132
Figur 21. Samanyas skolinitierade text <i>Möss och människor</i> (jfr figur 14).....	134
Figur 22. Skolinitierad text om boken <i>Hunger Games</i>	137
Figur 23. En bild från Samanyas PP om bokserien <i>Divergent</i>	138
Figur 24. Lärarens instruktion till den skrivna texten.....	140
Figur 25. Samanyas text Till mitt barn.....	141
Figur 26. Samanyas text om mellankrigstiden.....	145
Figur 27. Bilder från Valeries rum (FA 22.02.2013).....	151
Figur 28. Fotografier på kaninbur och studsmatta (FA 21082012).....	152
Figur 29. Valeries julklappsböcker (15 st. julen 2013, FA 17/1 2014).....	153
Figur 30. Praon på Skansenakvariet.....	159
Figur 31. Valeries text om den bästa bok (böcker) hon läst.....	162
Figur 32. Texten Mascaratext.....	166
Figur 33. Valeries inlägg om Doctor Who.....	170
Figur 34. Pianospelande kanin på Tumblr.....	171
Figur 35. Valeries inlägg om islänningarna.....	171
Figur 36. Rebloggat inlägg från Valeries Tumblr.....	173

Figur 37. Valeries och vännens film om träd och deras funktion i fotosyntesen	174
Figur 38. Valerie och datorn när hon dansar dansen till den musik hennes grupp skapat.....	174
Figur 39. Valeries text om skolprao.....	175
Figur 40. Valeries text Törst	177
Figur 41. Lärarens instruktion till bildcollaget	180
Figur 42. Valeries bildcollage, Jace.....	181
Figur 43. Till vänster Valeries runa, till höger den hemifrån filmade musikredovisningen	183
Figur 44. Valeries grupps reklamaffisch om Lax Evolution	184
Figur 45. Lärarens instruktion	185
Figur 46. Valeries laborationsrapporter	189
Figur 47. Bild på Batman och Batmans rum	196
Figur 48. Batman stänger sällan locket på datorn (bilden till vänster). Mittbilden visar att han tränar ett spelrelaterat språk under lektionen och snabbt växlar över till Wikipedia (bilden till höger) när läraren kommer. ...	198
Figur 49. Miljöbilder ur dataspelet <i>Slender</i>	204
Figur 50. Bild ur Batmans text om isvattenutmaningen	205
Figur 51. Bilder ur en filmad spelomgång i spelet <i>Warframe</i>	205
Figur 52. Exempel på Batmans inlägg på Facebook.	211
Figur 53. Exempel på två skrivna texter på Facebook.....	212
Figur 54. Grundskiss till rollspel	213
Figur 55. Rollspelstext på Facebook.....	217
Figur 56. Batmans brev om julen till sin engelsklärare	220
Figur 57. Batmans text Skruvmejsel.....	224
Figur 58. Bilder ur Batmans självporträtterande PP	227
Figur 59. Bilder från Margos rum.....	236
Figur 60. En av Margos första skolinitierade texter på datorn	244
Figur 61. Lärarens dator när hon skriver in bedömningarna	248
Figur 62. Margos och gruppens text om Justin Bieber	248
Figur 63. Manusarbete från Margos självdokumentationer 15/2 2013.....	249
Figur 64. Utdrag från kompendiet om fysisk träning	250
Figur 65. Lärarens frågor om fysisk träning	251
Figur 66. Margos svar på lärarens frågor.....	251
Figur 67. Margos temaanalys med utgångspunkt i filmen ET.....	253
Figur 68. Margos ekvation.....	256
Figur 69. Utdrag från Margos veckorapport vecka 40.....	257
Figur 70. Margos insändare skriven höstterminen 2014.....	258
Figur 71. Sallas rum, supporterhalsdukar, en sångerska och tv:n.....	266
Figur 72. Sallas reseberättelse, Resan till Bosnien	273
Figur 73. Sallas PP om Leonardo och renässansen	276
Figur 74. Sallas svar på frågor om julen.....	282

Figur 75. Sallas text Ord och begrepp (begreppsförklaringar).....	282
Figur 76. Sallas text Bomull.....	284
Figur 77 Sallas och gruppens PP om rymden.	287
Figur 79. Salla krönika om internet.....	289

Förord

Som jag längtat att få skriva det här förordet, som jag dagdrömt om den här stunden. Nu när den äntligen kommit känner jag att det inte finns så mycket att säga, förutom TACK!

Ett kollektivt tack vill jag rikta till mina olika chefer på utbildningsförvaltningen och till mina kollegor i kommunen och på Stockholms universitet. Som framgår har jag parallellt med avhandlingsarbetet haft två arbeten, dels arbetat som lektor på en utbildningsförvaltning, dels som universitetslärare på Stockholms universitet. Den arbetssituationen har inte varit enkel att hantera. Många gånger har jag känt den s.k. ”väggen” närma sig. Ibland när hindren hopat sig har jag undrat om jag någonsin skulle komma i mål. Utan stipendiet från Åbo Akademi, som innebär att jag under tre månader kunde ägna mig åt manusarbetet på heltid, hade det nog varit omöjligt.

De engagerade och kritiska läsare Charlotta Hilli och Hannah Kaihoviirta som läst avhandlingsmanus, liksom också de två professorer Siv Björklund och Christina Olin-Scheller som granskat avhandlingen, vill jag också tacka. Era synpunkter har varit mycket värdefulla! Jag vill också lyfta fram att det både varit givande och utmanande att få tillhöra ett forskningsssammanhang i ett annat nordiskt land. I sammanhanget vill jag även nämna två kollegor, Grant McWilliams och Ulf Strandberg från Stockholms universitet som bistått med teknisk kunskap och som hjälpt mig att anpassa textens layout och format till det man använder på Åbo Akademi.

Givetvis vill jag också uttrycka en stor tacksamhet till mina tre handledare, Ria Heilä-Ylikallio som inledningsvis var min handledare, Anna Slotte som tog över efter Ria och Anders Björkvall som varit med under hela resan. Utan handledare att ”hålla i handen” hade jag inte kommit i land. Jag måste också uttrycka min tacksamhet över att du Anders funnits där under hela avhandlingsprocessen. Studien har nämligen genomförts inom forskningsprojektet, Spaces and places for literacy and learning: 'One-to-one' computing in two secondary schools, som Anders Björkvall har lett.

Så kommer jag då till dem som utan tvekan är själva förutsättningen för hela studien, mina medforskare, de deltagare som jag skriver om. Tack för all den tid jag fått tillbringa tillsammans med er och för att ni så generöst låtit mig delta i och dela era digitala liv. Tack också för att ni uthålligt bidragit till studiens material genom era självdokumentationer. Ett särskilt tack vill jag även rikta till de två skolor som öppnade portarna för mig och till lärarna där som villigt släppte in mig i sina klassrum.

Till sist vill jag även tacka min familj, min man som stått mig bi och som stått ut med mig under dessa år. Jag vet att det inte alltid varit så lätt. Jag vill också tacka mina barn och deras respektive sambo för det stöd och den uppmuntran jag känt från er sida. Tack till dig Mårten Norman och Ylva Leandersson för korrekturläsning. Ett särskilt och speciellt JÄTTETACK till dig Ylva som fanns där när mina egna krafter sviktade. Ylva du har verkligen bidragit till att jag kom över bron ☺ .

Så vad händer nu då? Nu hoppas jag få njuta av sommaren, vara ledig och att kunna ”hämta igen allt det som under en lång period fått ligga på hyllan”. Som jag längtat!

Tullinge i maj 2016

1 Inledning

Runt om i världen och i Sverige satsar man alltmer inom utbildningsväsendet på en-till-en-projekt. Det innebär att eleverna utrustas med personliga bärbara datorer eller andra enheter att använda hemma och i skolan. Trots att utmaningarna med en-till-en-projekt är stora (jfr Bebell & O'Dwyer, 2010), finns det uppenbara pedagogiska möjligheter med sådana projekt. En ständig tillgång till en dator och uppkoppling i skolan samt i hemmet ger nya och andra förutsättningar för litteracitet och lärande. Datorn erbjuder ständig tillgång till information, verktyg för en i tid och rum mer obegränsad kommunikation och resurser för multimodalt textskapande, resurser som är betydelsefulla för litteracitet och lärande. Tillgången till en-till-en-datorn möjliggör också datorbruk på fler platser och att platser överbryggs och binds samman. Platser kan även bindas samman genom att man bär med sig böcker och pennor, men datorn ger också tillgång till mer eller mindre öppna virtuella platser för att söka kunskap, skapa text och att kommunicera. Potentiellt ger en-till-en-datorn möjligheter för utsträckta litteracitets- och lärandeaktiviteter (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012), på andra sätt än tidigare digitala satsningar inom skolan.

Genom tekniken öppnar sig nya möjligheter att koppla undervisning, lärande och litteracitet till autentiska situationer och ett autentiskt textskapande, vilket man utifrån ett sociokulturellt perspektiv – inom vilket lärande ses som situerat i sociala praktiker – ser som angeläget. Att ett närmande mellan skol- och fritidsvärlden kan bidra till ökad inkludering inom (läs- och skriv-) undervisningen lyfter litteracitetsforskningen fram (t.ex. Björkvall & Engblom, 2010; Fast, 2007; jfr Molloy, 2007). Med en-till-en-datorer kan utbytet av texter, producerade inom skolan och privatlivet bli större (jfr Björkvall, 2015). Det är också därför som mycket forskning inom ramen för *New literacystudier* – inom vilka litteracitet ses som socialt förankrad i konkreta situationer och i återkommande sociala praktiker – har fokus på teknik. Potentiellt kan datorer medverka till textskapande och lärande i fler sammanhang, på fler platser och till möten med och bruk av varierande kommunikativa praktiker. Därmed kan förutsättningarna förbättras att t.ex. arbeta mot ett av svenskämnenas (svenska och svenska som andraspråk) övergripande syfte; ”att ge eleverna förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin egen språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket 2011a, s. 222). Men att möjlighet blir verklighet är långt ifrån givet. Teknik kan knappast på egen hand åstadkomma en vare sig mer autentisk undervisning eller pedagogiska metoder som kan leda till ökad inkludering. Både *litteracitet* och *lärande*,

definierat som människors förmågor att agera semiotiskt, (se vidare 2.6.2–2.7.2) (jfr Björkvall & Engblom, 2010; Jewitt, 2006; Kress, 2003), är komplexa processer rotade i vår individuella historia i de praktiker (återkommande aktiviteter i vardagen) vi deltar i. Studier pekar på att litteracitet och lärande varierar och formas genom deltagande i de olika praktiker som uppväxer under olika sociokulturella omständigheter erbjuder (t.ex. Fast, 2007; Forsman, 2014; Heath, 1983; Svensson, 2014). Därför kommer det knappast att betyda och innebära samma sak för olika barn att utrustas med en-till-en-dator (jfr Björkvall, 2015).

Att det förekommer variationer i hur de potentiella möjligheterna med en-till-en-datorn realiserar i ungdomars konkreta datorpraktiker framgår av två korta noteringar i fältanteckningarna från den här longitudinella studien. Studien är genomförd i en kommun som implementerade en-till-en-datorer från 2011–2012. För att studiens deltagare ska spegla bredd (med avseende på kön, boende- och skolmiljö, föräldrarnas studie- och yrkesbakgrund) har de hämtats från två skolor belägna i områden med olika sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar. Samanya, en av deltagarna från Blåsippsskolan, belägen i ett område dominerat av villabebyggelse, uttrycker att hon inte kan leva utan datorn och knappt kan minnas hur det var innan den gjorde entré i skolan. Ett år efter att studien inletts uppskattar Samanya att hon i skolan använder datorn 20–25 timmar i veckan och lika mycket eller mer hemma (fältanteckningar 18/2 2013). Margo från Vitsippsskolan, belägen i ett miljonprogramsområde¹, beskriver däremot efter ungefär lika lång tid med en en-till-en-dator att de knappast använder datorn numera i skolan och att hon knappt orkar släpa med den dit längre (fältanteckningar 24/9 2013). Margo använder också datorn hemma, men inte alls lika frekvent och heller inte lika varierat som Samanya. Detta är givetvis långt ifrån hela bilden, men den fångar något av hur olika deltagare, trots likvärdig tillgång till datorer, talar om och använder dessa.

Eftersom en-till-en-datorn till viss del innebär nya och andra förutsättningar för litteracitet och lärande krävs också en ny förståelse för de processer som samverkar i litteracitet och lärande i en-till-en-miljöer. En ambition med den här studien är att bidra till en sådan förståelse. Ett antagande i studien är att det behövs ett helhetsfokus för att lämna ett sådant kunskapsbidrag, att hela kretsloppet av interrelaterade faktorer, det sociala sammanhanget, fysisk och virtuell plats, litteracitetspraktiker/*en-till-en-dator-praktiker* (studien begränsas till litteracitet inom deltagarnas en-till-en-datorpraktiker, se vidare 2.6.2) och det konkreta skapandet av multimodala texter måste omfattas. Det

¹ Områden som växte fram under det stora bostadsbyggandet i Sverige från 1965–1975.

är därför som studien förankras i New literacytraditionen med ett ekologiskt perspektiv på litteracitet. Det ekologiska perspektivet uppmärksammar litteracitetspraktiker/en-till-en-datorpraktiker och plats och samverkan dem emellan. För att synliggöra deltagarnas personliga erfarenheter antas ett etnografiskt perspektiv och en utgångspunkt för att analysera de *multimodala* texterna, texter där olika kommunikativa resurser tas i bruk, är den *socialsemiotiska teorin* (Halliday, 1978) och ett multimodalt perspektiv. Det innebär att studien genomförs med en s.k. *socialsemiotisk etnografisk* metod, ett metodologiskt förhållningssätt till hur material från fältstudier kan tolkas semiotiskt (se vidare 3.1) (Björkvall & Engblom, 2010; Björkvall, 2012b, 2014; jfr Flewitt, 2011). I textanalyserna är *texttyper* i fokus. Begreppet texttyp är verbalspråkligt betingat och handlar om vad texten gör; berättar, förklarar, instruerar, beskriver eller argumenterar, och kan därmed säga något om den litteracitet som deltagarna utvecklar och det lärande som erbjuds. Här begränsas dock inte fokus till verbalspråkliga resurser utan till hur olika kommunikativa resurser tas i bruk för att realisera nämnda texttyper. Genom textanalyserna ges en bild av deltagarnas *litteracitetsrepertoarer*, dvs. av vilka *textslag* (powerpointpresentationer, filmer, texter i ord och bild, etc.) texttyper och andra betydelsepotentialer som är framträdande inom deras en-till-en-dator-praktiker.

Ingen tidigare studie har genomförts på liknande sätt i en-till-en-miljöer. En förhoppning med studien är att den, genom det både breda och djupa angreppssättet, ska bidra med kunskap som ger förutsättningar att möta fler och olika elever där de befinner sig i sin litteracitetsutveckling och i sitt lärande med en-till-en-datorer eller andra enheter. Förhoppningsvis kan den också i förlängningen bidra till metodutveckling där kombinationer av *skol-* och *självinitierade* en-till-en-datorpraktiker kan utvecklas.

1.1 Syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker. Undersökningen ger upphov till tre huvudfrågeställningar:

1. Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn?
2. Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande?
3. Finns länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka?

Genom den första forskningsfrågan undersöks deltagarnas en-till-en-datorpraktiker och på så sätt synliggörs litteracitet inom dessa. Deltagarnas

återkommande *datoraktiviteter*, dvs. semiotiska handlingar på en-till-en-datorn, formar deras en-till-en-datorpraktiker och den grundläggande observationsenheten är därför datoraktiviteter. Den första frågan genererar det etnografiska materialet och skapar förutsättningarna för att undersöka och besvara den andra forskningsfrågan. Genom den andra frågan fördjupas undersökningen av deltagarnas litteracitetsrepertoarer. Den första och andra forskningsfrågan skapar tillsammans möjligheter att identifiera eventuella länkar och skillnader mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Begreppen själv- och skolinitierade datoraktiviteter används för att peka mot att själv- och skolinitierade datoraktiviteter kan vara överlappande och länka till varandra. Sammantagna ger de tre forskningsfrågorna möjligheter att diskutera litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker.

1.2 Avhandlingens disposition

Efter det inledande kapitlet, där studiens syfte, teoretiska och metodiska inriktning kort presenterats, följer kapitel två som behandlar tidigare forskning och teori. Kapitlet ger en översikt över forskning och utvärderingar kring en-till-en-projekt. Här presenteras bland annat utvärderingen som jag genomfört i den aktuella skolkommunen, vilken omfattar de två skolor där deltagarna gick. Kapitlet omfattar vidare forskning kring barns och ungdomars litteracitetsutveckling och också en översikt av ungdomars medianvändning samt forskning kring de litteracitetsförmågor och det lärande som ungdomars nätaktiviteter kan innebära. De teoretiska utgångspunkterna behandlas i samma kapitel. Här beskrivs studiens förankring i New literacytraditionen och det ekologiska perspektivet på litteracitet, den socialsemiotiska teorin och det multimodala perspektivet. I kapitel tre beskrivs metodologin, den socialsemiotiska etnografien, materialet och de metodiska tillämpningarna samt de etnografiska och semiotiska analysverktygen. I kapitel fyra redogörs för studiens genomförande, urval och för hur materialet bearbetats.

Resultaten av undersökningen och analysen av deltagarna från Blåsipps- respektive Vitsippsskolan redovisas i kapitel fem och sex. De båda resultatkapitlen följer samma struktur och där ingår en kort presentation av respektive skola. Därefter följer avsnitten om deltagarna från dessa skolor. Varje deltagare ges en egen underavdelning där den etnografiska beskrivningen och analysen redovisas: deltagarens personliga historia med digitala verktyg, hem, familj, umgänge och intressen, de platser deltagaren använder datorn på, deltagarens själv- och skolinitierade datoraktiviteter, skillnader och länkar dem emellan och de sociala praktiker en-till-en-datorpraktiken är situerad i. De semiotiska textanalyserna av prototypiska

texter integreras också här. I kapitlet ställs även vissa resultat mot tidigare forskning. Inom respektive deltagares avsnitt sammanfattas vidare resultaten under varje forskningsfråga. I det sjunde kapitlet sammanförs resultaten för de individuella deltagarna och här diskuteras skillnader i litteracitet och det lärande som erbjuds i de fem deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. Här jämförs och diskuteras delar av undersökningens resultat med tidigare forskning och i förhållande till den utvärdering som genomförts av en-till-en-implementeringen på de aktuella skolorna. Genom jämförelser med utvärderingen speglas de individuella deltagarnas datorpraktiker mot de förutsättningar som skapats för en-till-en-datorn i termer av datorpraktiker på respektive skola, exempelvis datoranvändning mätt i tid, hur datorn används för textproduktion av olika slags texter, attityder till datorn i undervisningspraktiken etc. I kapitlet diskuteras också studiens pedagogiska implikationer och möjliga spår för fortsatt forskning berörs. Avhandlingen avslutas med kapitel åtta där studien sammanfattas på engelska.

2 Bakgrund

Studiens intresse berör ett brett fält; högstadieungdomars själv- och skolinitierade litteracitet och lärande (semiotiska handlingar på datorn) inom deras en-till-en-datorpraktiker på olika platser i skolan och i hemmet. Bakgrundskapitlet koncentreras kring tre teman där detta fokuseras: studier och utvärderingar med fokus på en-till-en-implementeringar, studier om barn och ungdomars litteracitet, kartläggnings- och forskningsstudier av ungdomars nätkิจกรรมer och den litteracitet och det lärande dessa kan innebära.

Bakgrundskapitlet omfattar både utvärderingar, internationell och svensk forskning och såväl kvantitativa som kvalitativa forskningsstudier. Dessutom innefattar kapitlet en del svenska kartläggningsstudier², exempelvis de som Statens medieråd genomför vartannat år kring hur internet används i Sverige. Bakgrundsteckningen gör inte anspråk på att vara heltäckande utan fokus inriktas på återkommande teman i forskningsresultat och på teman som är särskilt intressanta för den här studien. Det kan därför hända att samma utvärderings-, kartläggnings- eller forskningsstudier aktualiseras under flera teman och rubriker. Den kommun varifrån deltagarna kommer har implementerat en-till-en på högstadiet i alla kommunala skolor. Parallellt med, men vid sidan av forskningsstudien har jag genomfört en utvärdering av en-till-en-implementeringen i den aktuella skolkommunen. Den ingår alltså inte i själva forskningsstudien. Utvärderingen omfattar de skolor, Blåsipps- och Vitsippsskolan, där deltagarna gick. Att lyfta in utvärderingen i bakgrundskapitlet är motiverat eftersom den ger en bild av de två specifika skolsammanhangen och de en-till-en-datorpraktiker som utvecklats där. Den möjliggör jämförelser på en institutionell nivå och att diskutera de olika deltagarnas en-till-en-datorpraktiker utifrån de specifika förutsättningarna på de olika skolorna. I resultatdiskussionen kan härmed vissa resultat belysas och diskuteras både utifrån institutionella, sociokulturella och individuella faktorer.

Inledningsvis behöver jag introducera begreppen *IT*, *IKT*, *digitala verktyg*, *digitalisering*, *digital litteracitet* och *digital (o)jämlighet*, som tas i bruk här i bakgrundskapitlet och är återkommande i avhandlingen. Övriga begrepp introduceras allt eftersom de aktualiseras i avhandlingens olika delar. IT är en

² Generellt är forskningsstudier baserade på teori, vilket inte behöver gälla för utvärderingsstudier där man ofta utgår från på förhand formulerade mål. Se t.ex. Socialvetenskaplig tidskrift och Evert Vedungs artikel (2002). Med kartläggningar menar jag statistiska undersökningar som avser att redovisa statistiskt signifikanta resultat.

förkortning för informationsteknik. Numera används allt oftare begreppet IKT, informations- och kommunikationsteknik, vilket understryker att de kommunikativa aspekterna fått en ökad betydelse i och med internet. Begreppet digitala verktyg används ofta när man talar om IKT-verktyg och IKT-resurser i skolsammanhang (Skolinspektionen, 2011, s. 6). Digitaliseringskommissionen använder begreppet digitalisering för ökad användning av IT i samhället i stort. Jag använder det på samma sätt och då främst med avseende på skolan (SOU, 2014, s. 28–29). Digital litteracitet definieras som människors förmågor att agera semiotiskt genom digitala verktyg (jfr Björkvall & Engblom, 2010, s. 291; Knobel & Lankshear, 2006; s. 17). För att peka på det dynamiska och mångfasetterade i begreppet använder t.ex. Knobel och Lankshear (a.a., s. 17) pluralformen digitala litteraciteter. Även om jag använder singularformen, digital litteracitet, menar jag att den definition jag gör av begreppet i sig bygger på en pluralitet (förmågor) och ansluter till det Knobel och Lankshear lyfter fram (se vidare avsnitt 2.6.1). Digital (o)jämlighet är ett begrepp hämtat från Samuelsson (2014, s. 11) som syftar på ojämlikhet då det gäller utrustning, användningsgrad, kompetens, autonomi i och för användandet samt till vad tekniken används. När jag refererar till studier där andra begrepp används, använder jag samma begrepp som studiens författare och när det gäller utländska studier där flera översättningar av det aktuella begreppet är tänkbart, anger jag min svenska översättning först och det engelska begreppet inom parentes.

Jag vill också mer ingående ge en förklaring till begreppen själv- och skolinitierade datoraktiviteter som jag använder med utgångspunkt i Maybins (2007) begrepp och resonemang kring *officiella* och *inofficiella* litteracitetsaktiviteter. I Maybins (2007) etnografiska studie av tio–elvaåriga elevers litteracitetsaktiviteter i två klassrum framkommer att en varierande och bred litteracitet förekommer (s. 515–517). Maybin ifrågasätter därför den knivskarpa gränsen mellan vardagslitteracitet och s.k. skollitteracitet (se t.ex. Gee, 2004; Prensky, 2006). Skollitteracitet består inte enbart av officiella litteracitetsaktiviteter och inofficiella litteracitetsaktiviteter består heller inte enbart av vardagslitteracitet (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012). Maybin menar att det finns inslag av den ena litteracitetsaktiviteten i den andra, att inofficiella och officiella litteracitetsaktiviteter kan länka till och övergå i varandra (jfr Barton, 2007, s. 39; Björkvall, 2014, s. 23).

2.1 Från IT till en-till-en-projekt i skolan

Inledningsvis ges i avsnittet 2.1 en kort historisk tillbakablick över digitaliseringen i skolan. I 2.1.1 följer en sammanfattande presentation av de resultat som framträder i internationell och svensk forskning och i

utvärderingar av en-till-en-satsningar. Här presenteras också den utvärdering som jag genomfört på de skolor där deltagarna gick. Avslutningsvis i 2.1.2 diskuteras den komplexa bild som framträder i olika forskningsstudier kring en-till-en-projekt.

IKT genomsyrar stora delar av samhället och givetvis är skolan en viktig arena för att utveckla elevers förmågor att hantera digitala verktyg (SOU, 2014, s. 129). Detta återspeglas i skolans styrdokument. Skollagen 2010 (§10:58) fastställer elevens rätt till en undervisning med tidsenliga verktyg och i läroplanen för grundskolan formuleras att skolan ansvarar för att eleven efter utbildningen ”kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapsökande, kommunikation, skapande och lärande” (Skolverket, 2011a, s. 14).

Satsningen på datorer i skolan började redan på 1970-talet, men digitaliseringen tog egentligen först verklig fart med webben (World Wide Web) under 1990-talet. Motiven för de tidigare digitala satsningar som Hylén (2010, s. 11) identifierar är att skolan ska bidra till en IT-kompetent arbetskraft, minska den digitala ojämlikheten och ge eleverna medborgerlig kompetens, höja effektiviteten i lärandet, göra lärandet i skolan mer flexibelt och höja kvalitén i detsamma. Tyngdpunkten i de olika argumenten har skiftat med olika decennier, men huvudsakligen kvarstår andemeningen i dem alla och de finns i varierande grad med som bakomliggande motiv i aktuella satsningar. Digitaliseringskommissionen pekar i sin rapport på att de två förstnämnda över tid fått ett ökat gehör (SOU, 2014, s. 134). Medborgarskap, liksom lika villkor oavsett kön, är två värdegrundsområden som lyfts i läroplanen. Ytterligare ett fundament är att utbildningen ska vara likvärdig och att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2011, s. 8).

Satsningar på en-till-en-projekt pågår nu inom skolväsendet i ett explosionsartat tempo. Enligt DIU³ är 254 av Sveriges 290 kommuner i gång med sådana projekt. I Skolverkets rapport (2013a, s. 6) bekräftas bilden av en ökad tillgång till datorer i skolan och där konstateras att trenden mot en-till-en är tydlig. Men även om tillgången till teknik är god påtalar Digitaliseringskommissionen att användningen av IT i skolan är sämre (SOU, 2014, s. 77; jfr Skolverket, 2013a).

Det som definierar och skiljer en-till-en-projekt från tidigare digitala skolsatsningar är att varje elev och lärare på en skola eller på ett visst stadium förses med en bärbar dator eller en annan enhet med mobilt nätverk att

³ DIU, datorn i undervisningen, se www.diu.se

använda hemma och i skolan. Även skolan utrustas med ett trådlöst nätverk så att internet kan användas överallt där (jfr Hallerström & Tallvid, 2008, s. 24–25). Detta ger lärare och elever ständig tillgång till datorn och till nätet. I tidigare digitala skolsatsningar var man ofta hänvisad till vissa bokningsbara klassrum där det fanns ett begränsat antal datorer och att använda dessa var då förenat med en viss logistik och en begränsad tillgång. Den ständiga tillgången till information var som helst och när som helst är en potential med en-till-en. Datorn, liksom andra enheter, ger också tillgång till verktyg för en mer varierad, multimodal och autentisk undervisning, lärande och textskapande och förbättrade möjligheter till kommunikation och återkoppling. Dessa potentialer är utgångspunkter för tanken om ett mer effektivt lärande och förbättrade studieresultat, vilket ofta är ett motiv bakom en-till-en-satsningar (jfr Jacquet, 2014; Tallvid & Hallerström, 2008, s. 24; Warschauer, 2008). Men någon automatisk och självklar koppling mellan en ökad tillgång till information och ett ökat och förbättrat lärande finns inte, och det är heller inte givet att andra möjligheter med tekniken blir verklighet. Dessa frågor är av komplex natur och forskningsrapporter ger heller inte helt samstämmiga bilder av effekter av en-till-en-implementeringar.

2.1.1 Forskningsstudier och utvärderingar av en-till-en-projekt

Forskningsstudier och utvärderingar av en-till-en-satsningar har gjorts både med avseende på mätbara effekter – genom för- och eftertester, med signifikant säkerställda resultat – och upplevda sådana, där effekterna av insatsen värderas (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 9). Dock är forskningen kring en-till-en komplex. Varje en-till-en miljö är unik med olika förutsättningar för litteracitet och lärande (Bebell & O’Dwyer, 2010; jfr Puentedura, 2009). En slutsats i Samuelssons (2014) avhandling – vars fokus är att öka kunskapen om digital (o)jämlighet – är att skolan inte klarar sitt uppdrag att ge eleverna en likvärdig utbildning då det gäller digital kompetens⁴. Samuelssons avhandling har dock inte ett specifikt fokus på en-till-en-satsningar. Men även om grundläggande förutsättningar för litteracitet och lärande varierar i samband med en-till-en implementeringar, så visar ett flertal amerikanska forskningsstudier med stora populationer samstämmigt signifikant säkerställda resultat för parametrar som, att elevens motivation ökar, att kvalitativa aspekter av undervisningspraktiken förbättras, att lärandet varierar och effektiviseras på olika sätt (Silvernail & Lane, 2004; Silvernail, 2007; Suhr, Hernandez, Grimes & Warschauer, 2010). Det framkommer exempelvis att eleven både blir mer aktiv och engagerad i sitt

⁴ Samuelsson (2014, s. 17) definierar digital kompetens som ”förmåga att använda digital teknik och ha tillräcklig kunskap om tekniken för att kunna fungera och påverka i samhället”. Se Samuelsson (2014, s. 14–19) för en fördjupad diskussion av begreppet.

lärande (Silvernail, 2011, m.fl. s. 17 ff.) och att lärandet kan göras mer realistiskt och autentiskt (Silvernail 2007, s. 9–13). Bilden av ett mer effektivt, varierat och elevaktivt lärande, en mer varierad undervisningspraktik och en ökad motivation hos eleverna framträder även i svenska utvärderingar (Grönlund m.fl., 2011; Jacquet, 2014; Tallvid, 2010).

Ett flertal utvärderingar och studier (Hallerström & Tallvid, 2008, s. 46; Penuel, 2006; Skolverket, 2013a, s. 71) pekar vidare på att datoranvändningen ökar i en-till-en-miljöer. Men även om datorn används mer frekvent och också för mer varierande arbetsuppgifter i en-till-en-miljöer så visar svenska undersökningar (Grönlund, Andersson & Wiklund, 2013; jfr Jacquet, 2014; Skolverket, 2013a, s.7, 71–72) att de dominerande användningsområdena inte tycks ändras. De förblir desamma som innan varje elev hade en egen dator: man skriver, söker information och skapar presentationer. Datorns användningsområden har också koppling till ett mer frekvent datorbruk inom vissa ämnen (t.ex. svenska och samhällskunskap) än andra (t.ex. matematik, naturorienterade ämnen och engelska) (Skolverket, 2013a, s. 68).

Då det gäller mätbara effekter av en-till-en har sådana främst påvisats inom läs- och skrivområdet (t.ex. HRC, 2010; Penuel, 2006). Med tanke på att datorn främst används för den typen av aktiviteter (skriva, söka information, skapa presentationer) är resultatet inte särskilt överraskande (Holcomb, 2009; Penuel, 2006; Shapely, Sheehan, Maloney & Caranikas-Walker, 2010; Skolverket, 2010; Suhr m.fl, 2010). Påvisbara mäteffekter finns också då det gäller digital kompetens (computer literacy). I Penuels (2006, s. 339) forskningsöversikt visas att positiva mäteffekter främst förekommer då det gäller digital kompetens och skrivförmåga. De utvalda studierna i översikten bygger på undersökningar med kvasiexperimentell design⁵ och där redovisas sju studier som påvisar mätbara effekter då det gäller digital kompetens och fyra separata studier som rapporterar om förbättrad skrivförmåga (a.a., s. 340).

I en stor forskningsöversikt sammanställd av Hannover research council⁶ (2010, s. 3–5) ges en samstämmig bild av signifikanta mätbara effekter på

⁵ Studier med en experimentell design bygger på en befintlig teori. En slumpmässig kontroll innebär att deltagare som i relevanta avseenden liknar varandra fördelas slumpvis i en kontroll, respektive experimentgrupp. Endast den ena av de två grupperna blir föremål för en insats. De båda grupperna jämförs genom tester, både före och efter den genomförda insatsen. Kvasiexperimentell design liknar experimentell design men saknar den slumpmässiga kontrollen (Skolinspektionen, 2010, s. 16).

⁶ Hannover research council (www.hannoverresearch.com)

läs- och skrivförmåga efter en-till-en-implementeringar. Forskningsöversikten är baserad på forskningsstudier och utvärderingar kring en-till-en-implementeringar i olika stater i sju olika skoldistrikt i USA. I sex av de sju skoldistrikt påvisas att läs- och skrivförmåga, eller att antingen läs- eller skrivförmågan, påverkats i positiv riktning. I två av de sju distrikten visar mätningarna att både läs- och skrivförmågan påverkats positivt, i två av skoldistriktet gäller de positiva resultaten enbart läsförmågan och i två enbart skrivförmågan. Resultaten i forskningsöversikten bygger på standardiserade tester av stora populationer. En av studierna som det refereras till i sammanställningen omfattar 16 000 elever och genomfördes i samband med den stora en-till-en-satsningen i delstaten Maine (2002/2003). I den aktuella studien påvisas stora skillnader mellan för- och eftertester då det gäller skrivförmåga. År 2000, alltså innan implementeringen, klarade under en tredjedel av eleverna godkänt-nivån på testet, medan över två femtedelar av eleverna uppnådde den nivån i samma test 2005, alltså några år efter att datorerna implementerats (Silvernail m.fl., 2011, s. 23–25).

Ytterligare en studie viktig att lyfta in i sammanhanget är Warschauers (2008) multi-site-studie⁷ där relationen mellan en-till-en-datorn och de litteracitetspraktiker som eleverna utvecklade undersöks. Studien genomfördes på tio slumpvis utvalda skolor i Kalifornien. Empirin består av observationer, intervjuer med lärare, skolpersonal, elever och föräldrar, en enkät, text- och dokumentgranskningar och ett urval av individuella fallstudier på varje skola (a.a., s. 53–55). Vad gäller läsning så konstateras att en-till-en-datorn och dess resurser fick en stöttande funktion så att eleven kunde läsa mer avancerade texter. Konkret pekar man på att eleven fick tillgång till olika lexikon och synonymordböcker, till bakgrundsmaterial och till olika kommunikationssätt. I studien lyfter man vidare fram att läspraktiken utvecklades från att ha haft fokus på att eleverna besvarade frågor kring texter där svaren bedömdes som rätt eller fel, till att få en mer tolkande och dialogisk karaktär där man diskuterade och publicerade texter på olika nätforum. Vidare pekar man på att läsundervisningen huvudsakligen inte formades explicit, utan snarare bäddades in i olika uppgifter, vilket gällde för samtliga skolämnen. Läsuppgifterna innebar krav på förmåga att både översikts- och sökläsa (a.a., s. 55–58). Vad gäller skrivande lyfter studien fram att datorn användes i skrivprocessens alla delar; för att söka bakgrundsmaterial, för att skriva utkast, revidera och bearbeta texten och för att publicera densamma. Forskarna pekar sammanfattningsvis på att skrivandet blev mer naturligt integrerat i lärprocessen. Skrivandet blev mer

⁷ Det finns ingen enhetlig definition av begreppet multi-site-studie. Generellt gäller att en sådan studie genomförs på olika geografiska platser, vilket kan vara ett sätt att få ett tillräckligt stort underlag för statistiskt säkerställt resultat (Mullen, 2002, s. 178–180).

målinriktat, mer öppet, mer kommunikativt syftesdrivet och autentiskt, mer kollaborativt och återkopplingen blev också mer effektiv. Ytterligare en aspekt som framhålls är att textproduktionerna fick mer mångfasetterade former, olika slags texter, fler och olika genrer producerades. Sammanfattningsvis konstateras att texternas kvalitet förbättrades genom de resurser som datorn erbjuder och också att eleverna ofta var stolta över det de skrivit och publicerat på nätet (a.a., s. 58–60).

I Warschauers (2008, s. 64; jfr Findahl, 2010, 2012/2013; Samuelsson, 2014) multi-site-studie framkommer att skolor i upptagningsområden med elever med lägre socioekonomisk status är sämre förberedda på och har sämre förmåga att ta tillvara datorns potential. I studien konstateras att detta kan kopplas till elevernas bristande erfarenheter av att ha arbetat med datorer och brister i olika litteracitetsförmågor. Det är lättare att genomföra lektioner där elever arbetar mer självständigt med ett internetbaserat innehåll i skolor med ett elevunderlag med högre socioekonomisk status. Det är också värt att notera resultaten i Warschauers studie eftersom de återspeglas i utvärderingen på Vitsipps- och Blåsippsskolan. Blåsippsskolan ligger, som nämnts, i ett område med högre socioekonomisk status än Vitsippsskolan. Även Samuelsson (2014, s. 40) lyfter fram att skolan påverkas av socioekonomiska faktorer som i förlängningen skapar ojämlika förutsättningar för elever att utveckla sin digitala kompetens⁸. Sammanfattningsvis visar de redovisade studierna en rad upplevda positiva effekter: ökad elevmotivation, ett mer elevaktivt lärande, en mer varierad undervisning och ett mer varierat lärande. Då det gäller mätbara effekter påvisas sådana huvudsakligen då det gäller digital kompetens (computer literacy) och då det gäller läs- och skrivförmåga. De viktigaste resultaten av utvärderingen (Jacquet, 2014) med avseende på Vitsipps- och Blåsippsskolan sammanfattas under nästa rubrik.

2.1.2 Utvärderingen av implementeringen på Blåsipps- och Vitsippsskolan

Den tidigare nämnda utvärderingen genomfördes 2012–2014 och omfattar drygt 400 elever och knappt 60 lärare. Deltagarna i den här studien gick, som också berörts, på två av de skolor, Vitsipps- och Blåsippsskolan, som deltog i utvärderingen⁹. För att anonymisera skolorna har de i samtliga publikationer givits fiktiva namn. Upplysningsvis finns fler än tjugo grundskolor i den aktuella kommunen.

⁸ Se fotnot 11.

⁹ I utvärderingen deltog lärare och elever på tre skolor samt enbart lärare på ytterligare en skola.

Materialet som utvärderingen bygger på består av en digital enkät – där lärare och elever tagit ställning till påståenden på en femgradig skala och fritt formulerat svar på ett antal öppna frågor – klassrumsobservationer och informella och semistrukturerade fokussamtal med både lärare och elever. Utvärderingen avsåg att kartlägga eventuella upplevda kvalitativa förändringar i lärmiljöer, i lärandet och i undervisningen. Implementeringen följdes återkommande under 2,5 år vilket innebär att trender över tid går att avläsa. Utvärderingen var av formativ karaktär och återrapporterades genom tre rapporter (Jacquet, 2014, s. 1-2).

Översiktligt kan konstateras att undervisningspraktikerna och lärandet på de båda skolorna förändrats i olika grad genom en-till-en-implementeringen. Lärare och elever på Blåsippsskolan anser att undervisningen genom digitala verktyg blivit mer varierad, att eleverna nu får redovisa sitt lärande på fler sätt, att undervisningen och lärandet blivit mer elevaktivt (jfr Åkerfeldt, 2013, s. 4) och att motivationen ökat (Jacquet, 2014, s. 8–10, 14–16). På Blåsippsskolan tycks både elever och lärare anse att man har kommit in i goda utvecklingsspiraler med de digitala verktygen (a.a., s. 39). Under observationerna och i fokussamtalen framkommer att man exempelvis utvecklat projekt och undervisningsteman som man även arbetat med tidigare och att dessa nu förbättrats genom tillgången till digitala verktyg. Ett exempel av flera sådana ämnesövergripande teman är *Min framtid*. Här får eleverna arbeta med flera ämnen och fokusera på den egna framtiden. Inom ramen för temat får eleverna: leta platsannonser, skriva en arbetsansökan, skriva CV, leta lägenhet, göra en budget, söka yrkesverksamma företrädare för det egna drömyrket att intervjua och genom intervjun ta reda på vad som krävs för att uppnå den egna yrkesdrömmen. Något som förändrats genom tillgången till en-till-en i detta tema är att det blivit enklare att söka lägenhet genom nätet och att göra en budgetkalkyl genom Excel. Vidare har det också blivit möjligt att söka och hitta lämpliga personer för intervjuerna och att spela in filmer som senare visas i klassrummet. Att varje elev skulle ha kunnat redovisa vägar till det egna drömyrket genom filmade intervjuer i autentiska miljöer med yrkesverksamma personer hade knappast varit möjligt utan en-till-en-datorn (Jacquet, 2014, s. 39). I temat kunde en undervisning med en autentisk prägel organiseras (jfr Puentedura, 2009; Warschauer, 2008).

På flera sätt påvisas i undervisningspraktiken på Blåsippsskolan att man nu lättare kan knyta lärandet och undervisningen till elevens intressen. Eleverna ges ett visst utrymme att designa skoluppgifter utifrån egna intressen. Inom olika ämnen får eleverna välja egna fördjupningsarbeten, både tema och redovisnings sätt, för vilka en-till-en-datorn kommer till användning (Jacquet, 2014, s. 41). Under fokussamtalen bekräftar eleverna att de nu får arbeta på flera sätt och att undervisning och redovisningsformer har blivit mer

varierade. Eleverna får exempelvis göra film, skapa text i ord och bild, skriva texter, komponera egen musik, skapa egna danser, skapa presentationer och använda program som Photoshop, Garageband, Excel, och Imovie (jfr Warschauer, 2008). Under fokussamtalen framkommer att musiken, bilden, engelskan, svenskan och so-ämnena är de ämnen som har förändrats mest och att matematikämnet är sig mest likt (jfr Skolverket, 2013a). Trots att lär- och undervisningspraktiken har blivit väsentligt mer varierad och kreativ bedömer elev- och lärargruppen att det är Wordprogrammet och olika sökmotorer som är de dominerande datoraktiviteterna i skolan (Jacquet, 2014, s. 18, 20, 31; jfr Skolverket, 2013a; Åkerfeldt, 2013, s. 6).

Generellt ligger mätvärdena på Vitsippsskolan lågt då det gäller lärarnas upplevelser av huruvida datorn påverkat undervisningens kvalitet. Det gäller för parametrar som: elevens möjlighet att arbeta utifrån egna förutsättningar, att undervisningen blivit mer elevaktiv, att redovisningsformerna blivit fler, och att lärandet och undervisningen blivit mer varierad (Jacquet, 2014, s. 19). Det föreligger också en skillnad i hur eleverna på de båda skolorna värderar och upplever dessa effekter. En betydligt större andel av eleverna på Blåsippsskolan än på Vitsippsskolan anger att de upplever kvalitativa positiva effekter i lärandet och i undervisningen genom en-till-en-datorn. På Vitsippsskolan beskriver eleverna att datorn mest fungerar som skrivmaskin och sökmotor och att den heller inte används så frekvent i undervisningen. Även lärarna framhåller att datorn mest ger stöd genom rättstavnings- och grammatikprogrammen och att den blivit något av en effektiv skrivmaskin (Jacquet, 2014, s. 20–21). Lärarna menar att de framförallt använder Word- och Powerpointprogrammet (jfr Åkerfeldt, 2013, s. 6). De framhåller också att de använde dessa program tidigare och att en-till-en-implementeringen inte påverkat undervisningspraktiken i någon högre grad (Jacquet, 2014, s. 22; jfr Kroksmark, 2013, s. 62). Eleverna instämmer i lärarnas påståenden kring detta. Man utnyttjar således inte datorns potential och producerar inte heller olika slags multimodala texter i lika hög grad som man gör på Blåsippsskolan. Ytterligare en skillnad mellan skolorna är att datorerna används under fler skoltimmar (uppskattad tid) på Blåsippsskolan än på Vitsippsskolan. På Blåsippsskolan används också datorerna frekvent för fritidsaktiviteter under raster i skolans olika lokaler. Ett sådant datorbruk är mer sällsynt på Vitsippsskolan, där tas mobilerna istället i bruk under rasttid för att exempelvis titta vad som hänt på Facebook.

Under fokussamtalen på Vitsippsskolan ger lärarna uttryck för en besvikelse över en-till-en-implementeringen. Lärarna på skolan efterlyser en gemensam strategi för hur de ska arbeta med datorerna och utbildningsåtgärder för att kunna realisera strategin. Lärarna är dock positiva till själva verktyget och ser en potential med detsamma. Även eleverna uttrycker sin besvikelse under

fokussamtalen, framförallt med hur supporten och logistiken med lånedatorer fungerar (Jacquet, 2014, s. 9–10). Vidare framkommer att det är ett problem att det finns elever som inte tar med sig sina datorer till lektionerna.

Den bild som presenteras i Warschauer (2008) studie, att skolor i områden med lägre socioekonomisk status är sämre förberedda på att ta tillvara datorns potential, återkommer alltså också här. Men även om olikheter mellan skolorna finns, så framgår av utvärderingen att en-till-en-datorerna både på Vitsipps- och på Blåsippsskolan används på sätt som kan tänkas stödja elevens språkutveckling. Enkäten visar samstämt höga mätvärden på skolorna för några aspekter kopplade till språkutveckling. Framförallt gäller det att textresponser blivit mer frekvent. Lärarna kommenterar alltså elevernas texter så att de ska kunna förbättra dem. Olika studier framhåller textresponsernas betydelse för att utvecklas som skribent (t.ex. Freedman, 1993; Mac Kinnon, 1993). Det är tämligen givet att aktiviteter som upprepas ofta innebär en potential för lärande (jfr Barton, 2007, s. 133). Därför är det rimligt att anta att det påverkar läs- och skrivförmågan positivt att eleverna ägnar mer tid till att läsa, skriva och se mer film än tidigare. Enligt lärarna och eleverna är det huvudsakligen vissa läsarter som ökat: översikts- och sökläsnings¹⁰. På Vitsippsskolan framhåller både elever och lärare att man företrädesvis skriver mer än tidigare. Eleverna menar att det blivit enklare och roligare att skriva. Man ägnar mer tid till att skriva, man antecknar mer och skriver också längre texter (jfr Tallvid, 2010). Eleverna pekar på att de får hjälp av datorns olika resurser, som rättstavnings- och grammatikprogram, och att det blivit enklare att redigera texter (jfr Warschauer, 2008). På Blåsippsskolan menar elever och lärare att både läsandet och skrivandet ökat i omfattning, sett både utifrån den textmängd man tar del av och producerar och utifrån den tid man ägnar åt läsandet och skrivande. Eleverna framhåller att det blivit roligare att söka information, att skriva och att arbeten med olika projekt har förenklats (Jacquet, 2014, s. 16–19). På Blåsippsskolan framkommer under fokussamtalen med lärarna att de upplever att majoriteten av eleverna tagit stora kliv framåt både vad det gäller litteracitetsutveckling och lärande genom tillgången till digitala verktyg. Samtidigt uttrycker lärarna en oro över att en liten grupp elever, ofta elever som har olika typer av svårigheter, haft svårare att dra nytta av datorn (Jacquet, 2014, s. 15–16; jfr Warschauer, 2008).

Digitaliseringskommissionen (SOU, 2014, s.174) framhåller att de positiva effekter som tycks finnas för läs- och skrivförmågor genom digitala verktyg

¹⁰ Med översiktläsning menar jag att allt i material inte behöver läsas och med sökläsnings den typ av läsning då man söker svar på en fråga, t.ex. letar efter ett visst begrepp.

indirekt kan generera positiva effekter i andra avseenden och ämnen. Hittills finns dock inga forsknings- eller utvärderingsrapporter som pekar på att det blivit så. Det kan tyckas märkligt eftersom läs- och skrivförmågor är grundläggande förmågor i och för lärande.

2.1.3 Digitaliseringen och en komplex verklighet

En tänkbar orsak till att de generella studieresultaten inte tycks påverkas av en-till-en-implementeringar, som flera forskare pekar på, är att förhoppningarna varit för tidigt ställda (t.ex. Kroksmark, 2013; Puentedura, 2009). Framhållas ska vidare att forskning kring IKT är komplex. Det är svårt att skilja ut effekter av olika IKT-satsningar ifrån andra parametrar som också kan tänkas påverka skolresultat, likaså har det varit svårt att belägga effekter av andra skolreformer (Weston & Bain, 2010, s. 8–9). På egen hand kan inte teknik åstadkomma skolutveckling, tekniksatsningar måste paras med en pedagogisk idé (jfr Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 5; Skolinspektionen, 2011, s. 8). Vidare behöver det finnas en skolledning som leder och tar ansvar för en sådan pedagogisk utvecklingsprocess (jfr Grönlund m.fl., 2011; Myndigheten för skolutveckling, 2007; Tallvid, 2010; Weston & Bain, 2010, s. 12–13) och som ser till att lärare ges möjligheter att utveckla kunskap om digitala verktyg i relation till det egna ämnet (jfr Balanskat, Hertz, Sigillö & Vuokari, 2013; Greaves m.fl., 2010; Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 6; Penuel, 2006, s. 338–339; Skolinspektionen, 2011, s. 9; Åkerfeldt, 2013, s. 5). Enligt Skolverkets undersökning (2013a, s. 8) uttrycker en tredjedel av de deltagande rektorerna att de saknar tillräcklig kunskap för att leda digitaliseringsarbetet i skolan. En komplicerande faktor är vidare enligt Samuelsson (2014, s. 22, 25–26) att skolans uppdrag avseende elevens digitala kompetens¹¹ är oklart. Det framstår alltså som att flera faktorer inverkar och samspelar; för tidigt ställda förhoppningar, grundläggande och varierande förutsättningar på olika skolor samt att skolans uppdrag angående elevens digitala litteracitet inte uppfattas som tillräckligt tydligt. Men även om forskning av en-till-en är komplex och en mängd faktorer samverkar och samvarierar både på mer strukturella nivåer och på individuell elevnivå för att en-till-en-implementeringar ska bli framgångsrika, framträder sammanfattningsvis en relativt samstämmig bild av att en-till-en-datorer stödjer elevers läs- och skrivförmågor och digitala litteracitetsutveckling.

Studier visar också att de sätt på vilket datorn används i skolan och de litteracitetspraktiker som utvecklas där har koppling till de varierande litteracitetsförmågor barn och ungdomar utvecklar i hemmet (t.ex. Warschauer, 2008). Studier visar vidare att ungdomar använder datorn mer

¹¹ Se fotnot nr 11.

frekvent och varierat hemma än i skolan och att ungdomars digitala förmågor primärt utvecklas utanför skolan (t.ex. Erstad, Søyby, Kløvstad & Kristiansen, 2005). Det finns således skäl att vidga fokus till att omfatta bruk av digitala enheter på andra platser för att få en bild av ungdomars litteracitet och lärande genom digitala verktyg.

2.2 Ungdomars litteracitet och nätaktiviteter

Det här avsnittet lyfter fram studier, som i likhet med denna, intresserar sig för barns och ungas litteracitet i vardagen. Avsnittet 2.2.1 inleds med en för New literacytraditionen central studie och därefter återges resultaten i några litteracitetsstudier som anknyter till den här studien, men som har fokus på litteracitet i en generell bemärkelse. Den här studien begränsas som framkommit till litteracitet på en-till-en-datorn. I 2.2.2 ges en bild av ungdomars varierande nätaktiviteter. Inledningsvis presenteras några forum på internet som ungdomar rör sig på och som aktualiseras i studien. Avsnittet ger möjlighet att diskutera och jämföra deltagarnas en-till-en-praktiker i ett större sammanhang. Därefter i 2.2.3 presenteras kartläggnings- och forskningsstudier som belyser ungdomars varierande självinitierade datoraktiviteter på nätet. Avsnittet tar också upp bakomliggande mönster och orsaker till det varierande deltagandet i olika nätaktiviteter. Ingen av studierna som presenteras här har dock undersökt litteracitet i ungdomars en-till-en-datorpraktiker. Någon sådan studie finns inte, vilket motiverar den här studien.

2.2.1 Barn och ungdomars litteracitetsutveckling

Ett flertal studier inom New literacytraditionen (t.ex. Fast, 2007; Heath, 1983; Svensson, 2014) visar att barns och ungdomars litteracitet utvecklas genom deltagande i de varierande praktiker, dvs. dagliga liv, (Svensson, 2014, s. 37) som uppväxer under olika sociokulturella omständigheter erbjuder. Heaths studie, *Ways with words* (1983) är klassisk och var banbrytande för forskningstraditionen. Utgångspunkten för studien var att barn från två olika samhällen tydligt påvisade olika förutsättningar att klara sin skolgång i en närbelägen stad i jämförelse med en tredje grupp barn: de som både bodde i och gick i skola i staden. I studien undersöker Heath hur barnen i de två samhällena i närheten av staden tillägnar sig talat och skrivet språk. Det Heaths studie visar är att skillnaderna mellan barnen när det gällde läsande och skrivande huvudsakligen kunde kopplas till kulturella värderingar, traditioner, sedvänjor och skillnader i dagliga praktiker. Avgörande tycktes vara de dagliga aktiviteter i vilka barnen mötte och använde skrift. Barn som lär sig en skriftkultur som ligger nära skolans har bättre förutsättningar att klara skolgången. De barn som erövrat en annan skriftkultur har andra erfarenheter och de problem som uppstår kan relateras

till avståndet mellan skolkulturen, som bara är en av flera kulturer, och den kultur barnen har med sig in i skolsammanhanget. En slutsats i studien är att vad det innebär att kunna läsa, skriva och använda skrift är kulturellt betingat.

Även i Fasts (2007) studie påvisas att barns varierande uppväxtmiljöer påverkar hur de kommer i kontakt med text. Studien har fokus på textaktiviteter i generell bemärkelse, med papper och penna, såväl som på och genom datorer och fokuserar på yngre barn. Sju barn följs under tre år i hemmet, på förskolan, i förskoleklassen och i skolan. I Fasts studie tydliggörs att de varierande sociokulturella villkor som deltagarna växer upp i påverkar vilka textorienterade aktiviteter de möter. Fast pekar på följande sociala och kulturella sammanhang där barnen möter textaktiviteter: familjens traditioner, religiösa högtider, ritualer, vanor, högtider, födelsedagar, samtal om politik, samhällssyn, familjens modersmål, skriftspråk, datoranvändning, dataspelande, annat eller andra språk och tv-tittande. I vissa hem finns t.ex. dagstidningar, i andra hem läggs tonvikten på tv-apparater och datorer. Familjens ekonomiska villkor har också inflytande över vilka textaktiviteter barnen möter (a.a., s. 179–180). Även om olikheter framträder mellan de sju barnens textaktiviteter så praktiserar samtliga barn läsande och skrivande i hög grad i förhållande till populärkulturen och detta är förenat med både glädje och engagemang.

Vidare visar Fasts (2007) undersökning att ett par av barnen i studien får ta med sig i stort sett alla sina erfarenheter in i klassrummet. De har ett kulturellt kapital som skolan ger ett värde och dessa barn går därmed sannolikt, enligt Fast, en privilegierad framtid till mötes. Några av de deltagande barnen får däremot lämna sina erfarenheter utanför skolporten (a.a., s. 189) och det kan bland annat handla om erfarenheter av och med digitala verktyg. Många pedagoger anser att skola och förskola ska vara en skyddad zon och helst kompensera hemmen på så sätt att man t.ex. inte låter barnen spela dataspel eftersom de gör det i så hög utsträckning i hemmen (Fast, 2007, s. 165–166). Även Skolverket (2007, s. 14) pekar i sin rapport på att texter som inte ingår i lärarnas repertoarer inte välkomnas i skolsammanhanget.

Rowell och Kendrick (2013) tycker sig se ett mer systematiskt mönster i pojkars och flickors möjligheter att införliva sina litteracitetsrepertoarer i skolan och att pojkar missgynnas. En orsak som de två forskarna lyfter fram är pojkars och flickors varierande litteracitetsrepertoarer, t.ex. att pojkar hellre ser på tv och interagerar med digitala medier än läser en bok (jfr Forsman, 2014; Sundqvist, 2009). Med referens till sin egen forskning inom New literacytraditionen pekar Rowell och Kendrick (2013) på att pojkars intressen och engagemang ofta "gömmer" sig i visuella uttryck och att dessa

visuella uttryck och texter mer sällan införlivas inom det skolinitierade lärandet (s. 590–591; jfr Jacquet och Björkvall, 2014). Liksom Fast (2007) menar Rowsell och Kendrick (2013) att populärkulturen och de myriader av olika kulturella former och uttryck som finns kan bli en bro till mer traditionella akademiska texter och litteratur. Även om de här forskarna företrädesvis sysslar med etnografisk forskning med ett ekologiskt och multimodalt perspektiv på litteracitet, och alltså inte kan dra några mer generella slutsatser, tycker de sig genom åren ha sett ett mönster i att just pojkar gärna använder och mer kommer till sin rätt genom visuella uttryck. Att använda digitala verktyg och att kombinera visuella resurser med verbala kan, enligt nämnda forskare, vara resurser för att i högre grad engagera ovilliga skribenter, en grupp som många gånger också enligt svenska undersökningar domineras av pojkar (jfr NU, 2003; Skolverket, 2004).

Liknande attityder och förhållanden som Fast (2007) iakttar i sin studie återkommer i Wolfe och Flewitts studie (2010) som de genomfört på en engelsk förskola. De följer tio förskolebarn i förskolan och i hemmet under ett år och fokuserar på, på vilka sätt nya medier och förändrade praktiker påverkar små barns utveckling till litterata människor (literate beings). Många barn bär med sig rika erfarenheter av digitala verktyg från hemmet. Pedagogerna på förskolan ger uttryck för motstridiga attityder till den ”nya” tekniken. De inser betydelsen av den, men bär också en rädsla för dess potentiella möjligheter att skada barnen (Wolfe & Flewitt, 2010, s. 391). Flewitt (2011, s. 301–302) menar att denna attityd reflekteras rent spatialt av placeringen av datorn i ett hörn bakom en skärm på förskolan (jfr Fast, 2007).

Wolfe och Flewitts studie (2010) visar att kvalitén i relationen mellan barnet och den vuxne och i den interaktion som medierar barns aktiviteter är centrala för deras litteracitetsutveckling. Barns medvetenhet kan öka och intensifieras genom interaktion med vuxna som förklarar och modellerar processer genom multipla kommunikationssätt. Wolfe och Flewitt (2010, s. 393) exemplifierar hur detta kan gå till genom att peka på de erfarenheter ett par tvillingflickor får i sitt hem tillsammans med sin mamma. Det handlar om både digitala- och om andra litteracitetsaktiviteter. Mamman är central i aktiviteterna och erbjuder barnen det stöd de behöver för att både digitala- och andra litteracitetsaktiviteter ska bli framgångsrika så att barnen senare ska kunna genomföra aktiviteterna på egen hand (a.a., s. 394–395).

Wolfe och Flewitts studie (2010) visar vidare att vissa 3–4 åringar är kapabla att på egen hand navigera med digitala verktyg på förskolan och skapa mening med en myriad av olika resurser på skärmen, såväl med rörliga bilder som med stillbilder. I studien framkommer också att de barn som inte erövrat digitala färdigheter i samma grad deltar i aktiviteter av mer repetitiv karaktär

på förskolan och ofta är frustrerade över att de inte behärskar och förstår de digitala verktygen i tillräcklig grad (a.a., s. 397). Att dessa barn, som inte har med samma kapital hemifrån, lämnas ensamma framför skärmarna på förskolan innebär troligen att de skiftande förutsättningar för förståelsen av digitala verktyg som redan finns där förstärks ytterligare. Barn som får stöd hemma att utveckla sitt lärande genom digitala verktyg får alltså redan tidigt ett försprång (jfr Findahl, 2010, 2013). Wolfe och Flewitt menar att en möjlig väg mot en utökad kompetens för pedagoger för att stödja yngre barns lärande med digitala verktyg är att observera och inspireras av deras litteracitets- och lärandeaktiviteter i hemmen (2010, s. 397–398; jfr Jacquet & Björkvall, 2014). Här är det motiverat att även lyfta in en annan studie som visar att lärare, som i syfte att beforska den egna verksamheten fick utveckla och träna etnografiska metoder, i förlängningen förfinade sina undervisningsmetoder och sin observationsförmåga. Exempelvis visade det sig att dessa lärare kunde ge barns självstyrda lärande ett större utrymme i undervisningen (Reimer & Blasie, 2012, s. 57–60).

Svenssons studie (2014) är intressant att lyfta fram eftersom intresseområdet är besläktat med den här studiens. I nämnda studie fokuseras skrifthändelser och skriftprodukter med det överordnade syftet att beskriva skriftkompetenser hos barn i mellanåren. I fokus är Alexander och Sara, vilka följs i vardagen, i hem och skola under ett år (a.a., s. 20–21). Urvalet är gjort med tanke på bredd i skriftbruk och alltså beaktas kön, bostadsområde, skolmiljö och föräldrars utbildningsbakgrund (a.a., s. 58–60). Alexander växer upp i ett hem där man sedan generationer tillbaka huvudsakligen varit yrkesverksamma inom hantverksyrken. Han både bor i ett område och går i en skola med en heterogen prägel. Alexanders främsta intressen är data- och tv-spel. Han har inga böcker i sitt rum och han brukar inte läsa så mycket (a.a., s. 97–103). Saras familj och nära släkt är huvudsakligen yrkesverksamma inom yrken som kräver akademisk utbildning. Sara både bor i ett område och går i skola med en homogen prägel. Sara har en mycket aktiv fritid där deltagande i olika sporter är det största intresset. I hennes hem finns lästraditioner (a.a., s. 103–107).

I studien framkommer att skillnaden mellan Saras och Alexanders fritidsintressen avspeglas i hur de använder skrift och att de uppvisar skilda skrivkompetenser. Det finns även skillnader i hur de använder skrift i skolan. Sara tycks ha erövrat en skriftkultur som ligger nära skolans. Sara har en vidare repertoar och använder också skrift i högre grad än Alexander och med en stor variation för en 11–12-åring. Hon kan anpassa sin skriftanvändning beroende av vad det är hon vill göra och beroende av skriftproduktionens förpackningsformat, till pappersformat såväl som till skärmbaserade texter. Alexanders litteracitet kännetecknas av en mer

begränsad skriftanvändning, vilket hänger ihop med att han gör andra saker än Sara. Han läser och skriver ibland på engelska och han orienterar sig snabbt fram till de skriftproduktioner han är intresserad av att läsa. Hans litteracitet karaktäriseras av att han återkommande använder tal istället för att läsa och skriva när han ska lösa ett problem. Olika hetererna i skriftkompetens kan relateras till barnens olika sociala bakgrunder och till de yrkesbakgrunder som kännetecknar de familjer som barnen växer upp i (Svensson, 2014, s. 266–268).

Som framgår av de studier som refererats till så har en mängd interrelaterade faktorer betydelse för litteracitet och lärande: individuella, sociokulturella, socioekonomiska och institutionella faktorer framträder som betydelsefulla. Studierna visar vidare att samma bakomliggande faktorer också påverkar barns och ungas möjligheter att integrera egna erfarenheter och att länka självinitierade litteracitets- och lärandeaktiviteter i och till skolsammanhanget. De refererade studierna har dock inte specifikt haft fokus på vad barn och ungdomar gör på nätet och hur deras digitala vanor kan vara relaterade till olika uppväxtvillkor. Att ge en mer specifik bild av detta är angeläget för studiens syfte och detta tas upp i de nästkommande avsnitten.

2.2.1 Internet och de forum som aktualiseras i studien

Att använda internet är den högst prioriterade fritidssysslan för ungdomar i åldern 12–16 år i Sverige. En majoritet av ungdomarna över 14 år använder nätet mer än tre timmar dagligen och definieras som högkonsumenter (Statens medieråd, 2012/13, s. 8). Naturligt nog har en ökad användning av internet inneburit att kamratumgänget i det fysiska livet minskat. Det har alltså "flyttat" till det virtuella livet (Medierådet, 2010, s. 10–11, 31–32). Troligtvis är denna förändring inte så märkbar för ungdomarna själva, eftersom de enligt Forsmans studie (2014, s. 7–12) inte gör någon nämnvärd skillnad mellan livet på nätet och i den fysiska verkligheten.

På internet finns informationskanaler dvs. medier: tv, film, dataspel, sociala och tryckta medier. Flera överlappande former av sociala forum, vilka alla aktualiseras i den här studien, går att urskilja. En typ är sociala nätverksplattformar, t.ex. Facebook och Skype, vilka främst kretsar kring en personlig kontakt mellan grupper och individer. En annan kategori är forum för användarproducerat material, t.ex. Youtube (Forsman, 2014, s. 24). Twitter¹², den mycket visuella bloggen Tumblr och den personliga bloggen kan beskrivas som hybrider mellan sociala nätverksplattformar och forum för att lägga upp användarproducerat material. På de två forumen Twitter och

¹² Instagram är också ett sådant forum, men för detta forum används mobiltelefonen.

Tumblr kan man bilda sociala nätverk runt olika intressen genom att sprida, länka och publicera material och följa andra som delar det egna intressefältet. Bland ungdomar är det vanligt att bilda nätverk runt populärkulturella fenomen. Inom dessa nätverk sprids texter, bilder, filmer och musik runt s.k. fanobjekt. Ordet fan betyder att vara hängiven något eller någon, och runt detta någon eller något förekommer olika *fanaktiviteter* (fanworks). All fanaktivitet runt något kallas *fandoms*. Vanliga kreativa aktiviteter i en fandom är *fanfiction*, dvs. texter baserade på skönlitterära ursprungsverk, och *fanart*, bilder baserade på ursprungsverket. *Fanfilmer* förekommer också och dessa har då rötter i ett filmat ursprungsverk (jfr Olin-Scheller, 2009, s. 91–93). Två av deltagarna i studien deltar i sådana fanaktiviteter, främst genom fanart. Nätverken ger som nämnts också deltagarna möjligheter att knyta sociala kontakter.

En tredje kategori aktuell i den här studien är spelforum (Forsman, 2014, s. 24). De kommersiella nätspelet (MMORPG, Massively Multiplayer Online Roll-playing game), är avatarbaserade där tusentals spelare interagerar, tävlar och samarbetar för att nå olika mål i en virtuell värld. Inom spelen erbjuds också kanaler för snabbkommunikation och på senare tid allt oftare röstbaserade kommunikationskanaler. Spelen omfattar också s.k. skrän, vilka initierar nya spelare (Thorne, Black & Sykes, 2009, s. 807–810). Sammanfattningsvis visar kartlägningsstudier att den högst prioriterade fritidssysslan för ungdomar är att använda internet och att en majoritet av ungdomar över 14 år kan definieras som högkonsumenter. Populära forum bland ungdomar är spelforum, sociala nätverksplattformar, forum för användarproducerat material och forum där man både kan bilda sociala nätverk och publicera material. Under nästa rubrik beskrivs de mer generella mönster som kan iaktas då det gäller ungdomars medievanor och nätaktiviteter.

2.2.2 Ungdomars varierande bruk av digitala verktyg

Forsman (2014) har på uppdrag av Medierådet genomfört en fördjupande uppföljningsstudie av barns och ungas medievanor (Statens medieråd, 2012/2013). En av forskningsfrågorna i Forsmans studie ligger mycket nära intresseområdet i den här studien – ”Vilken betydelse har mobiler och datorer i skolelevers vardagsliv under årskurs 4 och 7 och vilka huvudsakliga aktiviteter är knutna till dessa?” (2014, s. 38). Resultaten i Forsmans studie är därför relevanta att lyfta fram här, tillsammans med vad olika kartlägningsstudier redovisar i mer kvantitativa termer (Findahl, 2010, 2013; Medierådet 2010, Statens medieråd, 2012/2013) om ungas självinitierade aktiviteter på nätet.

Forsmans (2014) studie är kvalitativ och baserad på individuella intervjuer, fokusgruppsintervjuer och workshops med 142 deltagare (63 pojkar och 79 flickor) tio och tretton år gamla. Deltagarna berättade inte endast om sina medievanor, utan de visade också genom workshops *hur* de gjorde *vad* på nätet. I studien finns deltagare från såväl skolor i miljonprogramsområden, villabebyggelse och innerstadsmiljöer (Forsman, 2014, s. 6). I studien framkommer att ett tydligt könsmonster i ungdomars nätkิจกรรมer föreligger (Forsman, 2014, s. 6). Generellt är flickor mer kommunikativt och socialt inriktade. Flickornas aktiviteter ger träning i kommunikation, social interaktion, estetisering och konsumtion. Vanligt bland flickor är att följa bloggar och vloggar (videologg) vilka handlar om shopping, kläder och smink. Pojkar ägnar mer tid åt datorspel, tv-spel och sport och talar om vloggar som har att göra med digitala spel (a.a., s. 8–11). Pojkar i alla åldrar spelar betydligt oftare spel än flickor (Statens medieråd, 2012/2013, s. 18–25; jfr Beauvis, Apperley, O'Mara & Walsh, 2009). Unga kvinnor är de som är mest aktiva på sociala nätverk och bloggar. En dryg femtedel av flickor i åldersgruppen 13–16 år läser och besöker bloggar, medan ingen pojke i samma ålder uppger att han gör det (Statens medieråd, 2012/2013, s. 41–45). Tre femtedelar av alla flickor i åldern 16–25 år har någon gång skrivit eller skriver blogg ibland (Findahl, 2013, s. 25). Flickor i åldern 12–15 år känner sig också mer delaktiga än pojkar i informationsområdet (Findahl, 2013, s. 5).

Trots att möjligheterna till självpublicering är stora på nätet så framkommer i Forsmans studie (2014, s. 8) att aktiviteter som att delta och synas, genom att följa, länka, sprida, titta och söka, snarare dominerar. Detta deltagande har många gånger koppling till idoler och populärkultur. En stor del av ungdomarnas kommunikation på nätet består av bildkommunikation. Man lägger upp bilder på sociala nätverk som Facebook, Tumblr eller liknande. Ibland förses bilderna med kommentarer och förklarande texter och bilderna kan kommenteras vidare av nya betraktare. En central del i bildkommunikationen är egobilder (selfies), dvs. självporträtterande bilder (Forsman, 2014, s. 8, 175).

Spelande på både mobilen och på datorn ingår i en vardagskultur. För pojkarnas del handlar spelen ofta om kamp och överlevnad. Det ger status att vara en skicklig spelare och att känna till mycket om digital teknik. Spelande sker ofta kamrater emellan och själva spelandet blir en förlängning av en social positionering som sker i skolan och efter skoltid (Forsman, 2014, s. 10).

Förutom genusrelaterade skillnader i ungdomars bruk av internet, datorer och mobiler framträder också skillnader relaterade till socioekonomiska och

sociokulturella villkor (Forsman, 2014, s. 12). Hur, till vad, i vilken omfattning och varför man använder nätet och digitala verktyg har starka kopplingar till ålder, kön, miljö, erfarenheter, attityder till digitala verktyg och kultur (Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Findahl, 2010, 2012/2013). Findahls undersökning (2010, s. 6) visar att barn till välutbildade föräldrar tidigare börjar använda internet och att de tidigare blir s.k. vardagsanvändare och alltså använder internet mer frekvent. Vidare beskrivs att barn till välutbildade föräldrar kommer väl förberedda för att använda internet till skolan, medan barn till mindre välutbildade börjar skolan utan några större erfarenheter av internet (a.a., s. 6; jfr Wolfe & Flewitt, 2010). Findahl (2010) pekar dock på att föräldrarnas inkomst- och utbildningsnivå inverkar mindre ju äldre barnen blir. Det som påverkar mer är föräldrarnas kunnskap, intresse för teknik och hur föräldrarna använder internet (a.a., s. 40). Findahls (2012/2013) studie lyfter vidare fram att människor med hög socioekonomisk status använder internet på ett mer utforskande sätt och att detta också leder till att de känner sig mer delaktiga i informationssamhället än andra. Detta har då i sin tur också inverkan på barnen¹³. Även en rapport inom den demokratiutredning som initierades av den svenska regeringen (2014) pekar på stora variationer i mediebruk mellan olika samhällsgrupper. I rapporten påtalas att detta leder till kunskaps- och deltagarklyftor mellan olika grupper i samhället (Strömbäck, 2014, s. 42). I studier som genomförts av The National Network for IT-Research and Competence in Education, ITU (t.ex. Hatlevik, Ottestad, Skaug, Kløvstad, & Berge, 2009) framkommer vad man benämner en digital klyfta. Stora variationer visas mellan norska ungdomars bruk av digitala verktyg, en variation som också får genomslag i resultat på test av digital litteracitet. I samma studie framkommer vidare att denna variation har koppling till övriga skolresultat samt till föräldrarnas utbildningsnivå (a.a., s. 7, 20). Även i Samuelssons studie (2014, s. 40) konstateras förekomst av digital (o)jämlighet bland både barn och vuxna och att denna ojämlikhet kan relateras till olika socioekonomiska faktorer. I sammanhanget framstår det som adekvat att lyfta fram att skolan ansvarar för en likvärdig och könsneutral utbildning, samt för att eleven ska utvecklas både som individ och medborgare (jfr Skolverket, 2011a, s. 8–9).

Ytterligare en större grekisk studie (Bulfin & Koutsogiannis, 2012) pekar på variation i bruk av digitala verktyg relaterat till sociokulturella faktorer. Studien omfattas av både kvantitativa och kvalitativa metoder och undersöker

¹³ OECD:s rapporter (2010, 2012) pekar på en andra s.k. digital klyfta som har ett starkt samband med ungdomars sociala, kulturella och ekonomiska kapital. Den klyftan beskrivs i termer av de som har nödvändiga förmågor och färdigheter att dra nytta av digitala verktyg och de som inte har det (Pedró, 2012, s. 59; jfr Warschauer, 2008).

högstadieungdomars (14–16 år) självinitierade digitala litteracitetspraktiker. Den bygger på en enkät (4 174 informanter), semistrukturerade intervjuer (77 informanter) samt på 23 etnografiska fallstudier med deltagare utifrån ett urval från nämnda enkät (a.a., s. 335). Resultaten pekar på att ungdomar befinner sig längs med ett kontinuum vad gäller hur och i vilken grad de använder digitala verktyg, att uttrycker till digitala verktygen och huruvida deras datorpraktiker sträcks ut mellan olika sammanhang. Variationen tycks vara relaterat till olika sociokulturella och socioekonomiska villkor.

För att illustrera variationen lyfter forskarna fram två deltagare som representerar var sin ytterlighetsposition på den nämnda skalan. Matina, den mindre privilegierade deltagaren (utifrån föräldrarnas utbildningsbakgrund, ekonomi, uppväxtmiljö och skola), använder knappast en dator under fritiden. Om Matina gör det, tränar hon skrivande som en teknisk färdighet skild från hennes sociala verklighet. Matinas liksom hennes föräldrars sätt att se på IKT har kopplingar till skolans sätt att undervisa inom fältet. Både Matina och hennes föräldrar uppfattar IKT utifrån en dator-och-internetpanik-diskurs, inom vilken datorer och internet anses isolera människor. Enligt forskarna är den här diskursen återkommande i både grekiska och australiska ungdomars argumenterande skoluppsatser om IKT. Constantinos, den mer privilegierade deltagaren (utifrån föräldrarnas utbildningsnivå, ekonomiska förhållande, uppväxtmiljö och skola), använder däremot digitala verktyg frekvent till självinitierade datoraktiviteter. Constantinos kombinerar skolinitierade datorpraktiker med sina fritidsintressen. Hans självinitierade datoraktiviteter liknar och påminner om de skolinitierade. Constantinos datorpraktiker är alltså utsträckta (a.a., s. 338–340). I Constantinos hem har det funnits datorer sedan han var mycket liten, föräldrarna har lärt honom använda datorn för olika ändamål och har valt en privat skola där IKT-undervisningen är funktionellt orienterad.

Bulfin och Koutsogiannis (2012) har också genomfört en etnografisk studie i Australien med fokus på ungdomarnas bruk av digitala medier i och utanför skolan. I studien framkommer att de sätt på vilket IKT används i skolan kan påverka elevers självinitierade bruk av datorn. I studien visar det sig att ungdomarna använder skolinitierade datoraktiviteter tillsammans med självinitierade sådana på så sätt att kombinationer av dem uppstår. I skolan, belägen i ett medelklassområde, har ungdomarna exempelvis lärt sig Flash och att programmera, och den kunskapen används på olika sätt i självinitierade aktiviteter. Exempelvis skapar de animationer med koppling till egna intressen och gör egna ljudspår (Bulfin & Koutsogiannis, 2012, s. 340–341).

Bulfin och Koutsogiannis poängterar att skolans sätt att betrakta och undervisa i och om digitala verktyg kan ge effekter och särskilt påverka hur mindre privilegierade grupper använder och betraktar IKT. Hur mindre privilegierade grupper kan påverkas framkommer i den grekiska studien. Där framkommer vidare att ekonomiskt och kulturellt kapital är av stor betydelse för vilket synsätt och vilka vanor som utvecklas med digitala verktyg. Väsentliga faktorer som de identifierar är personlighetsfaktorer och *handlingsutrymme* (agency), faktorer som i sig avspeglar de sociala erfarenheter som deltagarna bär med sig in i den litteracitet de utvecklar med digitala verktyg. Forskarna pekar också på att socialisation genom institutioner fortfarande är viktig och att denna socialisation, vilket kanske inte är lika uppenbart, också kan synliggöras genom ungdomars självinitierade aktiviteter och förhållningssätt (2012, s. 344). Det sistnämnda resultatet har en koppling till både den australiska och grekiska studien. Dock menar forskarna att skolor är komplexa sociala institutioner där olika litteracitetserfarenheter med digitala verktyg erbjuds (jfr Bebell & O'Dwyer, 2010). Ungdomars betydelskapande och lärande med digitala verktyg kan under vissa omständigheter förena skol- och självinitierade praktiker och ses som utsträckta över snarare än situerade inom skol- eller hemdomänen (Bulfin & Koutsogiannis, 2012, s. 343–344). Sociala bakgrundsfaktorer har betydelse och kan påverka om, hur och vems datorpraktiker som blir utsträckta (jfr Fast, 2007; Rowsell & Kendrick, 2013). I Forsmans studie (2014, s.178) framkommer också att ungdomarnas nätkommunikation i hög utsträckning är lokalt förankrad och kopplad till det som händer i skolan. Forsman (a.a., s. 174) skriver: ”Skolan är en given referenspunkt till vad som händer i de sociala medierna, ingen tydlig åtskillnad görs däremellan. I skolan talar man om vad någon gjort på nätet, och det man gör refererar till skolan.”

Sammantaget pekar ett flertal studier (Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Findahl, 2010, 2013; Forsman, 2014; Hatlevik m.fl., 2009) på att sociokulturella och socioekonomiska faktorer har betydelse för ungdomars utveckling med och bruk av digitala verktyg. Vidare visar ett flertal studier (t.ex. Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Fast, 2007; Heath, 1983) att sociala bakgrundsfaktorer har betydelse för möjligheterna att förena och kombinera själv- och skolinitierade praktiker. Forsmans studie (2014) indikerar också att plats (skolan och där man bor) som en social arena är av betydelse för vilka olika forum man deltar i, är synlig på och vilka kommunikativa praktiker som man utvecklar (jfr Prinsloo, 2005; Prinsloo & Rowsell, 2012). Därmed är det angeläget att som i den här studien fokusera på plats. Forskning kring den lärandepotential som erbjuds genom deltagande i olika nätaktiviteter presenteras under nästa rubrik.

2.3 Ungdomars självinitierade lärande på webben

Det här avsnittet, 2.3–2.3.3, tar upp forskning som belyser litteracitet och det lärande som erbjuds genom självinitierat deltagande på de forum som aktualiseras av deltagarna i den här studien. Här ges en beskrivning av *samhörighetsplatser* (affinity spaces, Gee, 2004) som lärmiljöer och av det lärande som möjliggörs genom deltagande där. Tre av studiens fem deltagare är aktiva på samhörighetsplatser. Avslutningsvis presenteras hur självinitierade datoraktiviteter synliggör förmågor i skolämnet engelska.

Gee (2004, s. 85) menar att samhörighetsplatser kännetecknas av att vara arenor för ett självinitierat lärande. Exempel på så kallade samhörighetsplatser är fanart och nätspel, vilka är aktuella för tre av studiens deltagare. En samhörighetsplats kan vara spridd över många och olika s.k. portaler, som nätanslagstavlor, olika webbsidor, bloggar och sociala nätverksplattformar etc. (Curwood, Magnifico & Lammers, 2013, s. 678; Gee 2005, s. 224). Curwood m.fl. (2013) har ”uppdaterat” Gees (2004) ursprungliga begrepp samhörighetsplats. Definierande för en sådan plats är: det delade intresset, det självstyrda och dynamiska deltagandet, publiceringsmöjligheterna för en intresserad publik, socialisering, ett varierat ledarskap, kunskapspridning, katalogisering och dokumentation, varierande portaler för medier och sociala nätverksplattformar (Curwood m.fl., 2013, s. 678–679).

Ett flertal forskare (Black, 2009, Black 2009/2010; Lam, 2000, 2004, 2006; Olin-Scheller & Wickström, 2011; Thorne, 2009; Thorne, Black & Sykes, 2009; Yi, 2008¹⁴) som främst genom fallstudier följt någon eller några ungdomar på sådana samhörighetsplatser, pekar samstämt på att dessa erbjuder alternativa språkliga och resursrika miljöer, t.ex. bilder, musik, symboler etc. och rika tillfällen till interaktion och möjligheter till återkoppling. Flera forskare pekar dessutom på att negativa erfarenheter i skolans språkundervisning (t.ex. Black, 2009, Black 2009/2010; Lam, 2000) kan få en vändning genom den här typen av språkaktiviteter. Lam (2000, s. 475–478) lyfter också fram att deltagande i olika språkliga aktiviteter på samhörighetsplatser kan ge ett förtroende för den egna språkliga förmågan. Många gånger sker också textskapande under kollektiva arbetsformer där en text produceras av ett flertal producenter. Parallellt med textproduktionen pågår ofta en metarefleksion, där man diskuterar hur olika grepp och resurser ska användas för att texter ska fungera optimalt. Thorne (2009, s. 90) menar vidare att en potential generellt sett med samhörighetsplatser kan kopplas till

¹⁴ De flesta av de uppräknade studierna avser kvalitativa L2-studier, dock inte Olin-Scheller och Wickströms studie (2011). I nämnda studie kombineras vidare kvantitativa och kvalitativa metoder.

begreppet *den proximala zonen* (ZDP). Begreppet innebär skillnaden mellan vad en individ kan göra på egen hand och vad samma individ kan göra med stöd av någon annan. I fråga om fanfiction, liksom i fanart så handlar det t.ex. om modelltexterna, karaktärerna och återkopplingen. Vidare lyfter Jenkins (2008, s. 32) fram att de förmågor vi först erövrar i samband med relationer till populärkultur, t.ex. fanart och nätspel, i högre grad kan få potentiella effekter inom andra områden, som hur vi lär, arbetar, deltar i politiska processer och samverkar med människor runt om i världen. Forsmans studie (2014 s. 176–177), vilken även aktualiserats under en tidigare rubrik, pekar på att det lärande som pågår genom ungdomars självinitierade bruk av digitala medier (ett bruk som ofta handlar om samhörighetsplatser) sker på flera nivåer. En nivå berör faktakunskaper om sådant som gäller nätet, som t.ex. särskilda begrepp som används, speltillverkare och dylikt. En annan nivå handlar om förmågor som aktörerna utvecklar för att hantera olika programvaror, exempelvis: söka, hitta, remixa information, skriva och göra film. En tredje handlar om en kommunikativ orienteringsförmåga som t.ex. i vilket forum man kan säga *vad* och *hur* man säger *vad* till *vem*. En fjärde handlar om en metakognitionsnivå, där man reflekterar över konsekvenser av olika handlingar. Av Forsmans resultat framkommer att varierande aspekter av kunskap förekommer, liksom ett metakognitivt reflekterande. Läroplanen lyfter fram att det är viktigt att främja en diskussion kring hur man lär idag och för framtiden, och att metakognition är en viktig aspekt av lärandet (Skolverket, 2011, s. 10). Att diskutera det lärande som sker genom ungdomars självinitierade nätaktiviteter i undervisningen skulle troligen berika diskussionen om vad som är viktig kunskap nu och framöver och synliggöra fler aspekter av hur man lär.

Sammanfattningsvis kan de beskrivna samhörighetsplatserna på nätet på flera sätt liknas vid s.k. A-miljöer. A-miljön präglas av kommunikation, flerstämmighet och en mångfald av uttryck och där finns ett fokus på egen språkproduktion (Skolverket, 2007, s. 12; jfr Jacquet, 2011). Skolverket (2007) framhåller att det är i dessa miljöer som undervisningen lyckas bäst. Liberg (2007, s. 13) påtalar att egen språkproduktion är det som utvecklar språket och meningsskapandet mest. Vidare kan kollektiva lärprocesser vara av betydelse (Jacquet, 2011, s. 111) särskilt för elever som kommer från hem där föräldrarnas kulturella och utbildningsmässiga kapital inte är så stort (Skolverket, 2009, s. 48–49). Att de beskrivna nätmiljöerna har en likhet med de s.k. A-miljöerna ger alltså stöd för Gees (2004) (och flera andra forskares) tanke om samhörighetsplatser som arenor för ett självinitierat lärande.

2.3.1 Självinitierat lärande genom dataspel och dataspelande

En av deltagarna i den här studien kan rubriceras som en s.k. gamer. Han deltar alltså flitigt i nätspel. En potential som Gee (2007, s. 222–227) pekar

på – förutom det som inledningsvis räknats upp som generella potentialer med samhörighetsplatser – är att dataspel och dataspelande erbjuder motivation och engagemang. Gee (2003b, s. 3) menar att: ”motivation is the most important factor that drives learning”. Att motivation är centralt för lärande är på intet sätt en kontroversiell ståndpunkt och ett rimligt antagande är att motivationen per definition är hög då det gäller självinitierade datoraktiviteter. Dock finns invändningar från forskarhåll kring att dataspel skulle erbjuda en motivation som lämpar sig inom utbildningssystemet. Linderoth (2008) hävdar att dataspelaren i många spel ges en illusion av att åstadkomma något utan att avkrävas det arbete som krävs för att utveckla en färdighet. Enligt Linderoth bygger framgången för spelaren mer på spelets inneboende design än på spelarens förmåga. Den spelandes egen insats handlar företrädesvis om tid och tålmod. Vidare menar Linderoth att det inte är önskvärt att bygga in samma progressionsprinciper – vilka bygger på förenkling och avvaktan – som i dataspelen i utbildningssammanhang. Det som kan upplevas som motiverande i spelsammanhang är enligt Linderoth helt enkelt inte lämpligt att överföra till skolsammanhang (a.a., s. 219–221).

Gärdenfors (2010) menar i likhet med Gee (2003a, 2007) att dataspelen lyckas fånga ungdomar för att de bygger på kompetens och ömsesidighet, faktorer som kan kopplas till den inre motivationen och därför blir mer motiverande än mycket av det ungdomar möter i skolan. Forskare skiljer ofta mellan två typer av motivation, en inre och en yttre sådan (t.ex. Gärdenfors, 2010; Vallerand, 2012). Drivs man av inre motivation gör man något för att aktiviteten i sig själv ger tillfredsställelse – som då troligen gäller generellt för självinitierade datoraktiviteter – medan yttre motivation är av mer instrumentell natur och mer handlar om att man gör något för att det leder till något annat, som någon form av belöning, t.ex. betyg (jfr Gärdenfors, 2010, s. 78). Vissa studier pekar mot att yttre motivation kan underminera den inre motivationen (Gärdenfors, 2010, s. 84; Vallerand, 2012). Det skulle i så fall understryka behovet av att organisera undervisningen så att man i möjligaste mån tar tillvara elevens inre motivation genom att involvera eleven i aktiviteter som hon upplever som meningsfulla. Motivation är även kopplat till förståelse på så sätt att motivationen ökar när man förstår det man lär sig (Gärdenfors 2010).

Spelforskaren McGonigal (2010) hävdar att västerländska ungdomar i snitt lämnar det obligatoriska skolväsendet med lika många dataspelstimmar, ca 10 000, i bagaget som timmar i skolan. De höga antal timmar som västerländska ungdomar lägger ner på dataspel kan – även andra undersökningar påvisar att ungdomar, främst pojkar, ägnar mycket tid åt dataspelande (Medierådet, 2010; Statens medieråd, 2012/2013; Sundqvist, 2009) – tala för hur motiverande dataspelande tycks upplevas.

Då det gäller litteracitet och lärande pekar Gee och Levine (2009, s. 50–51) mer konkret på att dataspelande stödjer läsförmåga och utvecklar ordförrådet. Att dataspelande har en potential för att utveckla specifika litteracitetsförmågor, t.ex. utveckla ordförrådet, framhåller också flera andra forskare (t.ex. De Haan, Reed & Kuwada, 2010; Purushotma, 2005). Purushotma (2005, s. 85) pekar på att dataspel och spelmiljöer kan vara utmärkta för att träna upp sin vokabulär. Han lyfter fram spelet *the Sims*, ett underhållningsspel, som ger rika tillfällen att träna och utöka sin vokabulär och att göra korrekta ordval utifrån skiftande sammanhang. Dessutom menar Purushotma att själva spelmiljön innebär bättre förutsättningar för att korrigera missförstånd eftersom handlingar baserade på sådana får uppenbara konsekvenser (jfr Gee & Levine, 2009, s. 49). Enligt Purushotma uppfyller *the Sims* fundamentala kriterier för att en elev ska engagera sig i ordförståelseövningarna: de ord som presenteras ska upplevas relevanta, möjligheter att förstå och tolka innebörden i obekanta ord ska finnas samt möjlighet att utvärdera om man förstått och använder ordet korrekt (a.a., s. 86).

Lamberti och Richards (2012, s. 481–483), som i sin studie kartlägger de litteracitetspraktiker som är kopplade till dataspelande genom djupintervjuer med två erfarna dataspelare, pekar på att samhörighetsplatserna i hög utsträckning kännetecknas av ett jämlikt och dialogiskt deltagande. Ett flertal portaler kopplade till dataspel, t.ex. skrån och klanwebbsidorna, uppmanar till ett interaktivt deltagande, där skrivande inom spelen och kommunikation kring spelen och spelandet får en dialogisk karaktär (a.a., s. 484). Detta resonemang har släktskap med vad en grupp australiska forskare (Apperley & Walsh, 2012; Beavis, Apperley, Bradfors, O'Mara & Walsh, 2009) pekar på. De lyfter fram dataspelmiljöer och de paratexter som kan kopplas till spelen som en potential för litteracitet och lärande.

2.3.2 Själviniterat lärande på webbsidor, bloggar och sociala nätverksplattformar

Samhörighetsplatser som webbsidor av olika slag kan fungera både i identitets- och språkutvecklande syfte. En språkutvecklande resurs som Yi (2008, s. 671) lyfter fram är stafettskrivande (relay writing) vilket liknar det skrivande som en av deltagarna i studien deltar i. Denna aktivitet och resurs upptäcker Yi i sin etnografiska studie där hon följer ungdomar vilka har anknytning till både amerikansk och koreansk kultur på sajten WBCT¹⁵. Med stafettskrivande menas kollektiva textproduktioner, berättelser som växer

¹⁵ WBCT, Welcom to Buckeye City, är en nätgemenskap som skapades av en koreansk tonårspojke i USA för att koreanska ungdomar skulle få en kanal för interaktion där man också skulle kunna vara anonym (Yi, 2008, s. 670).

fram runt ett tema och författas kollektivt och där en mängd olika resurser används; skrift, bilder, emoticoner (symboler för känslor) osv. Ungdomarna på sajten bidrar inte bara med texter och berättelser, de reflekterar också kring sitt eget och andras skrivande. Skribenterna på den här sajten (och liknande sajter) får ofta omedelbart respons och en reaktion på sitt eget bidrag (a.a., s. 678). En rad forskare pekar också på (Black, 2009/10; Lam, 2000, 2004; Yi, 2008) möjligheter att integrera erfarenheter från sitt förstaspråk och sin ursprungliga kultur i de texter aktörer på olika samhörighetsplatser producerar.

Den personliga bloggen har en något annorlunda karaktär. Två av studiens deltagare har personliga bloggar. Till skillnad från stafettskrivande ”ägs” och skapas texter som publiceras på sådana bloggar ofta av en specifik författare. Men en potential med bloggformen, i likhet med stafettskrivande, är givetvis också den autentiska textproduktionen och att dialog runt texterna kan förekomma (jfr Bloch, 2007, s. 129). Blogg och bloggande ger även träning i sociala relationer och förmåga att hantera information. Det visar Park, Heos och Lee (2011, s. 159) i en studie där de undersöker det självinitierade bloggandets mening och roll för lärande i 70 vuxna bloggares liv genom kvantitativa och kvalitativa öppna frågor i en enkät. Tidigare studier kring bloggande har främst, enligt Parks m.fl. (2011), fokuserat på denna datoraktivitet i formella sammanhang. Resultatet visar att bloggarna upplever positiva förändringar när det gäller att hantera information, personlighetsutveckling och sociala relationer. Bloggarna pekar också på en förbättrad förmåga att uttrycka tankar och åsikter, förmåga till självreflektion och ett ökat intresse för att lära sig mer inom olika områden.

Alla deltagarna i den här studien deltar i olika grad på sociala nätverksplattformar. I Greenhows och Robelias (2009) studie visas att deltagande på sådana plattformar kan bidra till personlighets-, identitets- och språkutveckling. I Greenhows och Robelias (2009) studie följs amerikanska ungdomar (17–19 år gamla) från låginkomststagarhem. Syftet är att undersöka vilken roll och vilket lärande som genereras genom deras deltagande där. Inledningsvis undersöks detta genom en enkät, vilken följs upp genom att 11 deltagare intervjuas och observeras. I studien görs också textanalyser av deltagarnas texter. Av resultatet framgår att forumet tjänar som en plattform där deltagarna kan få känslomässigt stöd, upprätthålla relationer (a.a., s. 1141–1142) och presentera olika sidor av sig själva med olika semiotiska resurser (a.a., s. 1144). Vidare visar studien att ungdomarna involveras i kommunikativa situationer där de anpassar sina texter till ton, stil, ämne och läsare. Resultatet visar också att deltagarna utvecklar en både kognitiv och semiotisk förmåga att läsa och tolka multimodala texter (a.a., s. 1153–1154).

2.3.3 Självinitierat lärande av engelska

För ungdomar i Sverige och för deltagarna i den här studien framträder aktiviteter på nätet och i synnerhet på samhörighetsplatser som en resurs för att lära engelska. Ett flertal studier visar samstämmigt (t.ex. Olsson, 2011; Sundqvist, 2009; Sylvén, 2010) att den engelska som eleven möter under fritiden (extramural English) korrelerar positivt med deras färdigheter i ämnet. Sundqvist (2009) visar att ungdomars fritidsaktiviteter på nätet får genomslag i ämnet engelska och lämnar avtryck i mätbara förmågor. Sundqvists (2009) studie är longitudinell och fokuserar på eventuella effekter av och sambandet mellan 80 ungdomars (i årskurs 9) engelska under fritiden, och deras färdigheter i engelskämnet i skolan. Empirin omfattar enkäter, språkdagböcker, inspelade muntliga prov liksom externa bedömningar av deltagarnas färdigheter i det nationella provet i årskurs nio i ämnet, samt ett intervjumaterial. I studien påvisas ett statistiskt säkerställt samband mellan den totala tid ungdomar ägnar åt fritidsengelska och både deras muntliga färdigheter och ordförråd. Typerna av aktiviteter i engelska är också avgörande. Exempelvis är läsning, internetanvändande och dataspelande viktiga aktiviteter, medan aktiviteter som att se film eller lyssna på musik på engelska har mindre effekter. Detta kan vidare kopplas till språk- och lärandeteorier vilka betonar interaktionens betydelse för lärande. När man spelar dataspel måste man ofta förmedla sig både skriftligt och muntligt på engelska, något som anses mycket viktigt i språkinläring. Pojkarnas fritidsengelska påverkar skolresultaten i mer positiv riktning än vad flickornas gör, eftersom pojkar, enligt studien, ägnar mer tid åt aktiviteter (t.ex. dataspelande) som bidrar till kunskaper i engelska. Resultaten skulle kunna ses som ett stöd för vad bland andra Gee 2004 (t.ex. också De Haan m.fl., 2010; Purushotmas, 2005) hävdar om dataspelandets potential för litteracitet. Dessutom visar studien att fritidsengelska inte har några kopplingar till föräldrars studiebakgrund, vilken annars är en mycket viktig faktor för studieresultaten i skolan (Sundqvist, 2009, s. 210–212). Att föräldrars studiebakgrund inte tycks ha någon betydelse för utveckling av fritidsengelska framstår som ett viktigt resultat att förhålla sig till. Resultatet ger förhoppningar om att man genom att utveckla kombinationer av själv- och skolinitierade metoder skulle kunna nå elevgrupper som idag inte har så stor skolframgång och som i olika grad avvisar skolans undervisningskultur (jfr Fast, 2007; Rowsell & Kendrick, 2013).

I sammanhanget är det intressant att lyfta fram Skolverkets (2004, s. 79–80) undersökning som 2004 visar att över hälften av eleverna i årskurs nio bedömer att de lärt sig ”lika mycket som i, mer än i, betydligt mer än i, eller nästan all engelska” vid sidan av undervisningen. Troligt är att skaran som bedömer att de lär sig mer engelska på fritiden har växt, eftersom fler ungdomar tillbringar allt mer tid på nätet och då är engagerade i aktiviteter

där språket företrädesvis är engelska. Intressant är vidare att undersökningar (t.ex. PISA, 2006, 2009, 2012; Skolverket, 2013b, s. 132, 139–140) visar att ungdomars och särskilt pojkars läsförståelse i svenska sjunker, medan studier (t.ex. ESCL 2011) visar att läsförståelsen i engelska ligger i topp (Skolverket, 2012, s. 10). Ungdomar i Sverige har lika goda kunskaper i läsförståelse som ungdomar på Malta, där engelska är ett officiellt språk, och då det gäller hörförståelse ligger Sverige som ensam etta. Vad gäller skrivande så visas enligt studien ett liknande internationellt komparativt mönster, även om resultaten generellt är sämre – förhållandevis också för de svenska ungdomarna – inom skrivområdet. Flickor läser mer under fritiden, vilket troligen tillsammans med andra faktorer som t.ex. att flickor generellt känner mer motivation i svenskämnet än pojkar (Skolverket, 2004, s. 72) kan relateras till att flickor uppvisar bättre resultat än pojkar på läsförståelsetest på svenska (Skolverket, 2013b, s.146). Trots att datorn och dess resurser uppenbarligen har en potential för att utveckla språkförmågor i engelska så anger 68 % av eleverna i årskurs 7–9 i Skolverkets undersökning (2013a, s. 68) att datorn endast används under ”några få” eller ”inga eller några få” lektioner i det ämnet.

De studier som refererats till här pekar på det självinitierade lärandets betydelse. Enligt ett flertal forskningsstudier är samhörighetsplatser viktiga för ett självinitierat lärande och för litteracitet. Ett deltagande på sådana arenor kan innebära utveckling av olika litteracitetsförmågor samt stärka självkänslan och den egna identiteten. Viktiga resurser för litteracitet och lärande som sådana platser erbjuder är tillgången till intresserade läsare och därmed en autentisk textproduktion, respons på texterna, interaktion och kommunikation med andra deltagare samt tillgång till olika multimodala resurser. Studier visar vidare att den engelska som ungdomar möter under fritiden, företrädesvis genom aktiviteter på nätet, får genomslag i mätbara effekter i skolämnet engelska. Viktiga frågor är hur ett självinitierat lärande tas tillvara i skolsammanhang. Utifrån ett New literacyperspektiv är det angeläget att knyta an till och bygga på elevernas intressen i undervisningen. Ytterligare en fråga, väsentlig i sammanhanget, är om och i så fall hur det kan fungera när mer självinitierade metoder integreras i skol- och undervisningssammanhang. Den frågan diskuteras under nästa rubrik.

2.4 Informella lärmeter med digitala verktyg i undervisningssammanhang

Avsnitt 2.4 – 2.4.2 lyfter fram studier som belyser lärandepotentialer, kvalitéer och problem när digitala verktyg används i kombination med informella metoder i undervisningssammanhang.

Twedell-Levinsen och Sørensen (2011) pekar i sin studie på att fundamentala kvalitéter för lärande kan genereras när eleverna använder IKT tillsammans med mer informella metoder i undervisningssammanhang. Studien är longitudinell och genomfördes med etnografiska metoder på sex skolor med 12 deltagande klasser. I studien undersöks och identifieras relationer mellan undervisningens design, bruk av IKT och elevens lärande (a.a., s. 11). Resultaten visar att när undervisningen med digitala verktyg ges en utforskande och lekfull karaktär inom narrativa ramar, som exempelvis rollspel och story-line, metoder som liknar elevens egna informella lärstrategier, genereras positiva effekter. Forskarna pekar på effekter som är fundamentala för lärande som: uthållighet, koncentration och engagemang. Samma effekter uppnås inte när de digitala verktygen används på ett mer traditionellt och lärarstyrt sätt (a.a., s. 16). Twedell-Levinsen och Sørensen framhåller att de digitala verktygen tillför kvalitéter och pekar särskilt på att även yngre elever kan arbeta fokuserat, engagerat och självständigt under längre tidsperioder i sådana lärsammanhang. En annan fördel är att lärarens interventioner förändras från att vara instruerande till att bli mer konstruktivt coachande (a.a., s. 6).

2.4.1 Dataspelande och lärande i undervisningssammanhang

För att ge en överblick av dataspel, litteracitet och lärande i undervisningssammanhang tar jag utgångspunkt i Conolly, Boyle, Mac Arthur, Hainey och Boyles (2012, s. 661) forskningsöversikt som bygger på 129 artiklar. Översikten är sammanställd i syfte att hitta empiriska bevis kring vilken effekt olika dataspel har i utbildningssammanhang. I studien definieras lärande brett. Motivation, attityder, emotionella och sociala aspekter samt mätbara färdigheter och kunskaper inkluderas i definitionen. Översikten omfattar experimentella, kvasiexperimentella (se fotnot 4) studier och fallstudier¹⁶. Den innefattar studier med kommersiella spel, spel designade i både underhållnings- och kunskapsyfte, samt utbildningsspel. Enligt översikten är de mest förekommande effekterna påverkan på motivation och olika känslomässiga aspekter. Tätt därefter följer effekter i form av kunskap och färdigheter relaterade till kursmål i olika ämnen på högstadiet och i eftergymnasiala utbildningar. De vanligaste effekterna av underhållningsspel är av affektiv karaktär med påverkan i form av emotioner och engagemang, medan effekterna av utbildningsspel företrädesvis är kunskap och olika förmågor samt kognitiva perceptuella förmågor (a.a., s. 668). I forskningsöversikten konstateras vidare att underhållningsspel där inte fokus lagts på att ge effekter då det gäller uppmärksamhet och visuella

¹⁶ Det finns ingen allmän enighet kring begreppet fallstudie. Termen innebär ofta studier där själva fallet utgör fokus för intresset och där mål är insikt och upptäckter (Skolinspektionen, 2010, s.17).

perceptionsförmågor ändå tycks ge sådana effekter. De visuella perceptionsförmågor som underhållningsspele befrämjar har koppling till viktiga förmågor i ämnen som teknologi, matematik och naturvetenskap.

Eftersom det finns få studier av experimentell karaktär där underhållningsspel använts i utbildningssyfte, menar forskarna att bevisen är svaga för att ett spelbaserat lärande är effektivt. Generellt uppfattas dataspelande för att lära som engagerande och motiverande (Conolly m.fl., 2012, s. 671). Men för att lärandet ska bli effektivt krävs att läroprocessen också omfattar andra strategier. Ett flertal studier pekar på, i likhet med Conollys med fleras studie (2012), att dataspelande knappast är läroresurser per definition och att det måste sättas in i ett reflekterande sammanhang (jfr Egenfeldt-Nielsen, 2006; Nilsson, 2010; Silseth, 2012). Olika anpassningar till skolsammanhanget tycks nödvändiga. Danielsson och Selander (2014, s. 47) menar att läromoment och metasamtal kring spele och spelandet ofta minskar det lust- och lekfyllda lärandet. Det krävs alltså att läraren kan skapa en väl avvägd balans mellan motivation, själva bränslet i läroprocessen, och den innehållsliga förståelsen, färdighetsträningen och reflektionen. Troligt är att en sådan balans är önskvärd även mer generellt för att litteracitets- och läroprocesser i undervisningssammanhang ska bli optimala. Vissa studier pekar också på att det är långt ifrån självklart att elever ska välkomna den här typen av aktiviteter i undervisningen. I två fallstudier med högstadieungdomar påvisar Squire (2005, s. 2) det komplexa i att integrera spel i (historie)undervisningen genom spelet Civil 111, ett kommersiellt dataspel. Spelet och spelandet prövades i två grupper, en undervisningsgrupp och en fritidsgrupp. I båda grupperna var syftet att engagera elever som kände sig alienerade i skolan och att utveckla deras kunskaper i historieämnet. Eleverna i undervisningsgruppen ifrågasatte syftet med spelandet. Fritidsgruppen var dock mer motiverad. Ungefär en fjärdedel av eleverna i undervisningsgruppen uttryckte att de föredrog den ordinarie undervisningen. En lika stor elevgrupp i undervisningsgruppen, ofta elever med sämre skolprestationer och skolresultat, älskade att spela Civil 111. Resultatet visar vidare att de som tyckte om att spela utvecklade en annan vokabulär och att de fick djupare kunskaper i ämnena geografi och historia (a.a., s.3). Squire (2005) menar att resultatet i studien pekar på en slags kulturkrock mellan ett spelbaserat och ett mer gängse skolinitierat lärande. I skolmiljöer är ofta lärandet tillrättalagt (i färdiga portionsbitar, med nödvändig information och problem som har en färdig lösning), vilket skapar en slags inlärd hjälplöshet och inte rustar för det lärande och de utmaningar man ställs inför i avancerade dataspel. Problemen i avancerade dataspel är av mer holistisk natur där misslyckanden är omistliga förutsättningar för läroprocessen. Detta krockar med det officiella skolsystemets värderingar där

ett misslyckande snarast ses som ett värdeomdöme om den lärande (a.a., s. 5).

2.4.2 Blogg och bloggande i undervisningssammanhang

Åkerlund (2013) undersöker förutsättningarna för lärande när elever genom datorer och andra enheter ges möjligheter att utveckla ett multimodalt textskapande och att publicera sina texter på nätet. Fokus i studien är främst riktat mot två kommunikativa praktiker, att skypa med andra klasser och att skapa och publicera klassbloggar på nätet. Empirin i studien hämtas ifrån fyra mellanstadieklasser som använde datorer (dock inte en dator per elev) och digitala kameror i undervisningen. I studien kombineras kvantitativa och kvalitativa metoder. Här lyfter jag fram några resultat som är intressanta utifrån den här studiens perspektiv. Bloggtexterna uppfattas av eleverna som ett gemensamt projekt i vilka både lärare och elever är engagerade och inte som texter som främst bedöms av läraren (a.a., s. 210). Lärarna understryker hur viktiga de autentiska mottagarna är i bloggskrivandet och att eleverna kontinuerligt läser den egna klassbloggen och i syfte att utveckla den egna bloggen också intresserar sig för de andra klassernas bloggar. Flera elever pekar på att fotograferandet och fotografierna hjälper dem i berättandet. De flesta elever uttrycker också att fotografierna är viktiga för att få läsare till bloggen (a.a., s. 153–154, 172; jfr Björkvall, 2014; Kendrick & Rowsell, 2013). En svårighet som lärarna lyfter fram är balansgången i att ge alla elever möjlighet att publicera texter, oavsett hur starka skribenterna är, utan att läraren reviderar texten i en sådan grad att den inte förblir elevens egen (a.a., s. 214).

Liknande erfarenheter påvisas i en annan studie som genomförts av en grupp läsforskare (Boling, Castek, Zawilinski, Barton & Nierlich, 2008) där klasser som arbetade med utbyten av läsoplevelser och storylineinspirerat på olika forum i årskurserna tre, fem och sex följs (a.a., s. 504–505). Av resultatet framgår att eleverna villigt och engagerat bearbetar sina texter. Forskare konstaterar vidare att metoder som dessa kan stärka elever som kämpar med sin läsning och att elever som inte kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling kan få visa andra förmågor som stärker deras motivation och engagemang för litteracitetsaktiviteter. I likhet med Åkerlund (2013) pekar forskarna också på betydelsen av autentiska mottagare och på betydelsen av att ge undervisningen en autentisk prägel (a. a., s. 506; jfr Twedell-Levinsen & Sørensen, 2011).

Att autentiska mottagare har betydelse och inverkan på textens kvalitet visar Karlssons studie (1997, jfr Holmberg, 2010). I studien jämför Karlsson insändare som skrivits till läraren respektive till tidningen *Kamratposten*. Resultatet visar att de insändare som enbart skrivits till läraren saknar global

koherens, till skillnad från de insändare som skrivits till *Kamratposten*. Karlsson drar slutsatsen att det nästan är omöjligt att skriva en realistiskt utformad insändare utan publicering för andra läsare. I skolsammanhanget kompliceras den kommunikativa situationen och texten av att texten både ska vara en kommunikativ handling och samtidigt bedömas av läraren trots att texten ofta har en annan, antingen ”tänkt” eller verklig mottagare. I autentiska skrivkontexter är mottagaren verklig och därmed blir också de krav som ställs på texten synliga. En autentisk skrivsituation ger alltså eleven större möjligheter att själv utvärdera om en text fungerar eller inte (jfr Ivanic, 2004, s. 235; Åkerlund, 2013). I läroplanen ställs krav på att eleven ska kunna anpassa texten utifrån syfte och mottagare (Skolverket, 2011, s. 227, 244). Även det nationella provet i svenska i årskurs nio ber eleverna rikta sina texter till tänkta läsare. Genom digitala verktyg förbättras förutsättningarna för att skapa skrivsituationer där texter riktas till autentiska mottagare. Att rikta texter till autentiska mottagare kan också ge eleven erfarenhet av att delta i demokratiska processer, av att uttrycka och dela sina åsikter med andra.

Anförda studier pekar på att det finns en lärandepotential med informella metoder i kombination med digitala verktyg i skolsammanhang. Sådana metoder kan öka elevens motivation och uthållighet. Textproduktionen kan bli mer autentisk och bidra till ett deltagande i demokratiska processer. Bilder och visuella resurser kan vidare stödja textproduktionen. Refererade studier pekar också på det komplexa i att använda mer informella metoder i skolsammanhang, t.ex. kan mer informella metoder krocka med skolkulturen.

2.5 Kort sammanfattning av refererade utvärderings- och forskningsstudier

Undersökningar visar att implementeringar av en-till-en-datorer är på framväxt i Sverige (Skolverket, 2013a). Parallellt med förhoppningar om en ökad måluppfyllelse genom skolans digitalisering finns förhoppningar om att minska den digitala (o)jämligheten och att ge eleverna medborgerlig kompetens (Hylén, 2010; SOU, 2014, s. 134). Än så länge finns inga samstämmigt entydiga positiva forskningsresultat som pekar mot detta. Samstämmigt visar däremot ett antal studier att mätbara positiva effekter har uppnåtts då det gäller läs- och skrivförmåga (HCR, 2010; Penuel, 2006) och digital kompetens (computer literacy) (Penuel 2006).

Studier visar att barns och ungdomars utveckling av litteracitet – inte endast litteracitet genom och med digitala verktyg – utvecklas genom deltagande i de varierande praktiker som uppväxter under olika sociokulturella omständigheter erbjuder (t.ex. Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Fast, 2007; Heath, 1983; Svensson, 2014). Barn som får med sig en litteracitet som ligger

nära skolans har bättre förutsättningar att klara skolgången (Fast, 2007; Heath, 1983; jfr Svensson, 2014). Vidare framkommer att de litteracitetspraktiker som utvecklas i olika en-till-en-miljöer har en koppling till elevers olika bakgrunder och att skolor i områden med högre socioekonomisk status har lättare att utveckla en undervisning utifrån ett internetbaserat innehåll (Warschauer, 2008). Ungdomars självinitierade litteracitetsaktiviteter på datorn påverkas vidare av vad man gör och hur man ser på digitala verktyg i skolan (Bulfin & Koutsogiannis, 2012). Skol- och hemmiljö och erfarenheter gjorda inom de båda domänerna är på flera sätt interrelaterade och påverkar barns (digitala) litteracitetsutveckling (Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Findahl, 2010, 2012/2013; Forsman, 2014). Forsmans studie (2014) indikerar vidare att såväl olika sociokulturella omständigheter och platser (skolan och där man bor) som sociala arenor är av betydelse för vilka olika forum man deltar i och är synlig på, på nätet och därmed vilka kommunikativa praktiker man utvecklar. Som framgår har en mängd interrelaterade faktorer betydelse för (digital) litteracitetsutveckling och lärande. Under nästa rubrik presenteras studiens teoretiska ramverk.

2.6 New literacy, socialsemiotik och ett multimodalt perspektiv

Med utgångspunkt i refererade forskningsstudier antas att det krävs ett helhetsfokus för att undersöka litteracitet i högstadieelevers en-till-en-datorpraktiker. Det innebär att deltagarnas intressen och den digitala litteracitet som de utvecklat i hemmet, fysiska och virtuella platser, skol- och självinitierade datoraktiviteter och sambandet dem emellan samt de texter deltagarna skapar på en-till-en-datorn studeras. Studien förankras därför i New literacytraditionen med ett ekologiskt perspektiv på litteracitet, vilket uppmärksammar litteracitetspraktiker och plats och samverkan dem emellan. För att analysera texter inom deltagarnas en-till-en-datorpraktiker utgår jag ifrån en socialsemiotisk teori¹⁷ (Halliday 1978) och det multimodala perspektivet.

New literacy har ursprungligen koppling till antropologin och ett etnografiskt fältarbete, medan socialsemiotiken och multimodalitet härrör ur lingvistiskt semiotisk teori (Street, Pahl & Rowsell 2011, s. 196). Ambitionen i studien är att den etnografiska analysen av deltagarna, deras personliga erfarenheter och situerade datoraktiviteter, ska förenas med de semiotiska analyserna av deltagarnas multimodala texter och att analyserna tillsammans ska bidra till undersökningen av litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker.

¹⁷ Semiotik betyder läran om betydelser. Ordet social i socialsemiotik lyfter fram att teorin är socialt orienterad (Björkqvall, 2009) (se vidare kapitel 3).

Teorierna som studien vilar på har olika epistemologiska utgångspunkter. De vilar dock på ett gemensamt grundantagande om att språket och andra kommunikationssätt formats och formas socialt och kulturellt och att det är det sociala sammanhanget som förklarar varför språket och andra kommunikationssätt ser ut som de gör (jfr Heath & Street, 2008, s. 23; Kress, 2003, s. 14–15, 2010 s. 8). En utgångspunkt i studien är att kombinationen av perspektiven, den etnografiskt baserade förståelsen av deltagarna, av deras historia med digitala verktyg, liv och intressen, är det som möjliggör förståelsen av deras bruk av olika kommunikativa resurser (jfr Björkvall, 2014, s. 25). Etnografin erbjuder en holistisk förståelse för hur det multimodala betydelseskapandet är situerat i ungdomarnas dagliga praktiker (jfr Flewitt, 2011, s. 296), medan den socialsemiotiska multimodala teorin bidrar med redskap för att analysera texter och att på ett mer reliabelt sätt undersöka de litteracitetsrepertoarer som förekommer i deltagarnas praktiker. På senare tid har ett ökat intresse visats i New literacystudier och i pedagogisk forskning för att kombinera etnografiska metoder och perspektiv med multimodala och semiotiska analyser (t.ex. Björkvall & Engblom, 2010; Björkvall, 2012b, Björkvall, 2014; Flewitt, 2011; Pahl & Rowsell, 2006). Litteracitet är något dynamiskt och Svensson (2014, s. 39) noterar att litteracitet på senare tid också kommit att omfatta materialitet och visuell representation, alltså text.

Begreppet *text* använder jag i likhet med Kress (2003, s. 48) för varje avgränsat yttrande oavsett kommunikationssätt. Vad som upplevs som ett avgränsat yttrande, textens finalitet, är format av det sociala och kulturella sammanhanget. Det kan uttryckas som att en text utgör en helhet och innebär att läsare kompetenta inom en kultur uppfattar ett yttrande som fullbordat och därmed avsett att reagera på (Ledin, 1999, s. 11–12).

Eftersom datoraktiviteter på en-till-en-datorn är i fokus avgränsas studien till digital litteracitet, definierad som människors förmågor att med hjälp av datorer och andra enheter agera semiotiskt (jfr Björkvall & Engblom, 2010, s. 291). Även lärande definieras i relation till ett sådant semiotiskt handlande. Semiotiska handlingar är en grundförutsättning för lärande. Kunskap finns inte i färdiga förpackningar, utan uttrycks genom kommunikativa resurser (tal, siffror, bilder etc.), och ges form. De kommunikativa resurserna är redskap för tänkande, för att ta in och ge uttryck för förståelse och kunskap och de förbinder det yttre, sociala, med det inre, individuella. I betydelseskapande processer tolkas, bearbetas och omformas de kommunikativa resurserna. De bearbetas och omformas eftersom de aldrig är helt fullständiga för sin uppgift (jfr Jewitt, 2006, s. 27–29; Kress, 2003, s. 39–40, 46). En representation är alltså ingen exakt avbild av verkligheten, det är en tolkning. När vi ger kunskap form visar vi vår tolkning och synliggör

vårt lärande. Vi visar ”tecken” på lärande. När vi tolkar kommunikativa resurser i ett inre betydelskapande, som i läsning, omformas också de kommunikativa resurserna. Kress (2003, s. 40) skriver: ”The process of inward meaning-making and the resultant change to the state of an inner semiotic resource is called learning”. Lärande och betydelskapande är på så sätt två sidor av samma sak (jfr a.a., s 40). I de omformande betydelskapande processerna skapas mening och förståelse i relation till tidigare erfarenheter och tillgängliga resurser (jfr Jewitt, 2006, s. 29; Kress, 2003, s. 39). Skillnaden mellan lärande och betydelskapande kan förstås som skillnaden mellan betydelskapande representationer vid två olika tidpunkter (jfr Selander & Kress, 2010, s. 33). Genom semiotiska handlingar, och i synnerhet genom sådana som återkommande upprepas och kan betraktas som en praktik, erbjuds ett lärande. Deltagarnas semiotiska handlingar genom datoraktiviteter har alltså en lärandepotential och kan därför även diskuteras i termer av erbjudanden till lärande.

2.6.1 En studie inom New literacytraditionen

I avsnittet 2.6.1–2.6.2 presenteras inledningsvis studiens förankring inom New literacytraditionen, centrala begrepp hämtade därifrån och det ekologiska perspektivet. Därefter i 2.7–2.7.1 introduceras begreppen från den socialsemiotiska och multimodala teorin och i samband med den presentationen återkommer jag till kopplingen mellan litteracitet och lärande. I avsnittet återkommer jag också kort till – frågan behandlas mer ingående i 3.1 – varför de semiotiska och etnografiska perspektiven kombineras.

New literacytraditionen etablerades under 70-talet och utvecklades som en reaktion på en psykologiskt inriktad tradition där litteracitet mer betraktades som en individuell kognitiv förmåga. Barton (2007) beskriver förändringen som ett paradigmskifte från en individuell och psykologiskt inriktad forskningstradition till ett socialt paradigm. Man visade att förmågor som att läsa och skriva inte var isolerade färdigheter utan hela tiden situerade i människors liv. Det centrala inom New literacytraditionen är alltså att se litteracitet som socialt förankrad i konkreta situationer och i återkommande sociala praktiker. Inom New literacystudier inriktas därför forskningsintresset med nödvändighet mot språkbrukarnas dagliga liv (praktiker) och hur litteracitet är en del av det livet och de vardagliga aktiviteterna. Heath är en av företrädarna för forskningstraditionen. Hennes klassiska studie *Ways with words* (1983) (och andra studier inom New literacytraditionen) finns kort beskriven i 2.2.1. Andra företrädare för traditionen är Street (1984), Prinsloo och Breier (1996) och Barton och Hamilton (1998), vilka genomfört studier som fokuserar på hur olika grupper i samhället använder litteracitet kopplat till skrift i vardagen. Barton (2007, s. 23–24) reserverar huvudsakligen

litteracitet för handlingar med utgångspunkt i skriven text (print literacy), men framhåller samtidigt att vad som kan räknas som skriven text inte längre är helt lätt att definiera och avgränsa, eftersom skriven text allt oftare är sammanvävd och integrerad med andra kommunikativa uttryck. Med skärmbaserade texter har textlandskapet förändrats (jfr Kress, 2003, s.1) och därmed vad det innebär att läsa, skriva och producera texter i olika sammanhang. Jewitt (2006, s. 8–9) poängterar att definitionen av vad som räknas som litteracitet i förhållande till elevers digitala praktiker måste inkludera olika kommunikationssätt och mer anta en multimodal utgångspunkt. I den här studien fokuseras på deltagarnas en-till-en-datorpraktiker, och med utgångspunkt i Jewitts (a.a., 8–9) resonemang innefattar litteracitet allt som görs med utgångspunkt i text: att tala, läsa, skriva och att uttrycka sig med andra kommunikationssätt som bild, musik, dans och kommunikativa resurser (rytm, färg, etc.) Digital litteracitet är alltså med detta synsätt något dynamiskt, föränderligt och mångfacetterat (jfr Knobel & Lanshear, 2006, s. 17; Svensson, 2014, s. 40; Westman, 2008, s. 39).

2.6.2 Centrala begrepp inom New literacy och det ekologiska perspektivet

Nyckelkoncept inom New literacystudier för att undersöka litteracitet som social praktik är *litteracitetshändelse* (literacy event) och litteracitetspraktiker (literacy practices). Barton och Hamilton (2012, s. 7) skriver att: "literacy events are activities where literacy has a role". En litteracitetshändelse kan förklaras med en eller flera handlingar där litteracitet ingår, t.ex. att i ett dataspel tolka en visuell spelplan, handla utifrån tolkningen och kommentera händelsen i en chatt med en medspelare. En litteracitetshändelse kan också bestå av en ensam handling som att läsa en text. En litteracitetspraktik är uppbyggd av återkommande litteracitetshändelser, men omfattar också värderingar, attityder, känslor och sociala relationer (a.a., s. 6; jfr Heath & Street, 2008, s. 101, 104). Litteracitet är inbäddat i (var)dagliga aktiviteter i olika sammanhang, på olika platser och dessa litteracitetshändelser bygger litteracitetspraktiker. Skolan, hemmet och umgänget kan vara exempel på olika sammanhang där varierande och olika litteracitetspraktiker legitimeras, vårdas och värderas (Barton, 2007, s. 39). Litteracitetspraktiker formas således av såväl konkreta som abstrakta värden och normer kring litteracitet, och är situerade i bredare sociala strukturer, t.ex. i en umgängespraktik eller i en skolpraktik. Litteracitetshändelser har alltså både en social, kulturell och personlig historia och nuvarande praktiker bygger på tidigare (jfr Barton, 2007, s. 35).

Att skriva ett blogginlägg är ett exempel på en litteracitetshändelse som kan ingå i en kedja av sammankopplade litteracitetshändelser som att lyssna på

musik, läsa om musik, gå på en konsert, diskutera musiken och konserten och skriva ett blogginlägg om konserten, vilket två av deltagarna i studien gör. Dessa handlingar är också situerade i en bredare social praktik, i umgängespraktiken. Det ingår där att diskutera och läsa om musik och musikgrupper, att gå på konserter och sedan blogga om musiken och konserterna. På liknande sätt innebär att skriva en kom-ihåg-lista kring skolarbetet och göra läxor exempel på litteracitetshändelser situerade i den bredare skolpraktiken.

Eftersom studien begränsas till litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser med och på en-till-en-datorn använder jag två begrepp: datoraktivitet och en-till-en-datorpraktik, vilka är intimt besläktade med litteracitetshändelse och litteracitetspraktik (jfr Street m.fl., 2011, s.195). En datoraktivitet innebär en semiotisk handling, t.ex. en läs- eller en textproduktionsaktivitet, som en aktör utför på sin påslagna dator. Sådana återkommande datoraktiviteter bygger tillsammans med aktörens värderingar, känslor och attityder till aktiviteterna upp en-till-en-datorpraktiken, vilken också är situerad i bredare sociala praktiker, t.ex. i skolpraktiken.

Deltagarnas en-till-en-datorpraktiker präglas också av individuella erfarenheter, varje en-till-en-datorpraktik har sin historia som fungerar både individuellt och kulturellt. På det övergripande planet verkar faktorer som utbildningsväsendet och på det individuella, personliga faktorer som social bakgrund och olika uppväxtförhållanden (jfr Barton & Hamilton, 2000). Tidigare i bakgrundskapitlet (se 2.2.1) har olika studier som påvisar detta lyfts fram. Individuella, kulturella och institutionella erfarenheter är interrelaterade. Datoraktiviteter som ofta upprepas och är vanemässiga kan, som nämnts, beskrivas som en praktik. En sådan praktik exemplifieras genom hur en deltagare, Valerie, läser och går igenom nya inlägg från dem hon följer på bloggen Tumblr.

Valerie håller blicken riktad mot datorskärmen. Två fingrar, pek- och långfingret, hålls i kontakt med styrplattan, tummen vilar mot kanten av datorn vid styrplattan i läge mitt emot pekfingret för att ge skrollrörelsen stabilitet. Pek- och långfingret förs uppåt med automatik i riktning mot skärmen för att skrolla och titta igenom och läsa nya inlägg på Tumblr. Rörelserna med fingrarna mot styrplattan sker rytmiskt, snabbt och exakt. Hon går igenom materialet i en hög hastighet (jag hinner inte med att tolka det som kommer upp på skärmen). Många inlägg bygger på för henne bekanta texter (fantasy, sci-fi-filmer och böcker, filmklipp etc.). När inläggen innehåller något som Valerie bedömer som extra intressant sänks hastigheten, blicken söker igenom sidan och rörelsen med fingrarna upphör. Valerie lyfter de två fingrarna från styrplattan, för att strax igen sätta ner pekfingret på styrplattan, dra upp pilmarkören, följa densamma med blicken till ikonen för att återpublicera (reblogga). Detta mönster med att skrolla, läsa och återpublicera

upprepas till dess att hon gått igenom det nya materialet eller att hon avbryter av någon anledning, t.ex. för att det börjar gå långsamt att ladda upp nya inlägg. Dessa handlingar: att läsa, återpublicera och ibland också kommentera inlägg är en ofta upprepad handling, en praktik, vilken oftast sker dagligen (fältanteckning baserad på film, 5/10 2012¹⁸).

De vardagliga och återkommande handlingar som Valerie utför, går igenom nya inlägg, läser, bedömer och återpublicerar, pekar mot att de datorpraktiker människor utvecklar är invävda i och sammankopplade med de sammanhang och de platser där man vistas, lever och verkar. Ett ekologiskt perspektiv på litteracitet (Barton, 2007 s. 29–32; Nichols, 2011; Rainbird & Rowsell, 2011) betonar just denna interrelation, den ömsesidiga påverkan mellan människa och miljö. Litteracitet betraktas därför – även om litteracitet är situerat och kan associeras till specifika praktiker, sammanhang och platser – som överlappande. Det dynamiska samspelet mellan individen och miljön, den ömsesidiga påverkan mellan aktivitet och omgivning och ett antagande om ett flöde dem emellan, är vad det ekologiska perspektivet på litteracitet lyfter fram (Barton, 2007, s. 49). Människan både formas av och formar de miljöer där hon är och verkar. Även om litteracitet är situerat i specifika sammanhang, t.ex. i umgänges- och skolpraktiken, och skolinitierade datoraktiviteter är mer situerade i skolsammanhanget än självinitierade (jfr Barton, 2007 s. 38), så är alltså litteracitet något rörligt och dynamiskt. Praktiker situerade i olika sammanhang på olika platser är överlappande och kan vara utsträckta (a.a., s. 39; jfr Maybin, 2007, s. 517). Barton (2007, s. 39) skriver följande:

Having being precise about the link between literacies and domains, I must point out that reality is more fluid. /.../ The practices leak from one domain to the other and there is much overlap. Nevertheless, home and school remain separate domains where certain literacy practices are sustained natured and legitimized while others are not. The same event might be valued very differently in the two places and have very different meaning to the participants.

Maybin (2007) pekar också som nämnts på att en rörlighet av litteracitet tycks finnas genom själv- och skolinitierade aktiviteter både mellan olika sammanhang och inom dessa sammanhang. Nichols (2011, s. 165) sammanfattar denna ekologiska litteracitetsinriktade syn så här:

As children move between homes, sites of formal education, community sites, play zones, and increasingly online spaces, they experience opportunities to

¹⁸ Jag hänvisar till mitt eget observationsmaterial, vanligen fältanteckningar, men här en film. När jag hänvisar till observationsmaterialet anges datum och vilken typ av material det rör sig om.

participate in social practices, involving literacy in different ways. The idea of ‘expanded spaces for learning’ has been advanced as taking a more inclusive approach to the range of contexts within which children learn through participation in the activities of daily life.

Genom datorns kontextöverskridande potential finns ytterligare möjligheter för själv- och skolinitierade datoraktiviteter att spridas och att olika kombinationer av de två kan uppstå, vilket man inom litteracitetsforskningen ser som något önskvärt (jfr Fast, 2007; Tallas, 2007, s. 1, se 2.2.1). Bulfin och Koutsogiannis (2012, s. 343–344) konstaterar att datorpraktiker kan vara situerade i både hem- och skolsammanhang och att det man lärt i skolan kan användas och kombineras på olika sätt i självinitierade datorpraktiker. Flera forskare (jfr Forsman, 2014; Prinsloo, 2005, s. 96; Prinsloo & Rowsell, 2012, s. 27) lyfter vidare fram att semiotiska resurser är formade av plats, både utifrån ett geografiskt perspektiv och utifrån plats som en social scen, formad av politiska, historiska och kulturella praktiker. Mot denna bakgrund är det intressant att undersöka litteracitet relaterat till plats, vilket jag gör i den här studien. För att datorn ska få en betydande roll för litteracitet och lärande är det vidare centralt att den används på många fysiska platser. Detsamma skulle kunna gälla för penna och papper, men en-till-en-datorn erbjuder ju också en tillgång till virtuella platser, programvaror direkt på hårddisken som Powerpoint, Word, m.fl. men också mer öppna platser som bloggar och sociala nätverkssidor. När virtuella platser av det senare slaget öppnas på fysiska platser kan s.k. *hybridplatser* (hybrid spaces) (Firth, 2012) uppstå. Sådana hybridplatser upplöser gränserna mellan det fysiska och virtuella, det virtuella blir en del av den fysiska platsen (a.a., s.145–146). Den fysiska platsen förändras genom koppling till och bruk av virtuella platser, ett bruk som förstås också varierar med olika användare.

Att de praktiker som barn och ungdomar deltar i under uppväxten, i hemmet, i andra sammanhang och på olika platser, formar deras en-till-en-datorpraktiker har tydliggjorts. De begrepp och den teori som används för att rama in detta har också beskrivits. Praktiker lämnar vidare avtryck, litteracitet och lärande synliggörs och speglas i de materiella texter som produceras inom dessa praktiker. Texter ingår således som påtalats i det kretslopp av interrelaterade faktorer som är av betydelse för de datorpraktiker och de litteracitetsreportoarer som ungdomar utvecklar. För att omfatta hela detta kretslopp behövs också en teori och analytiska begrepp för att analysera texter. Härmed är jag framme vid den teori och de begrepp som används för de socialsemiotiska multimodala analyserna av prototypiska texter.

2.7 Den socialemiotiska teorin och det multimodala perspektivet

Genom datorn och med skärmbaserade texter används allt fler visuella resurser, skrift kombineras med andra samverkande uttryck, t.ex. bild och ljud, i s.k. multimodala texter för att skapa betydelser (Kress, 2010, s. 2 ff.) I den här studien, där datoraktiviteter och en-till-en-datorpraktiker fokuseras, aktualiseras sådana multimodala texter. Det finns därför ett behov av en teori som kan rama in och omfatta olika kommunikationssätt. Den socialemiotiska multimodala teorin är en sådan.

Språkforskaren Hallidays (1978) socialemiotiska teori och den systemiskt funktionella grammatiken (SFG) är den initiala utgångspunkten för den socialemiotiska multimodala teorin. Det första ordet, *social*, i sammansättningen socialemiotiken, lyfter fram att teorin är socialt orienterad och att betydelseskapande grundas i människors behov av att skapa mening tillsammans. Det avslutande ledet, *semiotik*, betyder läran om betydelser. Ytterligare en utgångspunkt i socialemiotiken är att betydelseskapande är funktionellt och att olika kommunikationssätt svarar mot människors behov av att uttrycka olika betydelser (Björkqvall, 2009, s. 12). Att grammatiken snarare baseras på betydelse än på form möjliggör att den kan appliceras på fler kommunikationssätt än det verbalspråkliga (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, s. 11). Socialemiotiken och multimodalitet (t.ex. Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) betraktar verbalspråket som ett bland flera *semiotiska modaliteter*, *kommunikationssätt* (modes), t.ex. skrift, bild, tal och musik m.fl., uppbyggda av *semiotiska resurser*, *kommunikativa resurser*, (rytm är t.ex. en semiotisk resurs inom samtliga uppräknade modaliteter) (Kress, 2010, s. 79; van Leeuwen, 2005, s. 3). Kommunikation öga mot öga är och har alltid varit multimodal. Redan under antiken uppmärksammades gestens betydelse i det offentliga talet, men språket har ansetts ha en särställning och vara den mest prominenta semiotiska modaliteten kring vilken andra semiotiska modaliteter kretsar (Björkqvall, 2012a, s. 2). I ett multimodalt perspektiv är språket däremot ett bland flera betydelseskapande semiotiska modaliteter. Själva begreppet *multimodalitet* myntades (Cope & Kalantzis, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2003) vid en tidpunkt då digitaliseringen tog fart och med den en förskjutning från en dominerande semiotisk modalitet (skrift) genom ett medium (boken) till att allt fler semiotiska modaliteter (bild, musik m.fl.) kom i bruk (Lauer, 2009, s. 227). Björkqvall (2012b, s. 135) pekar också på ett banbrytande tidigare verk, *Social Semiotics* (Hodge & Kress, 1988), för det multimodala forskningsfältet. I denna publikation lyfter de båda forskarna fram att betydelser skapas i och genom multipla kommunikationssätt och att en koncentration på enbart

språket är otillräckligt. Utifrån ett socialemiotiskt perspektiv skapar alltså inte olika modaliteter isolerad mening utan samverkar i och för betydelskapandet, t.ex. tal med gester i en muntlig text (Björkvall, 2012a, s. 1).

2.7.1 Modalitet, semiotisk resurs – det motiverade tecknet

Semiotiska resurser är det ”byggmaterial” som finns tillgängligt för skapande av betydelser och text. När flera resurser används på ett mer organiserat sätt kan man tala om en semiotisk modalitet (Björkvall, 2009, s. 14). Exempel på semiotiska modaliteter är som nämnts bild och skrift. Semiotiska resurser inom dem båda är exempelvis rytm. Rytm kan skapas genom igenkännbara mönster, i bild genom t.ex. återkommande figurer och färger, i skrift genom obetonade och betonade stavelser, rim och fraser. De båda modaliteterna har också mer egna specifika semiotiska resurser, bild mer utvecklade spatiala resurser, t.ex. horisontella och vertikala vinklar. Människor kan t.ex. avbildas i olika vinklar, vilket skapar olika betydelser (a.a., s. 14). Språket har mer välutvecklade semiotiska resurser för att skapa logiska samband, som t.ex. konnektiver (t.ex. därför, eftersom, följaktligen). I deltagarnas texter kan man se exempel på hur de väljer att använda olika semiotiska modaliteter för specifika ändamål. Bilden används ofta för att beskriva och språket för att argumentera, påvisa logiska samband och förklara. Men visuella resurser och bilder kan också användas för att argumentera och sådana texter finns representerade inom vissa deltagares praktiker. Kjeldsen (2007, s. 131) förklarar att man inte främst skapar nya argument med visuella resurser utan att visuell retorik väcker och bygger på värderingar som redan finns där.

De skilda modaliteterna har alltså, som framkommit, olika *möjligheter* och *begränsningar* (affordances) beroende på hur de formats genom socialt och kulturellt bruk och också beroende av modalitetens specifika materialitet. En semiotisk modalitets materialitet har fysisk koppling till våra sinnen – och därmed till tid och rum – t.ex. musik och talat språk till hörseln och bild till synen (jfr Björkvall, 2012a, s. 5; Kress, 2010, s. 76–77). Vissa modaliteter är uppbyggda på en spatial logik, som bild, medan andra mer vilar på temporala resurser, exempelvis tal och musik. Ytterligare andra semiotiska modaliteter bygger både på spatiala och på temporala resurser, som gester och dans, vilket också i någon mån gäller skriven text som ordnas både linjärt och organiseras i temporala sekvenser (Kress, 2003, s. 46). Ett kännetecken på en multimodal text är att olika modaliteter och semiotiska resurser inom dem mixas, t.ex. temporala och spatiala resurser i samma text. Om och när en specifik modalitet inte har resurser att skapa den betydelse en textproducent önskar, kan en annan modalitet samverka och komplettera representationen. Ett återkommande exempel på en multimodal text som återfinns i samtliga deltagares datorpraktiker är Powerpointpresentationer. I dessa mixas flera

semiotiska modaliteter, t.ex. bild, skrift och under framförandet av presentationen också tal.

De olika semiotiska modaliteterna och resurserna som används i betydelseskapandet är framväxta över tid och de formas och har formats genom socialt och kulturellt bruk (jfr Björkqvall, 2009, s. 15). Det pekar mot att resurserna inte är statiska och att de inte har fixerade betydelser. Detta synsätt på semiotiska resurser är ett fundament inom socialsemiotiken och här finns också en skiljelinje i förhållande till den traditionella semiotiken. Inom den traditionella semiotiken talar man vanligen om tecken, inte om resurser. Ett semiotiskt tecken kan bestå av ett ord, som t.ex. bil eller av en bild på en bil. De båda semiotiska tecknen, ordet bil och den avbildade bilen, betyder ett motorfordon framburet av fler än två hjul, och de två tecknen innehåller både det betecknade (betydelsen) och betecknande (själva formen, själva bokstavskombinationen, respektive bilden av bilen) (jfr Björkqvall, 2009, s. 14–15). Det finns ingen motivering till att just bokstavskombinationen b i l för ordet bil är betecknande, bil skulle egentligen lika gärna kunna kallas något annat. Inom den traditionella semiotiken ses alltså relationen mellan betecknat (innehållet eller betydelsen) och det betecknade (formen eller uttrycket) som godtycklig (Saussure, 1974). Teckensystemet betraktas som en fixerad kod, att använda men inte förändra (jfr Jewitt, 2006, s. 20). Synsättet inom socialsemiotiken är snarare att tecken skapas än används (Kress, 2010, s. 54) och kopplingen mellan betecknande (betydelsen) och betecknad ses därför också som motiverad. Kress (2003) skriver:

I assume that the relation between signifier and signified is always motivated, that is that the shape of the signifier, its form' and materiality or abstractly considered is chosen because of its aptness for expressing that which to be signified (s. 42).

För att konkretisera relationen mellan det betecknade och betecknande och av det motiverade teckenvalet (aptness) använder Kress (2003, s. 42–43, 2010, s. 55) ett illustrativt exempel, en treåringens teckning. Barnet ritade en cirkel för att beteckna hjul och fyra cirklar uppställda parvis i två rader mot varandra för att beteckna bil. För en treåring kan just dessa hjul vara det mest signifikanta och framträdande med en bil, och hjul kan mycket väl representeras av cirklar. Det finns ett samband mellan cirkel och hjul både genom hur de ser ut, dess form (ikoniserad) och genom dess rörelse och kopplingen mellan betecknat (hjul och bil) och betecknande cirkel och de fyra cirklarna är således motiverade. En brukare väljer alltså en resurs utifrån tillgång och intresse som har de egenskaper som krävs för att realisera önskad betydelse. Björkqvall (2009, s. 15) förklarar att människor använder de resurser de har tillgång till, utifrån syfte och förmåga och med tanke på med

vem de kommunicerar, i en aktuell situation. Att semiotiska resurser inte har fixerade betydelser pekar mot att brukarens handlingsutrymme har betydelse för hur olika semiotiska resurser används och formas i de kollektiva och sociala processer där vi agerar semiotiskt (jfr Kress, 2010, s. 66). Brukare väljer alltså resurser utifrån redan existerande sådana för att kommunicera eller representera, och samtidigt omformar brukaren i det specifika ögonblicket dessa resurser utifrån sina särskilda behov och intressen. Van Leeuwen (2005, s. 4) pekar på en teoretisk och på en aktualiserad betydelsepotential hos en semiotisk resurs. Det förstnämnda har att göra med den potentiella betydelsen och funktionen, det senare med vad som anses relevant av brukaren i ett specifikt sammanhang och alltså hur resursen används där och då. Därför blir det också viktigt med ett forskningsmaterial som möjliggör ett synliggörande av detta. Genom att semiotiska resurser inte har fixerade betydelser så behövs en förståelse för deltagarnas historia, liv och intressen som en bas och ett fundament för de semiotiska tolkningarna. En sådan förståelse bidrar New literacyperspektivet med, det bidrar med begrepp och metoder för att kartlägga den individuella deltagarens datorpraktiker. Den socialsemiotiska multimodala teorin erbjuder begrepp och analysmetoder för att undersöka och förstå olika materiella uttryck, dvs. texter i skiftande semiotiska modaliteter, som genereras inom dessa praktiker (jfr Street m.fl., 2011, s.191, se 3.1.).

Ytterligare en koppling till brukarens handlingsutrymme finns i relation till omformande betydelseskapande processer, vilka är centrala i allt semiotiskt arbete och i lärande. Betydelseskapande omformande processer har tidigare kort berörts (se 2.6). Under nästa rubrik återkommer jag till sådana processer och kopplingen mellan semiotiskt arbete och lärande.

2.7.2 Semiotiskt arbete och lärande

Kunskap måste, som tidigare berörts, uttryckas och förmedlas genom olika texter. Men lärande uppstår inte av sig själv i förhållande till sådana texter. Det är genom semiotiska processer som texter och tecken omformas, vilket innebär att förståelse och betydelse kan skapas i relation till aktörens tillgängliga erfarenheter (jfr Jewitt, 2006, s. 27; jfr Kress, 2003, s. 46, 59). Oavsett om det semiotiska arbetet är av uttryckande slag, t.ex. skrift, eller tolkande, t.ex. läsning, så innebär arbetet betydelseskapande. I betydelseskapande och lärande är omformande processer centrala. Sådana processer sker eftersom tillgängliga resurser aldrig är helt adekvata för sina representerande uppgifter. Representationer är inga kopior av verkligheten, utan tolkningar. De resurser som inte är adekvata formas om till något som framstår som mer adekvat i det specifika sammanhanget utifrån brukarens behov och intressen (jfr van Leeuwen, 2005 s. 4). Genom omformandet etableras länkar mellan kategorier och nya resurser produceras utifrån

befintliga sådana (Kress, 2003, s. 46–47). Resurserna genom vilka betydelskapande sker förändras alltså i de omformande processerna. Det gäller i inre tolkningsprocesser hos aktören när ny information integreras med tillgängliga resurser och en tidigare förståelse förändras. Tecknen blir också till något nytt i yttre bemärkelse. Även om tecknet (om)formas av redan existerande resurser används det på ett sätt som skapar andra och nya samband och sammanhang, alltså på sätt som tecknet inte tidigare använts (jfr Kress, 2003, s. 40). Betydelskapande i de inre omskapande processerna, när ny kunskap assimileras och integreras med tidigare sådan, kan inte iaktas. När betydelskapandet får en yttre gestalt, genom text, låter sig lärande synliggöras (jfr Jewitt, 2006, s. 29).

Begreppet *transformation* är ett begrepp som används för omformande betydelskapande processer inom en semiotisk modalitet och begreppet har också koppling till kreativitet. Ett exempel på en transformativ process i studien är att en deltagare, inför att muntligt framföra texter på engelska eller franska i skolan, förbereder sig genom att spela in sina muntliga presentationer på datorn. Att lyssna på och revidera de inspelade framförandena är ett led i att de ska bli så begripliga och lediga som möjligt. Den kunskap som texten förmedlar omformas och bearbetas. De eventuella nya ord och begrepp som texten innehåller och den information den innebär, assimileras och integreras med hennes tidigare kunskap, vilket i någon mån leder till en förändrad förståelse, ny kunskap. Handlingen har alltså en lärandepotential. Lärande handlar inte om ackumulativa givna semiotiska betydelser utan om omformande sådana. Både lärande och betydelskapande kan därför betraktas som kreativa handlingar. Semiotiskt arbete och omformande betydelskapande processer är själva grundförutsättningen för att lärande ska kunna ske (jfr Kempe & Selander, 2008, s. 19). Detta sätt att se på lärande placerar förmågan att agera semiotiskt i centrum och pekar på att semiotiska handlingar på en-till-en-datorn har en lärandepotential. Däremot innebär det inte att alla semiotiska handlingar har en exakt likvärdig lärandepotential. Sundqvist (2009) påtalar exempelvis att det har mindre mätbar effekt för skolkunskaper i engelska att lyssna på musik och film där språket är engelska, än att interagera språkligt genom talad eller skriven engelska. Liberg (2007) lyfter fram att egen språkproduktion utvecklar språket och meningsskapandet mest. Kress och Van Leeuwen (2001, s. 41) påtalar att kunskapen om olika modaliteter exempelvis kan vara tillräcklig för att tolka en text men inte nödvändigtvis för att på egen hand skapa motsvarande text. Att själv kunna skapa en text ställer alltså högre krav.

När en semiotisk process involverar ett skifte från en semiotisk modalitet till en annan s.k. *transduktion* (transduction) – t.ex. från en skriven berättelse till en film – så sker en mer genomgripande förändring av texten (jfr Jewitt,

2006, s. 128-130; Kress, 2010, s. 129). En sådan förändring innebär att en representation som representerar kunskap utifrån en specifik modalitets eller modaliteters möjligheter och begränsningar förändras utifrån de specifika möjligheter och begränsningar som en annan modalitet eller modaliteter innebär (Kress, 2003, s. 47). Det betydelseskapande som några av studiens deltagare är involverade i omfattar sådana transduktiva processer. Både själv- och skolniterade datoraktiviteter ingår i sådana processer och deltagarna får omforma sina texter och uttrycka sig runt samma tema i flera olika semiotiska modaliteter. Transduktiva processer används också i pedagogiskt syfte på de båda skolorna. Ett exempel är att vitsippsdeltagarna i so-ämnet får bearbeta en läromedelstext om de grekiska gudarna, först till skrivna manus (transformativ process: läromedelstext–manus) och sedan till talad text (transduktiv process: skrift–tal), vilken de också framför. Att använda vardagsspråk, det talade språket och gester kan stödja betydelseskapandet och elevens läsförståelse (Jacquet, 2011, s. 109–111; Liberg, 2007, s. 26). Kress (2003, s. 59–60) skriver att en läsare måste fylla de skrivna orden med betydelse och innebörd och för detta använder vi vår föreställningsförmåga. I gestaltandet får tolkningarna konkreta uttryck som tar form i kollektiva lärprocesser, vilket kan ha stöttande effekter (Jacquet, 2011, s.111; Skolverket, 2009). På stöttande sätt i transduktionliknande processer används också Powerpointpresentationer, t.ex. som visuella och konkreta utgångspunkter, för att skapa text i skrift (se vidare, 5.2.3.5 och 6.1.3.1).

Sammanfattningsvis tolkas och bearbetas tecken genom omformande betydelseskapande processer och förståelse skapas i relation till befintliga erfarenheter. Genom sådana processer ges kunskap form – materialitet. På så sätt är semiotiska handlingar, semiotiska resurser och modaliteter centralt i och för lärande. Semiotiska handlingar har en lärandepotential och när de återkommande upprepas, dvs. ingår i en praktik, erbjuds ett lärande (jfr Barton, 2007, s. 133).

2.7.3 Formellt och socialt definierad betydelsepotential hos semiotiska resurser

Definitionen av vad som ger en semiotisk modalitet dess betydelseskapande förmåga är tudelad i en mer formell och i en mer social sida. Den sociala sidan av en modalitet har jag beskrivit i avsnitt 2.7 och 2.7.1. Betydelseskapande sker genom val utifrån existerande resurser, men ett (om)skapande av resurserna pågår ständigt genom brukarens behov och intressen. Brukarens handlingsutrymme och intresse i semiotiska processer är vad som särskilt motiverar det etnografiska materialet och den etnografiska förståelsen för betydelseskapandet, vilket tidigare framkommit. Men även om semiotiska resurser inte har fixerade betydelser så begränsar konventioner, kulturella och sociala, deras potential. Vill jag stoppa någon som kommer

rusande emot mig genom en handling, använder jag troligen stopptecknet och riktar en utsträckt arm med öppen handflata med uppåtriktade fingrar mot den som närmar sig. Mindre troligt är det att jag till hälften sträcker ut mina armar i midjehöjd med uppåtvända öppna handflator mot den framrusande, vilket snarare skulle tolkas som ett erbjudande. Med andra ord har en semiotisk resurs inte hur vid betydelsepotential som helst. Ur ett mer formellt perspektiv behöver en semiotisk modalitet tre övergripande funktioner. För att representera erfarenheter använder vi den ideationella metafunktionen, för att förhålla oss till och adressera varandra använder vi den interpersonella metafunktionen, och när vi skapar samband och presenterar en sammanhängande helhet använder vi den textuella metafunktionen (jfr Kress, 2010, s. 87). Även för andra semiotiska modaliteter utöver den verbalspråkliga finns alltså generella principer och en systematik utifrån modalitetens specifika förutsättningar. De socialsemiotiska analyserna avser att undersöka vilka texttyper och andra betydelsepotentialer som är framträdande och därmed ge en bild av deltagarnas litteracitetsrepertoarer, litteracitetsförmågor och lärande. I metodkapitlet preciseras närmare vilka analysverktyg som aktualiseras och hur och varför dessa verktyg används.

3 Metodologi, material och metodologiska tillämpningar

I detta kapitel presenteras studiens metodiska upplägg. Inledningsvis presenteras metodologin; socialsemiotisk etnografi, och här förklaras också varför etnografiska metoder och analyser kombineras med socialsemiotiska. Därefter konkretiseras de etnografiska insamlingsmetoderna och det material som genererats genom dessa. Avslutningsvis presenteras de etnografiska och semiotiska analysmetoderna och här förklaras hur de används och kombineras.

3.1 Socialsemiotisk etnografi

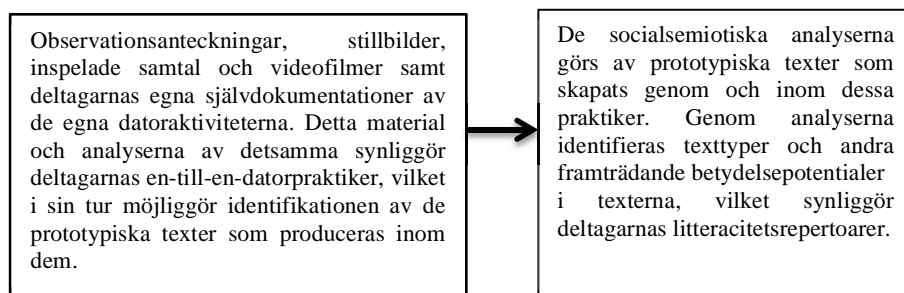
Den etnografiska studien innebär ett för forskaren långvarigt engagemang i en viss grupp eller vissa individer, lämpliga att adressera utifrån syftet med studien (jfr Bryman, 2002, s. 276; jfr Heath & Street 2008, s. 45). I den här studien adresseras deltagare på ett fält som möjliggör att undersöka litteracitet i högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker. Studien kan alltså beskrivas som en fältstudie där materialet samlats in med etnografiska metoder. Metodologin kallas socialsemiotisk etnografi och är ett metodologiskt förhållningssätt till hur material från fältstudier kan tolkas semiotiskt (Björkqvall & Engblom, 2010; Björkqvall, 2012c, 2014; jfr Flewitt, 2011).

Även om etnografiska studier alltid medför vissa metodkrav är det delvis en öppen fråga vad som menas med etnografi. Tidigare förknippades etnografi med antropologiska studier, men begreppet används nu i vidare bemärkelse (Bryman, 2002, s. 226–227). Heath och Street (2008, s. 121) pekar på att etnografiska studier i pedagogiska sammanhang kan utformas olika och beskrivas utifrån graden av koppling till antropologin. Kopplingen till antropologin identifierar de genom Greens och Blooms tregradiga skala. Green och Bloom (1997, s. 183) beskriver de etnografiska inriktningarna som att: använda och analysera med etnografiska metoder (doing ethnography), tillämpa ett etnografiskt perspektiv (ethnographic perspective) och använda etnografiska verktyg (using ethnographic tools). Den här studien passar närmast in i den förstnämnda kategorin och kan därför beskrivas som etnografisk. Den omfattar drygt två års fältarbete med regelbundna observationer av fem deltagare i deras vardagsmiljöer där också ett textmaterial producerat av dessa deltagare samlats in. Ambitionen är att genom en kombination av etnografi – ett etnografiskt material och etnografiska analyser – och socialsemiotiska multimodala textanalyser undersöka litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker (jfr Bryman,

2002, s. 277; jfr Heath & Street, 2008, s. 121). En etnografisk lins och ett etnografiskt material kan ge ett socialt fundament för den socialemiotiska multimodala analysen (jfr Street m.fl., 2011, s. 197). Kress (2011, s. 41) skriver att den socialemiotiska teorin med det multimodala perspektivet åberopar det sociala, men att teorin inte alltid tillhandahåller ett tillräckligt rikt socialt underlag. Kress (a.a., 245–246) betraktar därför etnografin som ett relevant komplement till socialemiotiken. Han menar att den erbjuder verktyg som kan vara komplementära i en tolkningsprocess. Semiotiska resurser har, som påpekats, inte fixerade betydelser utan betydelsepotentialer. Befintliga resurser, men också brukarens medverkan, handlingsutrymme (agency) och intressen påverkar betydelseskapaandet och därför vilken typ av data och material som är behjälpliga för att söka svar på de forskningsfrågor som ramar in av teorin. Således krävs en förståelse för aktören för tolkning av betydelseskapaandet. I den här studien hävdas dock att det etnografiska materialet inte endast är komplementärt, utan att det utgör själva fundamentet för tolkningen av deltagarnas semiotiska agerande. Förståelsen för deltagarna, deras familjebakgrunder, historia och intressen ger förutsättningar för förståelse och tolkning av deltagarnas datoraktiviteter, datorpraktiker och texter (jfr Björkvall, 2014, s. 25). Genom det etnografiska materialet och analyserna framträder deltagarnas en-till-en-datorpraktiker och de texter som skapats genom och i dessa. De semiotiska analysverktygen erbjuder i sin tur verktyg för att placera in texterna i ett vidare semiotiskt landskap (Street m.fl., 2011, s. 199). Kombinationen av perspektiven vidgar blickfältet till att inte enbart omfatta texter och betydelseskapaande, men heller inte stanna vid de praktiker som omger dem. Text skapar praktiker och texter är i sig själva skapade som en del av dessa praktiker (jfr a.a., s. 199). De speglas i och av varandra. För att omfatta både praktiker och texter och undersöka litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker används alltså de två olika teorierna och perspektiven, New litercyperspektivet och socialemiotiken. De etnografiska metoderna och analyserna har genererat och lett fram till ett textmaterial, dvs. de prototypiska texterna som skapas i och genom dessa praktiker. För att på ett mer precist och reliabelt sätt analysera dessa texter och därmed ge en bild av deltagarnas litteracitetsrepertoarer och litteracitetsförmågor behövs de socialemiotiska analysverktygen. Skillnader och likheter i deltagarnas litteracitetsrepertoarer, litteracitetsförmågor och de lärandepotentialer som erbjuds genom deras datoraktiviteter framträder genom dessa textanalyser. Björkvall (2012c, s. 65) beskriver att huvudpoängen med socialemiotisk etnografi är att semiotiska resurser inte enbart studeras utifrån deras materiella utformning och historiska användning, utan också ur ett deltagarperspektiv med inriktning på aktualiserad betydelsepotential. Potentialen med metoden är att de semiotiska analyserna i bästa fall blir mindre dekontextualiserade med en större förståelse för hur resurserna faktiskt används och de etnografiska analyserna inte enbart beskrivande utan

också teoretiskt förankrade. Utgångspunkten för betydelskapandet är aktörens intressen och handlingsutrymme, men också de kulturellt formade resurserna, vilka formas genom och i olika praktiker. Dessa faktorer är interrelaterade och den socialsemiotiska etnografin används för att omfatta detta kretslopp. I figuren nedan illustreras hur materialet genererats och med vilka metoder det analyserats.

Det etnografiska materialet och analyserna



Figur 1. Det material som genereras och de metoder som används för analysen av detsamma.

Därmed återkommer jag till etnografin, insamlingsmetoderna och det material som samlats in genom dessa.

3.2 De etnografiska metoderna

En för etnografin grundläggande metod är observation. Den vilar på direkt observation i autentiska situationer och innebär att forskaren samlar in förstahandsinformation (Denscombe, 2003, s. 192). I den här studien har sådana observationer genomförts med fokus på deltagarnas datoraktiviteter på en-till-en-datorn på olika platser, i skolan, i hemmet och genom att följa deltagarna på nätet. Ytterligare en typ av observationer förekommer; deltagarnas egna självobservationer och självdokumentationer, vilket jag återkommer till. De informanter som valts för studien representerar inte något urval i bemärkelse att representera något annat än sig själva, vilket då förstås får konsekvenser för generaliserbarheten av resultaten i studien (jfr Barton, 2007, s. 24; Heath & Street, 2008, s. 45). En etnografisk studie i människors vardagsliv innebär per definition något unikt och det går inte att liktydigt replikera det som pågår i en grupp vid ett annat tillfälle med en annan forskare (jfr Heath & Street, 2008, s. 44). Ändå är en viktig aspekt att resultat av en etnografisk studie ska ses i ljuset av andra liknande studiers och att rimliga och logiska förklaringar ska lyftas fram gällande likheter med och avvikelser från dessa (jfr Barton & Hamilton, 2012, s. 72; Heath & Street, 2008, s. 45). På så sätt ackumuleras kunskap om ett visst fält. Den här

studiens resultat jämförs givetvis också med andra liknande studiers, men dessutom också med de utvärderingar (se 2.1.2) som jag genomfört på de skolor där deltagarna gick. Utvärderingarna har som nämnts genomförts parallellt med studien. De fokuserar på till del samma frågor som studien och har genomförts medan forskningsstudien pågick på samma skolor och därmed med samma elevgrupper, i en utvidgad bemärkelse, som informanterna tillhör. Heath och Street skriver (2008, s. 45):

The ethnographer must recognize that comparison between one study and another can only be based on descriptions of who, what, where, when and how. Time moves on, people change, and circumstances differ /.../

Utvärderingarna utgör därmed en god grund för jämförelser av deltagarnas attityder till datorerna, datoraktiviteter hemma och i skolan med hur de större elevpopulationerna på de bägge skolorna värderar och använder datorerna. Med dessa jämförelser följer att en diskussion också förekommer i kvantitativa termer i *Resultatdiskussionen*.

Det faktiska observerandet som är ett fundament i etnografien ska sättas i dialog med teorier och teoretiska förklaringar och andra fältstudier inom området. Arbetssättet innebär ett konstant reflekterande, en pendelrörelse och dialog mellan ett inifrån- och utifrånsperspektiv. Så har också teorier och forskningsfrågor växt fram i den här studien. Studiens teoretiska inriktning har tagit form under studiens gång och jag har under fältarbetet läst om andra liknande studier. Inriktningen har varit konstant och haft fokus på deltagarnas datorpraktiker men forskningsfrågorna har växt fram, formulerats och omformulerats under studiens gång. Forskningsfokuset har ringat in området som ska undersökas, men problemformuleringarna har förändrats genom att nya och oförutsägbara upptäckter gjorts (jfr Heath & Street, 2008, s. 33–35; Kullberg, 2004, s. 48). Det kan uttryckas som att det insamlade materialet ”talat tillbaka” vilket också beskriver forskningsprocessen som dialektisk, att fältobservationerna och forskningsfrågorna inbördes påverkats av varandra, vilket i sin tur också fått genomslag för studiens teoretiska utgångspunkter. Heath och Street (a.a., s. 34–35) beskriver att det i en etnografisk forskningsprocess är en kärnfråga att hålla den egna nyfikenheten levande: ”what is happening?”. Den frågan ska inte enbart vara ledande i fältarbetet utan också för att söka förklaringar och för val av teori (a.a., 31–33, 35).

Observatörsrollen har genomgående som brukligt i etnografiska studier varit deltagande (Kullberg, 2004, s. 91). Att forskaren vistas i och deltar i de sammanhang som studeras, innebär att hon eller han gör liknande erfarenheter som de som han eller hon studerar (Bellander, 2010, s. 50). Just detta deltagande är ett signum för etnografien även om det som Heath och Street (2008, s. 31) påtalar är sällsynt att man kan betrakta sig själv som en

verklig deltagare. Att tro att man som etnograf anländer till fältet som ett blankt papper, utan förningar redo att delta som en fullvärdig medlem, är naivt. Snarare handlar det om att granska sina förningar i ljuset av vad andra forskare rapporterar och samtidigt se de begränsningar som man själv har genom den person man är i form av kön, ålder, personlighet osv. Detta reflekterande kan beskrivas som själva kärnan i den etnografiska forskningsprocessen, att ha en blick på sig själv, sina begränsningar och på deltagarna (a.a., 34–35). Det betyder att perspektivet mellan sig själv och deltagarna växlar, att en inre dialog är närvarande (jfr Gregory & Ruby, 2011). Även om man som etnograf svårligen kan bli en fullvärdig deltagare, är det nödvändigt och centralt att hitta vägar för att komma den eller de man har i fokus in på livet. En fördel som jag har haft i fältarbetet och i kontaktskapandet med deltagarna i studien är en mycket lång erfarenhet av att arbeta med ungdomar.

Ytterligare en grundläggande utgångspunkt för etnografin är att forskarens närkontakt med en kultur eller ett antal människor varar under en längre tidsperiod. Det anses stärka *tillförlitligheten* och vara en av etnografins styrkor. Handlingar och utsagor rättar till sig själva, tillfälliga föreställningar och händelser tonar bort, och mer beständiga och upprepade mönster framträder över tid med det förlängda engagemanget (Kullberg, 2004, s. 76). För den här studien gäller en observationsperiod om drygt två år. Studien kan dock delas in i olika faser där jag som forskare haft olika typer av kontakt med deltagarna, vilket givetvis då inneburit att graden av närhet och distans varierat (jfr Doheny-Farina & Odell, 1985, s. 515; Hoel, 1997). Jag har följt deltagarna genom att jag tillbringat hela dagar eller delar av dagar med dem, både i skolan, hemma och ibland på andra platser. Periodvis har jag enbart haft kontakt med deltagarna via mejl, sms, telefon och på webbgemenskaper som Facebook, bloggar och Twitter och genom deras självdokumentationer. Under vissa perioder har fysiska möten och de uppräknade formerna av kontakt och kommunikation pågått parallellt. Som framgår har alltså materialet genererats genom olika metoder. Etnografi är en multimetod, vilket också anses vara en av dess styrkor och ett sätt att säkerställa resultatets tillförlitlighets- och *giltighetskrav* (jfr Barton & Hamilton, 2012, s. 65; Gregory & Ruby, 2011, s. 75). Tillförlitligheten i en etnografisk studie kan ytterligare stärkas genom att deltagarna är med och läser manus och reviderar och rättar till eventuella missförstånd från forskarens sida (jfr Barton & Hamilton, 2012, s. 66). I den här studien har deltagarna läst eller fått fältanteckningar om sig själva upplästa under hembesöken. Under nästa rubrik presenteras det material som genererats.

3.2.1 Observationer och observationsmaterial

Observationerna av deltagarna på Blåsippsskolan i skolan har vanligen omfattat ca 7 timmar och ca 10 timmar då hembesök också inkluderats. Ett observationstillfälle som enbart inneburit hembesök har varat ca 3 timmar och enstaka träffar på andra platser, t.ex. caféer, ca 2 timmar. I tabell 1 presenteras antalet observationstimmar av blåsippsdeltagarna på olika platser.

Tabell 1. Observationstimmar av de tre blåsippsdeltagarna

Tid	Timmar i skolan	Timmar i skola & hem	Timmar hembesök	Timmar på andra platser	Summa timmar
VT 2012	68	30	3	2	119
HT 2013		40	12		52
VT 2013		40	9	2	51
HT 2014		40	15	2	54
VT 2014			3	2	17
2012–2014					293

Observationsbesöken av vitsippsdeltagarna på Vitsippsskolan har oftast omfattat 8 timmar, ibland fördelade på halvdagar, där den ena deltagaren följts under förmiddagen och den andra under eftermiddagstid. Vid de tillfällena då jag också gjort hembesök, har observationstimmar uppgått till drygt 10 timmar. Enskilda hembesök har omfattat ca 3 timmar och besök på andra platser, t.ex. caféer, ungefär 2 timmar. I tabell 2 presenteras antalet observationstimmar av Vitsippsdeltagarna.

Parallellt med mina observationer har deltagarna själva genomfört självobservationer som genererat olika slags material. Under en period, i ett antal veckor, dokumenterade de *var, till vad, när* och *med vem* de använde en-till-en-datorn i både ord och genom fotografier och skärmdumpar av datoraktiviteterna. Deltagarna har också ritat kartor och kryssmarkerat datorns placering på den aktuella platsen. Exempel på sådana deltagarobservationer ges i figur 3 och 4.

Tabell 2. Observationstimmar av de två vitsippsdeltagarna

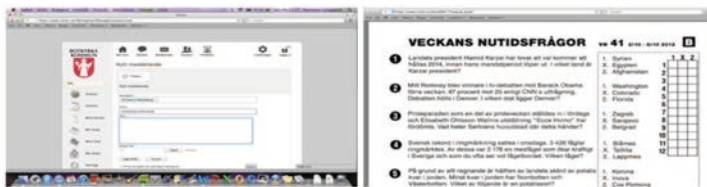
Tid	Timmar i skolan	Timmar i skola & hem	Timmar hembesök	Timmar på andra platser	Summa timmar
HT 2012	80			2	90
VT 2013	24	20	6	2	72
HT 2013	48			2	59
VT 2014	30	20	6	2	55
HT 2014	8			4	12
2012–2014					288

Deltagaren noterar själv (figur 3) att hon glömt fotografera själva platsen där aktiviteten genomförs. Dock ska påpekas att jag själv också fotodokumenterat alla rum och platser där informanterna använt datorerna och av texten framgår för övrigt i vilket rum aktiviteten genomförts.



Var: Mitt skrivbord När: 4 juni 07.30 Vad: Facebook & YouTube... Med vem: själv

Figur 2. Exempel på självdokumentation i hemmet



Var: So:n När: 4 juni kl. 10:10. Vad: loggade in på Vklass, skickade nutidskryss.

Med vem: klassen. Glömde fota.

Figur 3. Exempel på självdokumentation i skolan

Misstag av den här typen, som att deltagaren kan ha glömt att dokumentera någon detalj och säkerligen några aktiviteter då och då, kan förekomma. Men som nämnts, så rättar tillfälliga händelser till sig över tid.

Därpå under en period rapporterade deltagarna skriftligt genom att fylla i en mall över *hur* och *till vad* de använde datorn i *skolan*, *hemma* och *på andra platser*. I figur 4 ges ett exempel på en sådan rapport skriven av en deltagare på Vitsippsskolan.

Deltagare: Salla
Vecka: 20, 2013
Sammanfatta kort med några meningar vad du gjort på din en-till-en-dator i skolan under den här veckan: Använde Google, YouTube, vklass, unikum och Word
Sammanfatta kort med några meningar vad du gjort på datorn hemma under veckan: Använde Google, YouTube, unikum, vklass, Word, Facebook, twitter
Beskriv om du gjort/upptäckt/använt/varit ute på någon ny sajt, hemsida, programvara eller använt datorn på en plats där du inte tidigare använt den: Jag hittade en hemsida som jag använde till en no-läxa: <http://klimatforandringen.nu/vad-ar/>
Övrigt du har att berätta som är kopplat till din datoranvändning under veckan: Jag använder inte datorn så mycket alla dagar, bara när jag behöver den.

Figur 4. Sallas veckorapport

Även dessa veckorapporter har jag naturligtvis haft möjlighet att följa upp under mina egna observationer, genom mail och sms. Eftersom mina observationer genomförts parallellt med deltagarnas egna, har jag kunnat jämföra det jag sett med det deltagarna rapporterat i sina självdokumentationer. Därmed har jag haft en viss kontroll över deras självdokumentationer, vilket ökar tillförlitligheten i materialet. Ofta har jag också själv gått ut på de sajter de nämner i sina rapporter. I en veckorapport berättar t.ex. en deltagare att hon gått med i Goodreads, vilket jag då också gjorde. På Goodreads kan man läsa recensioner av böcker och få lästips och också själv ge betyg och skriva om böcker man läst. Här konkretiseras att forskaren gör liknande erfarenheter som deltagarna i en etnografisk studie (jfr Bellander, 2010, s. 50).

I tabellerna nr 3 och 4 ges en översikt över deltagarnas samtliga självdokumentationer. Av tabell 3 framgår att en av de tre deltagarna på Blåsippsskolan inte genomfört självdokumentationer under lika många veckor som övriga där, samt att deltagaren ifråga, kallad Batman, lämnade sina veckorapporteringar muntligt per telefon. Det föreligger också en variation mellan de båda skolornas deltagare (se tabell 3) då det gäller antal veckor som självdokumentationerna genomförts. Det är omöjligt att genomföra en studie med olika och unika individer på exakt samma sätt (jfr Heath & Street, 2008, s. 44). Som forskare måste man anpassa sig till rådande omständigheter. Hur det gått till och vad det innebär för studien beskrivs i kapitel 5.

Tabell 3. Översikt över blåsippsdeltagarnas självdokumentationer

Blåsippsskolan deltagare	Antal veckor, självdokumentationer i skrift och bild	Antal veckor, skriftliga veckorapporter
Samanya	31	28
Valerie	31	28
Batman	7	28 muntliga

Tabell 4. Översikt över vitsippsdeltagarnas självdokumentationer

Vitsippsskolan deltagare	Antal veckor, självdokumentationer i skrift och bild	Antal veckor, skriftliga veckorapporter
Margo	17	27
Salla	17	27

Under observationstillfällena har jag givetvis också samtalat med deltagarna, deras föräldrar, syskon, lärare och kamrater. Samtalen kan huvudsakligen beskrivas som informella. De frågor jag ställt har oftast uppstått organiskt,

när jag behövt få klarhet runt en omständighet eller aktivitet (jfr Kullberg, 2004, s. 115). Under det första hembesöket hos respektive deltagare fick samtalet något av en semistrukturerad struktur. Inför hembesöket hade jag tänkt igenom ett antal teman som jag ville få belysta: intressen och litteracitetsaktiviteter i hemmet, den första datorn i familjen, deltagarens tidiga datoraktiviteter och familjens inställning till digitala verktyg i allmänhet. Informanterna fick ett stort utrymme att styra samtalet, att utveckla teman mot den inriktning de ville (jfr a.a., 120–124). Syftet med samtalet var att få en första inblick i familjen och deltagarens erfarenheter av, historia med, minnen av och attityder till digitala verktyg. Min kunskap om respektive deltagare och dennes en-till-en-datorpraktik var förstås något som byggdes vartefter och över tid, men detta introduktionssamtal gav något av en första inblick.

Under fältperioden skrev jag fältanteckningar, s.k. ”thick descriptions” (Geertz, 2008; Kullberg, 2004, s. 14), oftast i direkt anslutning till observationerna och med stöd i de stillbilder jag tagit. Stillbilderna fungerade alltså som stödord. Jag har också videofilmade (med Ipaden eller mobilkameran) vissa aktiviteter och gjort ljudupptagningar av vissa samtal. Vad jag velat fånga har, tillsammans med viljan att åstadkomma minsta möjliga störande effekt på deltagarna, styrt mina dokumentationsval (jfr Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 38) (se vidare 4.5).

I sammanhanget vill jag också lyfta fram bildmaterialets betydelse – både deltagarnas och de bilder jag själv tagit – för kartläggningen och förståelsen av deltagarnas datoraktiviteter, platser, främst fysiska, men ibland även virtuella, en-till-en-datorpraktiker och betydelseskapande. Pink (2001, s. 1) skriver att ett visuellt etnografiskt tillnärmelsesätt både tillvaratar det visuella mediets resurser för att informera etnografen och också att ett etnografiskt perspektiv stödjer produktion och tolkning av visuella bilder. De frågor jag ställt till deltagarna har ofta tagit utgångspunkt i bildmaterialet, vilket då fungerat som ett minnesstöd för deltagarna och hjälpt mig att hålla kärnfrågan ”what is happening?” (Heath & Street, 2008, s. 35) levande. Richards (2009, s. 2) som genomfört en studie där deltagarna, precis som deltagarna i den här studien, agerade medforskare och använde kamera för att dokumentera konstupplevelser hemma, på förskola och i skolan, skriver:

Employing child-initiated digital photography as a research method provided children with an art making media encouraged interpersonal and intrapersonal dialogue as the children used digital photography to record, share and extend their art experiences.

I tabell 5 ges en översikt över det material som mina observationer genererat.

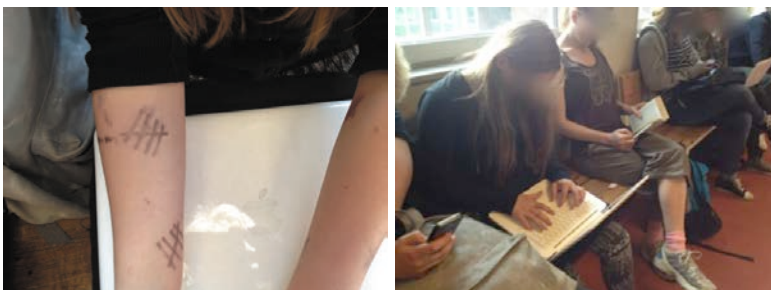
Tabell 5. Översikt över observationsmaterialet

Deltagare	Tecken i fältanteckningarna	Stillbilder	Videofilm, min	Ljudinspelningar, Min
Blåsippsskolan	184 394	183		
Samanya	45 372	108	15	30
Valerie	51 263	101	30	30
Batman	87 759	110	15	30
Vitsippsskolan	84 574	169		
Salla	36 498	67	–	30
Margo	48 076	82	5	30
Summa	268 968	820	65	150

Antalet tecken inklusive blanksteg är framräknade genom att jag lagt samman orden i fältanteckningarna över respektive deltagare. Vissa observationer i skolmiljö har omfattat två deltagare samtidigt och då har jag delat antalet ord och bokfört hälften var på respektive deltagare. Många stillbilder har tagits i själva skolmiljön, dels miljöbilder: klassrum, korridorer, datorskåp whitboard med instruktioner m.m., dels av aktiviteter på datorerna (eller andra enheter), både under raster och under lektionstid. Bilder på deltagare i skolmiljön där flera deltagare förekommer på samma bild, t.ex. sitter med datorerna tillsammans i en korridor, har bokförts under respektive skolas skolrubrik. De bilder där endast en deltagare förekommer är en dokumentation av deltagarens hemmiljö eller annan plats med koppling till datorn, eller av deltagarens specifika datoraktiviteter har bokförts på respektive deltagare. Ett utdrag ur en fältanteckning i syfte att illustrera följer här:

När vi, jag, Batman, Valerie och Samanya gör upp de nya planerna får jag syn på Valeries armar där en massa streck är ritade och jag tänker att hon ritat streck för de dagar som från ett visst datum återstår till sommarlovet och sedan strukit över dem. Nej då! försäkrar hon. Det är markeringar för hur många avsnitt hon sett i en viss tv-serie (?? kolla vilken!!). För Valeries del är tv-serien en utgångspunkt för olika texter. /.../ Valerie slår sig ner på bänken i korridoren och börjar skriva. Hon besvarar en fråga från en läsare om Praon¹⁹ på Skansenakvariet på bloggen. Jag noterar hur fort det går (i den obekväma ställningen, Valeri är den flicka som sitter och skriver).

¹⁹ Prao betyder praktisk arbetslivsorientering och innebär att eleven deltar i en yrkespraktik under några veckor.



Hon är en van bloggare och skribent (fältanteckning, 4/6 2013²⁰).

Av fältanteckningen framgår att jag inom parantes noterar sådant jag ska följa upp som jag missat, t.ex. vilken tv-serie det är fråga om. Det är intressant eftersom Valerie på olika sätt och på olika sajter skriver, diskuterar och kommenterar, skapar inlägg etc. bland annat om tv-serier.

3.2.2 Textmaterialet

Ett textmaterial har också samlats in. Vad gäller texter producerade i skolan så är det endast de texter som deltagarna producerat på sina en-till-en-datorer och lämnat in för bedömning till sina lärare som kommit i fråga. En översikt av vilka slags texter, i vilka ämnen och hur många skolinitierade texter deltagarna producerat ges i tabell 6. För blåsippsdeltagarnas del har skolinitierade texter samlats in från november 2011 (de fick sina datorer då) t.o.m. september 2013, alltså medan blåsippsdeltagarna gick i årskurs sju och åtta och under drygt en månad i årskurs nio. För vitsippsdeltagarna har texter samlats in från september 2012 (de fick sina datorer då) t.o.m. vt 2014, alltså medan dessa deltagare gick i årskurs sju och åtta. Anledningen till att textinsamlingen omfattar en dryg månad i årskurs nio för blåsippsdeltagarnas del är att textinsamlingsperioderna skulle bli lika långa. Redan av tabellen framgår ett resultat. Tabellen tydliggör att textproduktionen varierar med avseende på antal texter, vilka olika slags texter som förekommer och inom vilka ämnen texterna producerats. Variationen synliggörs både mellan deltagarna på de två skolorna och mellan deltagarna inom en och samma skola. Batman har producerat färre antal texter än Samanya och Valerie. Jag återkommer till den här variationen i resultatredovisningen. Hur själva textinsamlingen genomförts beskrivs mer utförligt i avsnitt 4.6.

²⁰ Fältanteckning kommer fortsättningsvis att förkortas till FA.

Tabell 6. Skolinitierade texter

Skola	Blåsipps.	Blåsipps.	Blåsipps.	Vitsipps.	Vitsipps.
Deltagare	Samanya	Valerie	Batman	Margo	Salla
LÖPSKRIFT					
Svenska	12	10	5	4	5
Engelska	5	6	2	1	1
so-ämnen	2	2	1		1
no-ämnen				1	
Idrott	1	1		1	1
hemkunskap	1	1	1		
Musik	1	1			
TEXT I ORD OCH BILD					
Svenska	3	2	2	1	
so-ämnen	2	1			
no-ämnen	3	3			
Bild	1		1		
POWERPOINT- PRESENTATION					
Svenska	2	1	1		
engelska	2	1	1	1	1
ämneshövergripande so, no, sv, bild	1	1	1		
no-ämnen				2	2
Musik	2	2	2		
Matematik				1	1
Bild				1	1
FILM ²¹					
Svenska				1	1
Engelska		1			
Bild		1			
Musik		1			
ämneshövergripande sv/so/bild, sv/bild	1 3	1 3	1 1		
BILD					
Bild	3	3	2		
SUMMA TEXTER	45	42	21	14	14

²¹ Genom kommunala projekt pengar får eleverna och därmed deltagarna på båda skolorna göra en film. De filmerna görs och genomförs med hjälp av externa resurser utanför skolmiljön. De texterna finns inräknade i textmaterialet, men analyseras inte.

En annan del av textmaterialet består av självinitierade texter som ligger, eller snarare låg på nätet, eftersom de texter jag analyserar antingen har tagits bort därifrån eller bearbetats på andra sätt (se 4.2).

De tre deltagare som varit aktiva på nätet har jag följt, oftast veckovis, genom att jag läst deras aktuella texter på nätet. Jag har givetvis gjort noteringar i fältanteckningarna även kring dessa observationer, exempelvis dokumenterat och kommenterat när jag hittat länkar till andra skolinitierade datoraktiviteter och texter. Deltagarnas datoraktiviteter på olika platser kartläggs alltså med varierade metoder. Det material som samlats in med etnografiska metoder och de etnografiska analyserna utgör grunden och förutsättningarna för de fördjupande semiotiska analyserna av texterna. Därmed är jag framme vid tillämpningen av metodologin, de etnografiska och socialsemiotiska analysmetoderna.

3.3 De etnografiska analysmetoderna

De etnografiska analysmetoderna ger förutsättningar att besvara den första forskningsfrågan: "Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn?" Det etnografiska materialet och analyserna är vidare en förutsättning för texturvalet och för de semiotiska multimodala textanalyserna, samt ger tillsammans med de semiotiska analyserna underlag att besvara den tredje forskningsfrågan: "Finns det länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka?" Det etnografiska materialet och analyserna bidrar alltså till att besvara samtliga forskningsfrågor.

Den grundläggande och första enheten som fokuseras i den etnografiska analysen är datoraktivitet. Med utgångspunkt i definitionen av litteracitet som förmågor att agera semiotiskt (jfr Björkvall & Engblom, 2010; Jewitt, 2006) kan en datoraktivitet beskrivas som en litteracitetshändelse (Barton, 2007, s. 26, 35-36; Heath & Street, 2008, s. 102, se 3.2.1), ett tillfälle där datorn har en roll i någon typ av betydelseskapande. Det kan handla om såväl en tolkande semiotisk aktivitet, som att läsa ett mejl, en bild etc. som om någon form av semiotisk produktion, på datorn, som skapande av musik, skriva en text etc. En datoraktivitet är med andra ord ett konkret och observerbart tillfälle då datorn används för en semiotisk handling och som tillsammans med den situation, på den plats den uppkommer, synliggör och berättar något om den datorpraktik som omger den. Att en datoraktivitet är en konkret händelse som kan dokumenteras, fotograferas och beskrivas i skrift, (eller videofilmas, huvudsakligen har jag dock dokumenterat genom stillbilder och skrift), innebär att den är empiriskt värdefull. En dokumenterad datoraktivitet

visar på flera karaktäristika för aktiviteten. Den visar deltagare, situation, plats, fysiskt och/eller virtuell, och andra medverkande artefakter förutom datorn, t.ex. att en av deltagarna använder en ritplatta. Dokumentationen ger dessutom en bild av vad datoraktiviteten innebär mer specifikt, t.ex. bildredigering till en blogg, och därmed i någon mån vilka slags förmågor och vilka modaliteter och till del vilka semiotiska resurser som aktualiseras (jfr Hamilton, 2000, s. 17). En dokumenterad och beskriven datoraktivitet på en specifik plats kan dessutom ge besked om aktiviteten är en själv- eller en skolinitierad datoraktivitet (se fältanteckning 4/6 2013 s. 43–44). Vidare synliggörs och beskrivs om samma typer av datoraktiviteter förekommer på flera platser och om de är situerade i både skol- och umgängespraktiken, alltså om de är utsträckta. De skrivna fältanteckningarna, stillbilderna, mina beskrivningar och deltagarnas självdokumentationer utgör det huvudsakliga underlaget för att undersöka deltagarnas datoraktiviteter. Jag har medvetet valt att inte videofilma i någon större omfattning. Min bedömning är att stillbilderna samt de skriftliga beskrivningarna ger en tillräckligt detaljerad bild av deltagarnas datoraktiviteter. Dessutom bedömde jag att fotograferande med mobilkameran hade en mindre störande inverkan än att filma deltagarnas aktiviteter.

Även om begreppet en-till-en-datorpraktik är en teoretisk konstruktion och definieras som allmänna och kulturburna sätt att agera semiotiskt som människor använder i denna praktik (jfr Barton, 2007, s. 37) så synliggörs en en-till-en-datorpraktik genom datoraktiviteter. Människor har med sig sin kulturella kunskap, sin personliga och kulturella historia och sina värderingar och attityder in i en semiotisk aktivitet. Det är således de karakteristiska som är observerbara i en datoraktivitet som tillsammans med andra händelser formar en datorpraktik, t.ex. också sätt att tala om datorn. En datorpraktik är situerad i bredare sociala relationer och sociala praktiker, vilka i sin tur har formats av datoraktiviteter. Varje datorpraktik har sin historia, både kulturellt och individuellt. Samhällsstruktur och utbildningsväsende inverkar på det övergripande planet, och på det individuella planet inverkar mer personliga faktorer som social bakgrund och uppväxtförhållanden. Datorpraktiken påverkas således av både själv- och skolinitierade datoraktiviteter (jfr Hamilton & Barton, 2000, s. 13–15) och givetvis också av i vilka andra sociala praktiker den är situerad. Datoraktiviteter är centrala för att undersöka olika deltagares förmågor att agera semiotiskt, dvs. deltagarnas digitala litteracitet, och för kunna diskutera det lärande som erbjuds och för vad som bygger respektive deltagares datorpraktik.

Genom, i, och för den etnografiska analysen är det förstuds fundamentalt att lära känna deltagarna. Utan kunskap om deltagarna, deras familjer, relationer, digitala och kulturella intressen och historia är det omöjligt att få en

förståelse för vilka datoraktiviteter som huvudsakligen format deltagarnas en-till-en-datorpraktiker och i vilka sociala praktiker som datoraktiviteterna är situerade i. För att förstå huruvida en datoraktivitet kan sägas vara en del av deltagarens en-till-en-datorpraktik, dvs. om aktiviteten är återkommande i vardagen, fokuseras datoraktiviteternas karaktär, hur vanemässiga de är, deltagarens handlingsutrymme i aktiviteten, om aktiviteten länkar till specifika personer, till andra praktiker, vilket emotionellt värde och vilka värderingar som förknippas med aktiviteten. Mitt intresse begränsas och avgränsas till deltagarnas intressen och hur dessa kan kopplas till datoraktiviteter, deltagarnas digitala erfarenheter och hur dessa kan kopplas till familjestruktur och till de intressen och erfarenheter med koppling till det digitala fältet som de olika deltagarna fått möjlighet att utveckla i sina familjer. Men även om jag tillbringat ett visst antal timmar i varje deltagares hem, fört samtal med deltagarna och deras föräldrar, promenerat med deltagarna i grannskapet där de bor och vuxit upp, har jag ju knappast fått en heltäckande bild av deltagarens livserfarenheter kopplade till datorn. Jag vill beskriva det som att jag har fått en inblick i föräldrarnas utbildning, yrken, boendeförhållande och i familjeintressen mer generellt sett. Jag har också både fått kunskap om deltagarens och familjens attityder till, intresse för och kunskap om digitala verktyg samt fått en inblick i de olika deltagarnas historia med digitala verktyg. Den kunskapen kan jämföras med bredare undersökningars beskrivning av hur barn och ungdomars digitala litteracitet är kopplad till deras uppväxter i familjer med olika sociokulturella förhållanden.

I och genom den etnografiska analysen görs också vissa primära textanalyser av de insamlade texterna. De delas upp i själv- och skolinitierade texter utifrån var de producerats och publicerats och de sorteras i textteman och textslag. På så sätt framträder vilka slags texter som förekommer och vilka slags själv- och skolinitierade texter som är prototypiska. I samband med denna sortering identifieras också texttematiska länkar mellan skol- och självinitierade texter inom respektive deltagares datorpraktik. Med texttematiska länkar menar jag texter som kan sorteras in under en gemensam temarubrik som självporträtterande texter, texter med ett sci-fi-tema, naturvetenskapligt orienterade texter etc. och som då finns representerade både genom skol- och självinitierade texter. Den texttematiska kopplingen framträder dock i olika grad och är tydligare i vissa texter. I vissa deltagares datorpraktiker finns texter som behandlar samma företeelser, t.ex. samma händelser, samma boktitlar etc. som är situerade i både umgänges- och skolpraktiken. När kopplingen mellan skol- och umgängespraktiken genom text framträder så tydligt identifierar jag detta som ett litet ekologiskt textkretslopp. Jag tydliggör vad jag menar genom ett konkret exempel i materialet. Två av deltagarna diskuterar, presenterar och värderar samma

böcker genom självinitierade texter som publiceras på deras olika bloggar som i skolinitierade texter. Det innebär att de får möjlighet att diskutera samma boktitlar för olika läsare, på olika platser och att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker. Det skapas alltså ett litet ekologiskt kretslopp kring dessa texter, en textekologi. I de etnografiska analyserna görs vidare vissa språkliga iakttagelser kring framträdande och typiska ord och uttryck som kan förknippas med den praktik inom vilken texten är situerad.

Sammanfattningsvis framträder, genom det etnografiska materialet och analyserna, deltagarnas datorpraktiker, de sociala praktiker dessa är situerade i, det lärande som erbjuds genom olika datoraktiviteter, vilka slags texter som produceras, vilka texter som kan sägas vara prototypiska utifrån textslag, var de publicerats samt också specifika ord och uttryck som kan förknippas med de praktiker som texterna är situerade i. Länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade texter, samt vilka datorpraktiker som är utsträckta och situerade i både skol- och umgängespraktiken, synliggörs också. Utöver de självständiga bidrag de etnografiska analyserna innebär av deltagarnas texter så möjliggör de också en grund för urvalet av de texter som analyseras med multimodala semiotiska analysverktyg. Härmed presenteras de multimodala socialemiotiska verktygen.

3.4 De socialemiotiska analysmetoderna

Syftet med de semiotiska analyserna är att fördjupa och mer precist undersöka litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. Analyserna svarar mot den andra forskningsfrågan: "Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande?" samt ger också möjligheter att tillsammans med de etnografiska analyserna söka svar på den tredje forskningsfrågan: "Finns det skillnader och länkar mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka?" Vårt sätt att agera semiotiskt förändras med olika sammanhang och sociala praktiker där vi antar olika roller och identiteter (jfr Barton, 2007, s. 40–41). Sociala praktiker kan därför främja eller stödja vissa datorpraktiker framför andra och då också produktion och bruk av olika slags texter (film, Powerpointpresentationer, muntliga texter, bildcollage etc.), modaliteter och texttyper. Genom att identifiera vilka texttyper och andra betydelsepotentialer som framträder ges en mer precis bild av de olika deltagarnas litteracitetsrepertoarer, de litteracitetsförmågor och den tillgång till olika kommunikativa praktiker som finns inom respektive deltagares datorpraktik. Potentiella variationer i deltagarnas digitala litteracitet undersöks härmed (jfr Westman, 2008, s. 41) samt eventuella skillnader och länkar mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter, vilket studien avser att undersöka och diskutera.

En utgångspunkt i studien är att alla texter är mer eller mindre multimodala. Kännetecknande för en multimodal text är att olika resurser, t.ex. spatiala och temporala, mixas. Visuella resurser bygger företrädesvis på en spatial logik, medan språket huvudsakligen baseras på temporala resurser. Resurserna har alltså olika möjligheter och begränsningar. Analysen koncentreras huvudsakligen till att identifiera olika texttyper eller *sekvenser*, dvs. framställningsformer. Jag använder och utgår ifrån Ledins (2000, s. 70, 2006) tolkning och bearbetning av Adams texttypologi för att identifiera hur språkliga resurser kan tas i bruk för att realisera olika texttyper: *narrativ*, *deskriptiv*, *explikativ* och *argumentativ*. Jag utgår också ifrån Kress och van Leeuwens SFL- (systemisk funktionell lingvistik) inspirerade modell (1996/2006) för analys av multimodala texter, för att identifiera hur andra semiotiska resurser utöver de verbalspråkliga, företrädesvis då visuella, tas i bruk för att realisera dessa texttyper²². Det betyder att jag inte endast analyserar texttyper språkligt utan att olika semiotiska resurser utöver de språkliga tas med i analysen.

Adam definierar texttyperna semantiskt och strukturellt, men pekar inte på specifika språkdrag som kan förknippas med respektive texttyp. Ledin (2000, s. 72–77; Holmberg, Ledin & Wirdenäs, 2007) lyfter däremot också fram verbalspråkliga drag som utmärker texttyperna. Adam identifierar narrativ, explikativ, deskriptiv och argumentativ texttyp, och jag lägger i likhet med Ledin (2000, s. 70) också till *instruerande* texttyp. Ledin (1999, s. 22) förklarar att t.ex. en narrativ texttyp i princip kan tas i bruk för vilket syfte som helst, för att övertyga, underhålla, beskriva, bevisa etc. Texttyperna ses alltså som fristående från språkbrukarens avsikt. Vidare kan en text bestå av flera och olika texttyper. Om en text består av flera texttyper går det oftast att urskilja en dominerande texttyp (jfr Ledin, 2000, s. 70).

Identifieringen av de olika texttyperna bygger på att prototypiska, igenkännbara kompositionella mönster kan urskiljas i texter. En texttyp är alltså en strukturell helhet. Den är hierarkisk och består av ett antal makropropositioner. En texts tema riktar in våra tankar om texten åt ett visst håll, det framställningen rör sig kring. En texts tema säger däremot inget uttömmande om dess innehåll. *Propositionerna* säger något om en texts teman. Proposition betyder det som framställs och är en utsaga om något och uttrycks normalt i satsform (Hellspong & Ledin, 1997, s. 122). En *makroproposition* innefattar propositioner. Sett utifrån en faktisk text betyder

²² Se Björkvall 2012 för en utförlig diskussion kring kopplingen mellan SFL och Kress och van Leeuwens analysmodell av multimodala texter. Jag refererar också ofta till Björkvall 2009. Hans bok, *Den visuella texten multimodal analys i praktiken*, introducerar svenska begrepp för att analysera multimodala texter. Björkvall utgår i huvudsak från den modell som Kress och van Leeuwen presenterar (1996/2006).

det att ett eller flera avsnitt i en text kan sammanfattas i en övergripande, utsaga, i en s.k. makroproposition (jfr Ledin, 2000, s. 70). För att förtydliga ger jag ett exempel: *Sara sitter vid fönstret. Hon blickar ut över nejden, att den är svart och mörk är allt hon kan urskilja. Det är höst och mitt i natten.* Dessa utsagor, propositioner, kan sammanfattas och innehållsligt definieras som en *utgångssituation*, en makroproposition i narrativ texttyp. Vidare är makropropositionerna i en texttyp relaterade till varandra på ett bestämt sätt. Det är det som gör texttypen till en funktionell helhet. En tänkbar fortsättning efter denna utgångssituation skulle kunna vara: *Sara hör fotsteg på grusgången utanför, men tyvärr inte som annars, att Bistro skäller. Bistro, ledhunden, är för tillfället inlagd på Bagarmossens djursjukhus för ett infekterat sår i benet.* Dessa propositioner skulle kunna sammanfattas och innehållsligt definieras som en *komplikation* i narrativ, vilken vanligen följer efter utgångssituationen. Genom exemplet antyds att de olika texttyperna (narrativ, explikativ, argumentativ och instruerande) består av prototypiska uppsättningar av makropropositioner, relaterade till varandra på ett bestämt sätt och som alltså vanligen presenteras i en viss ordning. Makropropositionerna hjälper oss på så sätt att få grepp om de stora linjerna i en text. De pekar på vad texten går ut på, vad den gör (jfr Westman, 2008, s. 61), om den berättar, beskriver etc. Genom att identifiera makropropositionerna kan man också få en uppfattning om hur redig en text är, hur den är uppbyggd (Hellspång & Ledin, 1997, s. 122-124). En text formas alltså i en hierarkisk struktur och består av makropropositioner vilka realiserar genom olika semiotiska modaliteter och semiotiska resurser.

Inom den australiska genreskolan (t.ex. Martin & Rose, 2008) beskrivs genre på ett sätt som liknar det som här benämns texttyp. Enligt den australiska genreskolan utmärks en genre av en viss textuell stegstruktur (stages), en struktur som också realiserar lexikogrammatiskt. Teoretiskt blir genrer inom denna modell till något statiskt som följer vissa förutsägbara mönster (jfr Ledin, 2006). Genrebegreppet är dock komplext och inte enhetligt. Den nyretoriska skolan (t.ex. Freedman, 1993) framhåller genre som en social handling vilken alltid tas i bruk i en situation. Inom nyretoriken betonar man därför att genrer är dynamiska och föränderliga. I svensk textforskning är det nyretoriska sättet att se på genre relativt väletablerat (Ledin & Selander, 2003, s.108). Holmberg (2012 s. 226) framhåller att de framställningsformer som avses här (narrativ, explikativ etc.) har kallats texttyper och textaktiviteter inom svensk textanalys. Jag väljer därför att huvudsakligen utgå från begreppet texttyp och att tillämpa det enligt Ledin (2000). Utifrån synen att genrer tas i bruk i vissa situationer och är sociala handlingar är det heller inte helt oproblemiskt att använda genrebegreppet i skolsammanhang. Skolans sociala sammanhang slår lätt igenom även om man vill öva på andra genrer och inte skolgenrer.

En texttyp identifieras genom strukturen i densamma och genom urskiljbara likheter med de makropropositioner som texttypen är byggd av (jfr Ledin 2000, s. 71). Jag identifierar också hur språkliga resurser och hur andra resurser tas i bruk för att realisera texttypen. När texten endast omfattar någon enstaka proposition blir det svårt att se någon textstruktur. Jag jämför då den propositionen eller de enstaka propositionerna med någon makroproposition för att hitta likheter och försöker också hitta andra karaktäristiska resurser i propositionen för att underlätta identifikationen av vad propositionen gör; berättar, beskriver etc. Jag kommer dock inte att med automatik identifiera alla kännetecken som anges för respektive texttyp i varje enskild textanalys. Ett urval kommer att göras utifrån vad jag anser vara relevant för att identifiera texttypen i den aktuella texten och analysen. Den huvudsakliga avsikten är att identifiera den aktuella texttypen och de mest framträdande resurserna som tas i bruk för att realisera densamma. De språkliga drag och andra semiotiska resurser som används för att realisera olika texttyper återfinns på olika nivåer och synliggörs genom de tre tidigare nämnda metafunktionerna (jfr Westman, 2008, s. 61). Ett flertal av de visuella och språkliga resurser som beskrivs är dock inte uttryckligen specifika för en enskild texttyp utan används i och för flera texttyper. Samma visuella och språkliga resurser kan alltså realisera olika texttyper. Därför behövs också flera verktyg i analyserna. Inledningsvis presenterar jag ett antal resurser som inte specifikt kan förknippas med en enskild texttyp utan används för flera. De resurser som återkommande tas i bruk för flera texttyper presenteras utifrån metafunktionerna. Därefter presenterar jag de resurser som mer specifikt förknippas med respektive texttyp under egna rubriker. Jag vill också påpeka att jag knappast fångar in samtliga resurser som används för de specifika texttyperna. Här koncentrerar jag mig på de mest framträdande.

3.4.1 Organisationsprinciper – resurser för att organisera text

En text består av urskiljbara *textelement* som tillsammans utgör texten. Visuella resurser för att avskilja och/eller skapa samband mellan textelement, är *inramning*, *överlappning*, *visuellt rim* och *avstånd* (Björkvall, 2009, s. 105). De textelement en text består av placeras (spatialt) och/eller introduceras (temporalt) på olika sätt för att ge dem ett varierande *informationsvärde*. Traditionellt organiseras och struktureras information från *vänster (givet)* till *höger (nytt)* och *uppifrån (idealt, generellt)* och *ner (reellt, specifikt)* (jfr Danielsson & Selander, 2014, s. 44–45). Det gäller för texter som huvudsakligen består av skrift och är också en organisationsprincip i mer multimodala texter. Låg–hög-dimensionen, liksom vänster–höger-dimensionen, måste dock markeras genom någon typ av *avgränsning*, t.ex. inramning genom *linjer* eller avstånd för att få betydelse i

den multimodala texten. Organisationsprincipen skapar alltså en viss läsriktning från vänster till höger och uppifrån och ner. I den multimodala texten är dock läsriktningen mer öppen än i skriftligt linjära texter. Hur *framskjutna* textelementen är i fråga om *placering*, i *för-* och *bakgrund* och i uttryck, genom *kontrast*, t.ex. *färg*, *ton*, *skärpa* och *storlek* (Björkvall, 2009, s. 100–105; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201–210) kan användas för att skapa en hierarki mellan textelementen och en önskad läsväg. Det mest framskjutna och viktiga textelementet kan introduceras först, de mindre viktiga därefter och skapa en önskad läsväg, även om en önskad sådan inte behöver innebära den enda möjliga läsvägen för en verklig läsare (jfr Björkvall, 2009, s. 104). Andra sätt att skapa framskjutenhet i skrift är t.ex. *gemener*, *versaler*, *typsnitt*, *fetstil*, *kursiv* och *teckenstorlek*. En text kan också organiseras utifrån principen *centrum–periferi-komposition* och då fungerar det som är i mitten som ett centrum kring vilket övriga textelement kretsar (jfr Björkvall, 2009, s. 90).

Ett textelement, placerat mellan andra textelement, kan fungera som en *mediator* genom att koppla samman betydelsepotentialer hos textelementen (Björkvall, 2009, s. 95). En svag avgränsning skapar närhet och gemenskap medan en stark avgränsning och/eller kraftigt kontrasterande färger skapar symboliska skillnader mellan olika element. Inramning är den starkaste formen av avgränsning och här skiljs element åt genom inramade linjer eller t.ex. färgplattor. Långt avstånd mellan textelement i en komposition innebär att de inte är nära besläktade och vise versa. Visuellt rim kan exempelvis innebära att en färg eller ett mönster upprepas och kan användas för att peka på likhet och samband. En betydelsepotential som kontrast har är att den på olika sätt uttrycker skillnad (Björkvall, 2009, s. 105–109). Kontrast kan också skapas med rösten i muntliga texter genom viskningar och skrik, även tempo och betoning kan ha en kontrasterande verkan (Martinec, 1998, s. 166 ff.)

I skrift är givetvis också skiljetecken ett sätt – framförallt temporalt, men också spatiale – att markera avstånd och närhet mellan ord, satser och grafiska meningar. Temporala resurser som används för att binda ihop satser och meningar är exempelvis *temporala konnektiver*: sedan, därefter, osv. Ytterligare en språklig textuell resurs är *mänskliga referenter*.

De textuella resurser, språkliga och visuella, som beskrivs här för att binda samman textelement och för att ge textelement olika informationsvärde gäller på textens övergripande helhetsnivå, liksom också generellt och inte specifikt för någon enskild texttyp. En texttyp identifieras som framkommit semantiskt och strukturellt genom hur makropropositionerna relateras till varandra. Både språkliga och visuella resurser tas i bruk för att realisera olika

makropropositioner och olika resurser kan göra dem olika framträdande. En bild som används i en makroproposition för att realisera någon proposition kan exempelvis vara mer framträdande än skriften och även om texten huvudsakligen består av skrift, kan t.ex. olika resurser användas för att göra rubriker framträdande. De resurser som används för att realisera en specifik texttyp tar jag upp senare i detta avsnitt under respektive texttyps rubrik och återkommer då också till hur vissa av de organisationsprinciper som här beskrivits kan komma i bruk inom olika texttyper.

Jag tittar också på hur skrift och de visuella resurserna kompletterar varandra i en text. De kan komplettera varandra på flera sätt. I materialet förekommer *avbytes-* och *förankringsrelationer*. I en avbytesrelation bidrar både text och bild med delbetydelser som sammantagna ger en annan överordnad betydelse. I tecknade serier är avbytesrelationer mellan skrift och bild vanliga. Det skrivna bygger där vidare på det tecknade och skrift och bild skapar gemensamt en överordnad betydelse. I en förankringsrelation pekar skriften på de betydelser som ska uppfattas som centrala i bilden och bildbetydelsernas mer öppna omfång förankras och begränsas i skriften (Björkvall, 2009, s. 24–25).

3.4.2 Processer – en kärna för att gestalta erfarenheter

En av förståelsegrunderna för att identifiera texttyper har sin grund i frågan vad texten gör: beskriver, förklarar etc. Genom frågan vad texten gör blir de verb som utgör utsagornas kärnor, *processerna*, användbara för att hjälpa till att identifiera texttyperna (jfr Westman, 2008, s. 62). Vissa verb som t.ex. *är* och *har* kopplas till mer beskrivande propositioner, som t.ex. ”Blomman *har* kronblad”, medan t.ex. handlingsverb kan kopplas till propositioner som är resurser i narrativ, särskilt i makropropositionen händelsekedja, t.ex. Sara *reste* sig upp, *famlade* efter mobilen som *ramlade* i golvet, *lade* sig på alla fyra och *vispade* med händerna utmed med golvytan. Därför identifieras processerna här. Processer kan realiseras både språkligt och visuellt liksom i handling (t.ex. i gifen, de rullande filmklippen och i film). Sådana olika processer knutna till olika semiotiska modaliteter används av deltagarna i deras olika slags texter. Språkligt uttrycks processer genom det verb som bär fram den erfarenhetsmässiga huvudbetydelsen i satsen, genom huvud verbet (som ofta sammanfaller med det finita verbet som uttrycker tempus) och inte genom modala verb eller hjälpverb. Modala verb och hjälpverb kan hjälpa till att uttrycka den ideationella processbetydelsen men inte förändra den i grunden (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 76–80). Holmberg och Karlsson räknar med fyra processtyper: *materiella*, *mentala*, *relationella* och *verbala*

processer²³. En mental process (förkortas MeP) beskriver inre skeenden och baseras fundamentalt på affektion, kognition och perception: Jag *ser*, jag *tänker*, jag *känner* (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, s. 85). En verbal process (VeP) handlar om kommunikation om att någon uttrycker något, antingen symboliskt genom en skylt eller att en person säger något, exempelvis: Jag *säger*, *förklarar*, och *berättar* (jfr a.a., s.94).

I korthet kan en materiell process (förkortas MaP) beskrivas som det någon gör eller att något händer. En materiell process kräver alltså energi. Normalbetydelsen är att någon eller något gör något, men den kan alltså också uttrycka att något händer (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 80). Språkligt realiserar en sådan materiell process som nämnts genom verbet som då pekar på vad någon gör eller det som händer: Jag *springer*. Snön *faller*.

Även i presenterande handling²⁴, en handling som får sin betydelse i sammanhanget, kan materiella processer realiserar (Martinec, 2000, s. 243 ff.) En sådan handling visar då konkret att något händer eller sker: Jag *springer*. Jag *vänder* mig bort. Processer i presenterande handlingar kommunicerar dock företrädesvis betydelser av interpersonellt slag. Exempelvis om en aktör i en gif, (ett rullande filmklipp, sådana förekommer i materialet) *vänder* sig bort och visar ryggen mot kameran, realiserar en materiell process (*vända* sig bort) men handlingen får en interpersonell betydelse eftersom engagemanget i förhållande till betraktaren (ryggtaflan vänds mot betraktaren) minskar (jfr Martinec, 1998, s. 247 ff.).

I bilder kan den materiella processen motsvaras av den *narrativa processen*. I visuella narrationer är s.k. *vektorer* centrala, de är definierande för en narrativ bildstruktur. En vektor är ett riktningsskapande element i en representation. Ibland knyter den ihop personer och/eller objekt, konkreta eller abstrakta

²³ Jag har förenklat beskrivningen av processerna. Jag kopplar identifieringen av processerna till de specifika texttyperna för att identifiera dessa och gör inte en fullständig s.k. transitivitetssanalys. I en sådan identifieras processerna, deras deltagare och tillhörande omständigheter. För en mer omfattande beskrivning av processernas grammatik, se Holmberg & Karlsson, 2006, s. 73–115. Även beskrivningen av de visuella processerna liksom av processer i handling är förenklad. För mer utförliga beskrivningar, se Björkvall 2009, s. 57–83, respektive Martinec 1998, s. 243–268.

²⁴ Martinec gör en indelning av handlingar i tre nivåer: representerande, presenterande och indexikala handlingar (gester). Representerande handlingar fungerar återberättande, bortom här och nu. Det kan t.ex. vara ett segertecken, ett v som formas med pek- och långfingret och det är då ”formen” på tecknet som talar. För en utförlig förklaring av handlingar och deras betydelsepotentialer, se Radan Martinec 1998, 2000, 2001.

genom ”linjer”, ofta diagonala. Denna linje (vektorn) kan exempelvis vara en väg som knyter ihop två hus, en blickriktning från en människa till en annan, eller en människa som håller i ett vapen som riktas mot en annan människa etc. (jfr Björkvall, 2009, s. 63; Kress & van Leeuwen, 1996/2006, 45–55). Narrativa processer som aktualiseras i materialet är *aktionsprocesser* och *reaktionsprocesser*. Reaktionsprocesser handlar som namnet antyder om reaktioner på omgivningen där den inre verkligheten kopplas till den yttre. I sådana processer krävs en mänsklig blick och således minst en levande människa. Blicken (vektorn) kan riktas mot någon annan som möter blicken och t.ex. innebära att två människor ser på varandra, men blicken kan också riktas mot någon eller något som inte möter blicken. Genom blicken visar alltså en mänsklig varelse en reaktion. En reaktionsprocess kan också realiseras genom en blick som riktas mot något som befinner sig utanför bildytans ram. Aktionsprocesser fungerar på liknande sätt, men här krävs inte en mänsklig blick utan även andra riktningsskapande element kan uppträda som vektorer. I aktionsprocesser kan utgångspunkten för vektorn och målet för densamma sammanfalla, precis som i en reaktionsprocess, men också riktas mot någon eller något annat. Det eller den vektorn riktas mot kan även i aktionsprocesser befinna sig utanför bildytan. Genom vektorer skapas alltså en slags dynamik och ett spänningsfält mellan olika element inom bilden (jfr Björkvall 63–67). Vektorer som riktas mot olika element i en bild ger bilden en berättande struktur.

Relationella processer (förkortas ReP) beskriver hur saker och ting är och förhåller sig till varandra. Vanligen kräver sådana processer ingen energi. Viktiga verb för att realisera beskrivande processer är *vara* och *har*. Andra viktiga verb i relationella processer, vilka också kan användas för att realisera materiella processer är: *finns*, *existerar*, *står*, *lever*, *sitter* etc. När dessa verb används för att realisera relationella processer pekar de på hur något är beskaffat, mer statiskt på olika tillstånd, vilka inte kräver någon energi (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, s 89–91).

Visuellt realiserar den relationella processen spatialt och visar genom spatiala resurser hur saker är relaterade till varandra. I materialet aktualiseras både språkliga relationella processer och visuella s.k. *analytiska processer*. I en analytisk process visas hur delarna är relaterade till varandra i en helhet och hur de olika delarna tillsammans skapar en helhet. Det kan handla om att skapa en identitet hos den som avbildas genom olika attribut, t.ex. genom träningskläder och tränings skor på en person som avbildas i en annons för ett gym, på ett gym. Kläderna på den avbildade bidrar till betydelsen träning, sport och sportighet. Kläderna säger något om vad den avbildade är. På många bilder bär deltagarna kläder som kan förknippas med sci-fi och fantasy.

3.4.3 Att förhålla sig till läsaren, att evaluera och värdera

Sätt att särskilja och identifiera olika texttyper är också att titta på hur olika resurser används för att förhålla sig till och interagera med läsaren. Språkliga resurser för detta är *påståenden*, *uppmaningar*, *erbjudanden* och *frågor*²⁵. I exempelvis beskrivande texttyper som i faktatexter förekommer ofta påståenden (Ledin, 2000 s. 7). Man positionerar sig och förhåller sig på ett sakligt sätt och man förväntar sig att läsaren troligen ska acceptera det man påstår: *Tigern är det nu levande största kattdjuret. Tigrar finns endast i Asien*. I en instruerande sekvens uppmanas och instrueras läsaren att genomföra olika saker: *Rör ner, håll över* etc. Man förväntar sig att läsaren ska genomföra olika saker. *Värderingar* skapar också olika relationer till läsaren. Ytterligare resurser är olika tidsformer. Genom *presens* kan man skapa ett mer nära förhållande och genom *preteritum* och *futurum* kan man avlägsna sig tidsmässigt i förhållande till läsaren.

Genom visuella resurser förhåller vi oss också på olika sätt till läsaren. Vi kan *erbjuda* och ställa *krav*, uttrycka värden, värderingar och ge uttryck för olika maktförhållanden. En central resurs för detta är blicken. En bild där den avbildade ser på betraktaren rakt framifrån ställer krav. Blicken kräver uppmärksamhet och kanske social interaktion. När den avbildade inte möter betraktarens blick ges denne istället möjlighet att betrakta bilden kravlöst, vilket då innebär ett erbjudande (jfr Björkvall, 2009, s. 36–38). *Engagemang* och *närhet* i förhållande till läsaren realiseras genom de båda variablerna *distans* och *vinkel*, de två systemen fungerar simultant. Ett långt avstånd och ryggtavlan vänd mot betraktaren minskar alltså möjligheterna till interaktion. Avståndet till betraktaren kan varieras genom *närbilder*, (ansiktsbild och bilder på ansikte och axlar) *halvbilder*, (bilder på personer från huvud till midja) och *helbilder* (bilder i helfigur) (a.a., s. 39–47). Även *attityd* kan uttryckas i bilder genom att betraktaren kan tvingas se det avbildade i en viss vinkel. Objekt kan avbildas i *ovanifrånperspektiv* (betraktaren erbjuds se det avbildade utifrån en maktposition), i *underifrånperspektiv* (det omvända gäller, betraktaren ser det avbildade utifrån en underlägesposition) och i *öga-mot-öga-perspektiv* (en mer jämlik position mellan betraktare och det betraktade erbjuds) (Björkvall, 2009, s. 49–52).

På, genom och i bilder, både rörliga och stillbilder, gestaltas engagemang och närhet också i gester och handlingar. Variablerna *distans* och *vinkel* i rörelser med armar och axlar används även i handling för att realisera erbjudanden och krav. En utsträckt höjd arm och hand mot betraktaren kan liknas vid ett krav, medan en arm i vinkel snett mot betraktaren med handflatan uppåt mer

²⁵ Se t.ex. Björkvall 2009 s 32–38 för en mer utförlig genomgång av språk- och bildhandlingar.

är en gest att likna vid ett erbjudande. Genom handling, mimik hos den avbildade, uttrycks också olika *affekter*. Oavsett kulturell bakgrund känns ett antal känslor igen: ilska, rädsla, förvåning, lycka, olycka, avsky och intresse (Martinec, 2001, s. 118–130).

Bilder kan vidare framställas mer eller mindre verklighetstroga genom olika s.k. kodningsorienteringar. Fotografier är en representationsform med anspråk på att likna den naturalistiska verkligheten. De är med andra ofta naturalistiskt kodade och ger därmed ett pålitligt och objektivi tryck. Men även fotografier representerar verklighet, de är inte verklighet. När man vill framställa något utan att markera ett visst förhållningssätt är det adekvat med ett högupplöst färgfoto. Vill man däremot framhäva något och tona ner annat kan man redigera fotot och göra vissa partier suddiga och ge andra starkare färger och kontraster och därmed framhäva dem. En sådan manipulerad bild gör mindre anspråk på att avbilda en verklighet. Med kodningsorientering menas alltså hur bilden förhåller sig till den avbildade verkligheten²⁶. De olika orienteringar som förekommer i materialet är *naturalistisk* (avbildad verklighet, fotografiet kan dock förstås vara redigerat) och *sinnlig kodningsorientering*. I sinnligt orienterade kodningsorienteringar kan t.ex. överdrivna intensiva färgversioner presenteras för att dessa överdrivna färger (och andra resurser) på ett mer adekvat sätt representerar den ”verklighet” man vill avbilda. En viktig resurs i bilder med en naturalistisk kodningsorientering, vilka är de mest frekventa i materialet, är bildens *färgmättad* och *detaljrikedom*. Ju starkare färgåtergivning och detaljrikedom i en representation med en naturalistisk kodningsorientering, på ett sätt som liknar verkligheten, desto högre pålitlighet kan bilden tolkas ha. Överdrivs färgmättningen och detaljrikedomen, minskar pålitligheten. Andra resurser är *belysning* och *ljuskontrast* (Björkvall, 2009, s. 113–120). Hur nämnda och andra resurser närmare används för att realisera olika texttyper beskrivs under respektive texttypsrubrik.

3.4.3.1 Narrativ

Narrativ texttyp realiseras främst genom de narrativa makropropositionerna (förkortas NP): *Introduktion* eller *sammanfattning* ^ *Utgångssituation* ^ *Komplikation* ^ *Händelsekedja* eller *evaluering* ^ *Upplösning* ^ *Slutsituation* ^ *Avslutande evaluering*. Ordningen i makropropositionerna kan kastas om, men den inbördes ordningen mellan propositionerna är viktig eftersom narrativ är beroende av kronologisk följd. De språkliga drag som Ledin lyfter fram är mänskliga referenter (fru Blom, herr Lager, hon etc.) och *personsobjekt* (Ledin, 2000, s. 72). Berättelser handlar företrädesvis om unika och levande varelser varför vi förväntar oss substantiv eller pronomen

²⁶ För en mer ingående förklaring av och översikt över kodningsorienteringar, se Björkvall, 2009, s. 113–118.

som syftar på det (jfr Holmberg, Ledin & Wirdenäs, 2007, s. 15). Preteritum är ofta huvudtempus (handlade, sprang etc.) och tidsmarkeringar genom *adverbial* (då, igår, på tisdag etc.) och temporala konnektiver (när, sedan etc.) förekommer. Vidare är materiella processer något som kan förknippas med narrativ sekvens (jfr Ledin, 2000, s. 72).

Ledin lyfter fram att narrativ ofta struktureras i kronologisk ordning, vilket kan synliggöras både genom temporala och spatials resurser. En narrativ kan alltså gestaltas sekventiellt och linjärt spatials för att realisera den kronologiska tidsordningen. I bildserier gestaltas händelseförlopp sekventiellt från vänster till höger genom att bildrutor placeras i tidsordning (jfr Björkvall, 2009, s 64). Språkligt markeras tidsordning också temporalt genom konnektiver och tidsadverbial. Sådana temporala resurser har inte bild. Men tidsförlopp kan också markeras spatials genom t.ex. pilar och linjer, som då kan ange en tidsordning eller peka på en utveckling i ett händelseförlopp. Andra resurser är materiella processer i handling och narrativa processer i bilder.

Vidare är evalueringar framträdande i narrativ. Syftet med evalueringar är att ge de som gestaltas och berättaren möjlighet att reagera, kommentera och reflektera över de situationer de hamnat i och över händelserna (jfr Ledin, 1993, s. 51; jfr Hedeboe & Polias, 2008, s. 118–119). Det kan berättaren göra genom att positionera sig i förhållande till de och det, det berättas om på olika sätt. Berättaren kan skapa spänningen genom att uppmana en aktör: *Spring!* Eller kommentera en händelse genom ett påstående och genom att använda värdeladdade ord: *Det här var inte bra*. I dessa partier kan processerna behöva varieras. En protagonist kan alltså inte endast handla (materiella processer) utan också reagera känslomässigt, t.ex. *bli rädd*, *bli ledsen* etc., och då handlar det om relationella processer. En protagonist kan också uppleva ett fenomen (alltså reflektera), tro eller tänka om något, t.ex. *det här tror jag på* och då handlar det om mentala processer (jfr Holmberg, 2005, s. 139). Även verbala processer kan bli aktuella när karaktärer i en berättelse uttalar sig: *sa hon*, *berättade han* etc.

Visuella resurser som kan användas för liknande evaluerande syften är avstånd och distans till betraktaren, olika kameravinklar och affekter i form av mimik, t.ex. olika känslouttryck. Även kodningsorienteringar identifieras för att avgöra hur bilden förhåller sig till verkligheten, hur realistisk den är och därmed vad det berättas om.

3.4.3.2 Deskriptiv

Deskriptiv texttyp realiseras främst genom de deskriptiva makropropositionerna (förkortas DP): *Förankring*, här anges huvudtemat för

beskrivande sekvensen ^ *Reformulering*, det ursprungliga temat omformuleras ^ *Aspektualisering*, olika aspekter i tema urskiljs som delar av egenskaper t.ex., färg, form, storlek ^ *Relation*, temat eller en aspekt av detsamma placeras i tid och rum genom t.ex. situationsangivelser ^ *Tematisering*, en del av temat väljs som grund för en ny beskrivande sats. Deskriptiv texttyp är alltså hierarkiskt uppbyggd och bygger på att ett ämne delas upp i olika aspekter. De språkliga drag som Ledin lyfter fram är påståendemeningar (Han *har* en röd Volvo.), relationella processer med verb som *är* och *har*, presens som huvudtempus och *generisk referens* (Ledin, 2000, s. 72). Med generisk referens menas att man genom ett begrepp syftar på alla i en grupp, t.ex. Människan är en tvåfotad varelse.

Per definition är bilden beskrivande, den kan avbilda ikoniskt (jfr Kress, 2003, s. 43), vilket, som framgått, givetvis inte är de enda resurser bilder har. Visuella resurser är betydelsefulla för att beskriva miljöer, människor och olika objekt. Hur saker och ting förhåller sig till varandra är centralt i deskriptiv sekvens. Den hierarkiska strukturen i en deskriptiv texttyp kan också realiseras och synliggöras spatialt genom placering av elementen i ovan nämnda hierarkiska ordning och informationen viktas genom att göra olika textelement mer eller mindre framskjutna. Exempelvis kan huvudtemat ges en framskjuten position för att synliggöras. Vidare kan huvudtemat eller något annan aspekt ges en mer framskjuten position genom *central placering*. Relationella processer är vidare som påpekats en resurs för att beskriva. De kan realiseras både språkligt, vilket jag pekat på, och genom visuella resurser, t.ex. genom analytiska processer, varför de identifieras i olika texter.

3.3.4.3 Argumentativ

Argumentativ texttyp har en komplex struktur och kan enklast beskrivas i följande argumentativa makropropositioner (förkortad AP) AP: *Tes* ^ *Argument* ^ *Konklusion*. Argumentativ texttyp har en elliptisk karaktär och kan uttryckas endast genom argument och konklusion. Men argumentativ texttyp kan också vara mer utbyggd med explicit uttryckta inferenser mellan argument och konklusion och inbyggda förutsättningar och motargument inför den avslutande konklusionen. Språkliga kännetecken är *argumenterande* konnektiver (alltså, därför, eftersom, etc.) *subjektiva* och *evaluerande uttryck* (viktig, bäst etc.) (jfr Ledin, 2000, s. 74).

Visuella resurser och bilder kan också användas för att argumentera och i vissa deltagares datorpraktiker ingår att delta (även om de inte producerar sådana bilder själva) i debatter och diskussioner där företrädesvis visuella resurser används. Kjeldsen (2007, s. 131) förklarar att man inte främst skapar nya argument med visuella resurser utan att visuell retorik väcker och bygger på värderingar som redan finns där. Den visuella retoriken tar alltså avstamp i

en känd debatt kring olika frågor, det vi redan har erfarenheter av. Visuell argumentation bygger på konnotationer, på gemensamma och kulturella associationer. Ett välkänt exempel på en visuell argumentation, en appell för ickevåld, är skulpturen "Non-Violence", pistolen med knut på pipan av Carl Fredrik Reuterswärd. Skulpturen skapades efter mordet på John Lennon och verket finns representerat på flera platser i världen. Bilden av skulpturen har förekommit i ickevåldskampanjer.

När de gäller argumentativa texttyper är resurser för att peka på samband mellan orsak och verkan centrala. De visuella resurserna är inte så utvecklade för detta ändamål, men kan användas i detta syfte (jfr Kress, 2003, s. 57). Textelement kan organiseras spatialt för att påvisa motsats, ställas mot varandra och visa hur det ena förhåller sig till det andra. Färger och former kan användas för att påvisa både likhet och motsats. Pilar och en mängd andra symboler kan användas för att peka på hur det ena leder till det andra (se vidare, Narrativ). Vidare kan symboler och metaforer av olika slag användas för att skapa olika negativa och/eller positiva associationer och få en argumenterande funktion.

3.4.4.4 Explikativ

Explikativ texttyp är främst uppbyggd kring en fråga-svar-struktur. Den syftar till att förklara och reda ut olika sakförhållanden. *Explikativ* innehåller följande explikativa makropropositioner (förkortat EP): *Introduktion*, problemområdet introduceras ^ *Problem* som bygger på frågorna varför eller hur ^ *Förklaring* som besvarar frågan därför att/genom att ^ *Kommentar* som avrundar förklaringen. Ledin menar att en explikativ texttyp kan vara av elliptisk natur och behöver alltså inte innehålla alla fyra makropropositioner. Makropropositionerna kan också förekomma i omvänd ordning. Språkligt kan explikativ i makropropositionen problem realiseras med frågemeningar och med språkliga markörer för orsak, hypotes och följd, t.ex. kan verb som, *bero på*, *innebära* förekomma och argumenterande konnektiver som *därför*, *ty*, *eftersom* etc. (Ledin, 2000, s. 75). Även i explikativ texttyp är det centralt att påvisa samband. Visuellt kan sådana påvisas genom t.ex. spatial organisation och olika vinklar, genom färg, form, pilar och linjer (se vidare, Argumentativ och Narrativ). Blickar liksom distans och närhet är givetvis resurser för att adressera läsaren i explikativ sekvens.

3.4.4.5 Instruerande

Instruerande texttyp realiseras genom de instruerande makropropositionerna (förkortat IP): *Förutsättning*, läsaren invigs i de omständigheter som gäller för att skapa det aktuella objektet ^ *Transformation*, här anges de handlingar som krävs för att skapa objektet ^ *Resultat*, det färdiga objektet tas upp. Ledin framhåller att en *Instruerande texttyp* gärna är narrativt uppbyggd i den ordning handlingarna ska utföras. I

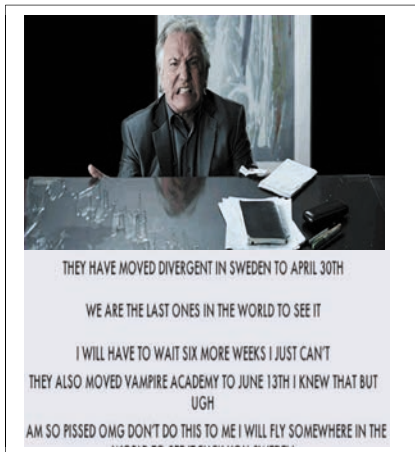
IP förutsättning ges en bakgrund och i IP transformation presenteras handlingar i den följd de ska utföras. Språkliga markörer är *handlingsverb*, verb som kan förekomma i *imperativ* (rita en cirkel) i *passiv* (cirkeln ritas) eller i *aktiv* form med man som subjekt (man ritar cirkeln) (Ledin, 2000, s. 77).

Genom att bilden ikoniskt kan återge är den en viktig resurs för att instruera. Visuellt, t.ex. genom att fotografier ordnas i kronologisk ordning, kan en vanlig textstruktur i en instruerande sekvens realiseras. Detta kan ta form av en bildserie med eller utan skrift. Visuella narrativa processer och materiella processer i handling kan vara viktiga resurser för att gestalta de handlingar som åstadkommer det objekt som aktualiseras. Pilar, liksom linjer och symboler, t.ex. siffror, kan också användas som resurser för att ange tidsordning (liksom i andra texttyper). Att vikta information genom att göra olika textelement mer eller mindre framskjutna kan också vara en resurs (se även Narrativ). Blickar är även i detta sammanhang resurser för att adressera läsaren, för att kräva och erbjuda. Under nästa rubrik presenteras en analys av en deltagarens text.

3.4.4.6 En exempelanalys av texten i figur 5

Genom exempelanalysen konkretiseras hur analysverktygen används. Texten är skapad av blåsippsdeltagaren Samanya och var publicerad på Tumblr. Texten ingick i en liten textekologi av texter om boken och filmen *Divergent* publicerade på Tumblr, den personliga bloggen och i skolan i en skolinitierad text (se figur 22). Bilden, textelementet ovanför skriftelementet är en s.k. gif. En gif är ett rullande bildklipp som rullar om och om igen. Analysen görs top down och inleds med en genomläsning av texten för att få ett grepp om textens anslag. Jag identifierar därefter textelementen i texten, deras placering, avgränsning och samband. Nästa steg är att undersöka om de olika textelementen liknar någon eller några propositioner i en texttyp eller någon hel texttyp. Därefter undersöker jag hur olika resurser används för att realisera den texttyp eller de texttyper som makropropositionerna pekar mot. Jag pekar också på andra framträdande betydelsepotentialer i texten. Deltagarnas texter presenteras inom figurer inramade av en tunn svart linje. De texter som huvudsakligen består av löpskrift är mycket starkt förminskade och ofta avbildade genom skärmdumpar. Avsikten med skärmdumpen är att ge en bild av textens layout. För att bilder ska framträda är texter där bilder ingår inte lika starkt förminskade. Mina analyser följer vanligen efter figuren, men av utrymmesskäl kan det hända att analysen ligger både före och efter originaltexten. Även om de verbala texterna är starkt förminskade framgår innehållet genom att de makropropositioner som kan identifieras återges och ställs upp i tabeller. Om texten endast omfattar en enstaka propositioner ställs den inte alltid upp i en tabell. Övriga analysbegrepp som används i

analyserna kursiveras²⁷. Efter varje textanalys följer en sammanfattning av densamma.



Figur 5. Divergent

Analys av texten i figur 5

Texten består av två *textelement*, ett skriftelement och en bild, som är en rörlig s.k. gif. I gifen visas ett antal handlingar. Textelementen är tätt *placerade*, men tydligt avskilda eftersom skriftelementet är placerat på en *grålila färgplatta* (Björkvall, 2009, s. 105). Att de två textelementen hör ihop framkommer med den *nära placeringen* och genom det *färgrim* som skapas i och med att den svarta färgen som dominerar bilderna återkommer i det nedre textelementet (a.a., s. 100–108).

I storlek är textelementen ungefär lika stora. Bilden är placerad i överordnad *position* vilket tyder på att den bär mer *generell* information (a.a., s. 90). Bilden är mer *framskjuten* genom gifen dvs. att bilderna är rörliga, vidare är färgerna *starka* och *kontrasterande*. Mannen med den mörka kostymen framträder tydligt mot den vita gardinbakgrunden. Mannens blick riktas direkt in i kameran, den ställer *krav*. I gifen realiseras ett antal *materiella processer* i *handling*. Mannen i gifen (det rörliga filmklippet) *tar tag* (MaP) i bordet, han *reser* (MaP) sig upp. Han *välter* (MaP) bordet mot åskådaren (Martinec, 2000, s. 243 ff.). Dessa materiella processer kan identifieras som en händelsekedja, en narrativ makroproposition där de olika handlingarna följer på varandra temporalt. Handlingarna i gifen förstärker det krav som mannens blick ställer. Mannen ”far ut” och riktar sin handling rätt mot betraktaren när han välter bordet. I gifen realiserar alltså materiella processer, vilka huvudsakligen får en interpersonell funktion (Martinec, 2000, s. 243). Att gifen rullar ger den vidare en än mer framskjuten verkan. En kärna i texten är Samanyas starka känsloreaktion över det som hänt och det är vad bilden, fångar och signalerar. Bilden (gifen) fungerar alltså som en slags rubrik.

Det undre textelementet framträder också tydligt genom *färgplattan* och genom att skriften är skriven i svart med *versaler*. Skriften i det nedre

²⁷ Den vlogg och den inspelade dataspelsomgång som analyseras har delvis ett annat sätt att tydliggöra analysbegreppet, vilket redovisas i samband med dessa analyser.

textelementet kan identifieras som en hel *narrativ texttyp* (se tabell 7) där samtliga makropropositioner realiseras (Ledin, 2000, s. 72). Texten huvudsakliga tempus är *preteritum*, där Samanya berättar vad som hänt, vad "they" gjort mot textjaget och hur hon reagerat på det. De som agerar och känner är alltså "I" och "they". Samanya använder inga skiljetecken för att markera temporala pauser eller spatiala "avstånd" i texten. Istället fungerar de linjärt staplade påståendena i rad efter rad som en slags spatial organisation som i någon mån motsvarar meningar och satser, dock inte helt konsekvent genomfört. Pronomenen "I" och "they" har också en sammanbindande funktion. I skriften förekommer *materiella processer* (t.ex. moved, wait, don't, fly och fuck). Samanya evaluerar det som hänt genom starka *värdeladdade uttryck*, slang och svordomar som "pissed" och "fuck". I texten framträder narrativa makropropositioner samt de flesta av de språkliga resurser: *preteritum*, *personsubjekt*, *mänskliga referenter* och *materiella processer* som Ledin (2000, s. 72) pekar på som kännetecknande för narrativ sekvens. En förkortning används, "OMG", som betyder: Oh, my God. De evaluerande uttrycken (svordomarna) och gifen ser jag som typiska för den kommunikativa praktik som Samanya deltar i på Tumblr.

Tabell 7. Makropropositioner i texten Divergent

NP	Skriften uppdelad i makropropositioner för narrativ
utgångssituation	THEY HAVE MOVED DIVERGENT TO APRIL 30TH
komplikation	I WILL HAVE TO WAIT SIX MORE WEEKS I JUST CAN'T
händelsekedja	THEY ALSO MOVED VAMPIRE ACADEMY TO JUNE THE 13TH
evaluering	I KNEW THAT BUT I AM SO PISSED OMG DON'T DO THIS TO ME
slutsituation	I WILL FLY SOMEWHERE ELSE IN THE WORLD TO SEE IT
Avslutande evaluering	FUCK YOU SWEDEN

Sammanfattning av texten Divergent

I skriftelementet kan samtliga makropropositioner i narrativ identifieras. Även i gifen realiseras en NP, en händelsekedja, temporalt. Flera språkliga kännetecken för narrativ framträder: *preteritum*, *materiella processer*, *mänskliga referenter*, *evalueringar* och *värdeladdade ord*. Textelementen binds samman av färgrim och av de linjärt placerade skriftraderna som följer på varandra. Bilden (gifen) har en tydlig interpersonell funktion. Genom mannens blick ställs krav. Bilden är vidare starkt framskjuten vilket realiseras genom kontraster, den överordnade placeringen och genom gifen, det rullande bildklippet. Bilden fungerar som en slag rubrik och signalerar en kärna och makrotemat i texten; Samanyas starka känslomässiga reaktion på den uppskjutna Divergentpremiären.

4 Studiens genomförande

Detta avsnitt beskriver det konkreta fältarbetet. Här presenteras undersökningens skolor, huvuddeltagare, etiska överväganden samt observationernas praktiska genomförande och min observatörsroll. Därpå följer en beskrivning av hur materialet har bearbetats. I en etnografisk studie pågår den analytiska processen tillsammans med materialinsamlingen och påbörjas samtidigt som fältarbetet.

4.1 Fältstudien: tillträde och val av skolor

Genom mitt arbete i en kommun som implementerade en-till-en-datorer under 2011–2012 på alla högstadieskolor fick jag tillgång till fältet. Kommunen kan beskrivas som segregerad, med en flerspråkig befolkning i ett område, medan en annan kommun del domineras av människor som har svenska som modersmål. Eftersom jag ville att de informanter som valdes för undersökningen i möjligaste mån skulle representera den dynamik, bredd och mångfald som finns inom kommunen, valdes deltagare från två skolor belägna i områden med helt olika karaktär. Här kallas skolorna *Blåsippsskolan* och *Vitsippsskolan*.

Vitsippsskolan ligger i ett s.k. miljonprogramsområde som domineras av hyresrätter, men inom skolans upptagningsområde finns också en del bostadsrätter och radhus. Enligt uppgifter från kommunal statistik²⁸ ligger andelen utlandsfödda elever omkring 18 % och ca 63 % av eleverna har två utlandsfödda föräldrar. Över hälften av föräldrarna i området har gymnasieutbildning och 24 % av dem också en eftergymnasial utbildning. Men det ska påpekas att elever i området som har föräldrar med högre utbildning också har en större benägenhet att för sina barns del söka skolor utanför området²⁹. Ungefär 50 % av eleverna och deras föräldrar har valt en annan skola än den närmast belägna. Andelen elever som uppnått målen i alla ämnen på Vitsippsskolan uppgick för några år sedan till 50 % och elevernas genomsnittliga meritvärde låg då runt 175. Dock påvisar meritvärdena på skolan en anmärkningsvärd uppgång och ligger nu på närmare 230 och samtliga elever är behöriga till gymnasiet. Vad denna uppgång i meritvärden beror på är inte kartlagt. Men jag vill nämna att ett pedagogiskt utvecklingsarbete (projektet startade 2012) pågår på skolan. Hittills har inte

²⁸ De statistiska uppgifterna, även inkomstuppgifterna, är alla hämtade från kommunal statistik men preciseras inte mer exakt än så, eftersom skolorna då kan spåras. Av samma skäl väljer jag att avstå från att ange exakt årtal. Siffrorna är aktuella.

²⁹ Uppgiften kommer från skolans rektor.

utvecklingsarbetet utvärderats eller beforskats. Det har heller inte kopplats till en-till-en-projektet. Påpekas ska också att detta pedagogiska utvecklingsprojekt har upptagit mycket av skolledningens tid och engagemang.

I ett område som företrädesvis består av villor, radhus, bostadsrätter och några enstaka hus med hyresrätter finns Blåsippsskolan. Andelen utlandsfödda elever uppgick för något år sedan till 4 % och andelen elever med två utlandsfödda föräldrar var ca 9 %. Över hälften av föräldrarna i området där skolan är belägen befanns ha en eftergymnasial utbildning. I området där skolan ligger har de boende (24–64 år) en betydligt högre medelinkomst, ungefär den dubbla, i jämförelse med invånarna i det område där Vitsippsskolan ligger. En mindre andel av eleverna, ca 10 %, i den här kommundelen använder möjligheten till det fria skolvalet. Elevernas genomsnittliga meritvärde låg för några år sedan runt 230 och värdet ligger stabilt kvar runt detta. Andelen behöriga elever till gymnasiet har legat och ligger kvar på höga nivåer. På Blåsippsskolan ligger alltså såväl meritvärdet som andelen behöriga på höga och ganska stabila nivåer över tid.

4.2 Etiska överväganden

Efter att ha fått rektors godkännande för studien på nämnda skolor, mötte jag de arbetslag som respektive rektor valt ut för urval av deltagare. Jag informerade samtliga lärare i de berörda arbetslagen om studien. Lärarna på respektive skola informerade i sin tur föräldrarna muntligen under de föräldramöten som de lägligt nog skulle hålla på båda skolorna. Jag valde att själv presentera mig för och informera eleverna på respektive skola. Det var ett sätt att få bekanta mig med dem och givetvis ville jag ge dem en bild av vem de eventuellt skulle komma att samarbeta med i studien. Under informationsmötet med eleverna delade jag ut skriftlig information till de elever som blev intresserade av att delta. Den skriftliga informationen riktade sig också till elevens föräldrar. I informationsbrevet inkluderades en medgivandeblankett för deltagande som både eleven och dennes förälder skulle skriva på (se bilaga 1). Undersökningen följer härmed de allmänna etiska forskningsprinciper som gäller inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* har således tillgodosetts, både deltagarna och deras föräldrar har fått såväl muntlig som skriftlig information om studien. Både föräldrarna till och deltagarna själva, har *samttyckt* till deltagande genom att fylla i en medgivandeblankett (Vetenskapsrådet, 2011, s. 42–43). Genom medgivandeblanketten har deltagarna också försäkrats om att forskningsmaterialet ska behandlas enligt *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Kraven innebär att materialet ska förvaras utom räckhåll för obehöriga och endast användas för forskningsändamål (a.a., s. 65-70). För att

säkerställa konfidentialitet används fiktiva namn på deltagarna som deltagarna själva eller jag hittat på. Även skolorna har givetvis påhittade namn. Skolorna har även fiktiva namn i de utvärderingsrapporter som publicerats.

Ett problem med en del av forskningsmaterialet i studien är att vissa av de insamlade texterna publicerats på nätet och om dessa texter spåras föreligger risk att deltagarens identitet avslöjas. Vetenskapsrådet (2011, s. 42–43) framhåller att åtgärder ska vidtas för att skydda deltagarnas integritet. I Helsingforsdeklarationen 2008, § 23 formuleras:

Every precaution must be taken to protect the privacy of the research subjects and the confidentiality of their personal information and to minimize the impact of the study on their physical, mental and social integrity (Vetenskapsrådet, 2011, s. 69).

I den information och medgivandebblankett som delats ut står också att det insamlade materialet kommer att hanteras konfidentiellt och att deltagarens identitet kommer att skyddas. Olika åtgärder har övervägts för att lösa problemet med de texter som publicerats på nätet och som finns med i studien. Problem med att texter i allt högre grad också publicerats på nätet är ju av mer generell och återkommande karaktär i studier som denna. Det finns behov av att i vidare forskningskretsar diskutera hur man ska lösa den frågan.

Flera deltagare i den här studien menade att det för deras del inte spelade någon roll om deras identiteter avslöjades. Men att nochalera möjligheten att deltagarnas identiteter skulle kunna avslöjas, som vissa deltagare förespråkade, framstod aldrig som ett alternativ. Ett sådant agerande skulle heller inte ha motsvarat de krav som Helsingforsdeklarationen formulerar. Vidare kan man som femtonåring knappast ta ställning till vad man framledes kommer att tycka som vuxen. Istället har problemen hanterats så att vissa av de texter som var publicerade på nätet och som finns med i studien har tagits bort från därifrån. Att lösa problemet på detta sätt kan ju också vara problematiskt eftersom en person som jag kan tänkas ha ett övertag både genom ålder och position i förhållande till deltagarna. Jag vill framhålla att jag kom med det förslaget i ett skede i studien då deltagarna och jag kände varandra väl. Mina relationer till deltagarna blev ganska förtroliga och nära. Därmed upplevde jag att de kunde komma med invändningar om och när jag föreslog något. Deltagarna var på intet sätt förtegnade med att de ansåg att vissa former av självdokumentationer var ansträngande och vi diskuterade löpande olika sätt att lösa problem som uppstod utifrån de olika deltagarnas önskemål. Som framgår av min observatörsroll och av studiens genomförande så anpassade jag dokumentationer och fältbesök utifrån de olika deltagarnas förutsättningar. Ingen av deltagarna uttryckte att de upplevde det som ett

problem att ta bort några få texter från nätet. Dessutom, för att detta skulle ha så liten påverkan som möjligt för deltagaren, togs texterna bort just innan avhandlingens slutmanus lämnades in. De texter som deltagarna producerar betraktar de ofta som något av färskvaror och deras giltighet och relevans avtar med tid. Vidare visade det sig att deltagarna genom egna initiativ tog bort vissa texter från sina bloggar och Youtubekanaler av olika orsaker, bland annat för att de ansåg att texterna blivit gamla. Jag menar därför att textborttagandet är något som skett helt frivilligt; deltagarna och jag har varit överens om att göra så och vi har också kommit överens om vilka texter som skulle tas bort.

Ytterligare ett sätt för några texter som deltagarna har skrivit på engelska, är att när de citeras är de översatta från engelska till svenska. Ett flertal av en deltagares (Batmans) texter ”försvann” i samband med att han på eget initiativ skulle rensa sin Youtubekanal och tillfälligt lägga dem på sin egen hårddisk. Hårddisken kraschade och texterna gick inte att återskapa. Vi hade redan kommit överens om att några av de texter som försvann i samband med hårddiskkraschen skulle ha ingått i materialet och jag ville därför inte be honom om att ta bort ytterligare texter. Därför har jag översatt några av de textexempel av hans texter som återges som exempeltexter från engelska till svenska. Dessa texter blir då heller inte sökbara. Någon text som används har deltagaren också valt att i efterhand formulera om (eftersom hon ville behålla den på nätet) och därmed kunna ha kvar på den ursprungliga publiceringsplatsen. Efter att texterna tagits bort, översatts eller formulerats om, har olika sökningar gjorts för att kontrollera att texterna inte är sökbara. Därmed anser jag att jag handlat enligt Helsingforsparagrafens intentioner och gjort vad jag kan för att skydda deltagarnas identitet.

4.3 Urval av deltagare

Fältarbetet inleddes på Blåsippsskolan. Implementeringen i kommunen skedde successivt och Blåsippsskolan var den skola där datorerna först delades ut. På Vitsippsskolan hade rektorn valt ett arbetslag där eleverna, som då gick i årskurs sex, inte skulle få några datorer förrän till hösten 2012. Av den orsaken inleddes det egentliga fältarbetet senare på Vitsippsskolan och avslutades därför också senare där. Genom att deltagande i studien ställde krav på självdokumentation befarade jag att intresset skulle vara lågt. Dessa farhågor besannades inte på Blåsippsskolan. Däremot visade det sig att intresset inte var lika stort på Vitsippsskolan, vilket jag återkommer till. På Blåsippsskolan anmälde 23 elever – vars föräldrar också skrivit på medgivandeblanketten – intresse att delta i studien. Av dessa 23 elever gjordes ett urval. Även nu, liksom vid val av skolor, lades vikt vid att deltagarna skulle representera bredd. Ett uttalat önskemål från min sida var

att inte enbart elever som var intresserade av skolan skulle väljas och jag ville också att både pojkar och flickor skulle representeras. Utifrån mina kriterier hjälpte lärarna till att välja deltagare med olika kön och med varierande intresse för skolarbete. Det slutgiltiga valet på Blåsippsskolan föll på fyra elever, två pojkar och två flickor. Det kan tyckas som många deltagare med tanke på att lika många skulle väljas på Vitsippsskolan, men genom att bortfall av deltagare aldrig kan uteslutas bedömde jag att det var bättre att börja med en större mängd deltagare.

På Vitsippsskolan visade det sig att endast fyra elever var intresserade av att delta, tre flickor och en pojke. Om orsakerna till skillnader i intresse för studien på skolorna vet jag egentligen ingenting. Eleverna på Vitsippsskolan kan ha upplevt kraven på självdokumentation som alltför stora. Men andra orsaker är också tänkbara, t.ex. en allmän trötthet och misstänksamhet mot forskning och skrivelser om miljöprogramsområden. Möjligen var det också ett misstag av mig att presentera studien sent på vårterminen 2012, trots att den inte skulle påbörjas förrän under höstterminen 2012, kanske förtog det något av lusten att delta. Något urval kunde därför inte göras på den skolan, samtliga intresserade elever fick ingå, vilket då till del kan liknas vid ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval innebär precis som benämningen antyder att forskaren använder de som finns tillgängliga i studien (Bryman, 2002, s. 114). I det här fallet har ändå urvalet av deltagare föregåtts av ett urval av skolor just med tanke på att informanterna skulle representera bredd.

Tre deltagare, en pojke och en flicka från Vitsipps- och en pojke från Blåsippsskolan, hoppade av studien. Orsaken till detta var att det blev för svårt med samarbetet kring möten och med deras självdokumentationer. Urvalet representerar trots bortfall båda könen, olika sociokulturella bakgrunder och deltagarna har rötter i olika kulturer och ett varierande intresse för skolarbete. I tabell 8 presenteras studiens huvuddeltagare.

Tabell 8. Presentation av studiens huvuddeltagare

Namn	Skola	Observationer årskurs	Ålder under fältarbetet	Kön
Batman	Blåsippsskolan	7, 8, 9	14-17	P
Samanya	Blåsippsskolan	7, 8, 9	13-15	F
Valerie	Blåsippsskolan	7, 8, 9	13-16	F
Margo	Vitsippsskolan	7, 8, 9	13-16	F
Salla	Vitsippsskolan	7, 8, 9	13-16	F

4.4 Självdokumentationernas genomförande

Under det tredje mötet med deltagarna, tidigt i april 2012 på Blåsippsskolan och i maj på Vitsippsskolan, tog jag kontaktuppgifter, inventerade vilka digitala enheter de hade tillgång till och gick igenom hur de skulle göra sina självdokumentationer. De fick muntliga instruktioner och fick också rent praktiskt pröva att göra det de fortsättningsvis skulle göra på egen hand: fotografera datorn, fotografera rummet där datorn var placerad så att både datorns placering och rummets utseende framgick och skriftligen notera när, var, till vad och med vem de använde datorn. Med andra ord dokumentera alla de datoraktiviteter de genomförde på datorn samt varje plats där de använde datorn. På Blåsippsskolan hade samtliga deltagare mobiler att dokumentera med, men på Vitsippsskolan var det inte så. Till hösten då den egentliga studien skulle börja trodde jag ändå att självdokumentationerna skulle gå att genomföra, genom att föra över bilder via Bluetooth till de datorer de senare skulle få, med de mobiler och digitala enheter de hade.

Under det första mötet blev jag också Facebookvän med samtliga deltagare på Vitsippsskolan³⁰, men endast med en av Blåsippsskolans deltagare. Men Blåsippsskolans deltagare fick jag följa på andra sajter som blogg, Twitter, Youtube och sedermera också Tumblr (se 4.5). Deltagarna på Vitsippsskolan hade i studiens inledande skede endast Facebookkonton varför jag fick tillgång till just denna sajt. Det betyder att jag redan från maj kunde följa dem på Facebook, även om tre av de fyra deltagarna knappast alls var synliga där. På flera sätt tydliggjordes redan inledningsvis att deltagarnas datorpraktiker var unika, att olika förutsättningar rådde bland deltagarna och därmed att det var omöjligt att genomföra studien på exakt samma sätt med deltagarna på de två olika skolorna (jfr Heath & Street, 2008, s. 44). På olika sätt måste man som forskare anpassa sig till rådande omständigheter.

Inför det egentliga fältarbetet, då observationerna började på Vitsippsskolan och när eleverna hade fått sina en-till-en-datorer i början på september 2012, repeterade jag dokumentationsförfarandet på precis samma sätt som jag tidigare gått igenom det.

Deltagarnas självdokumentationer har genomförts på två olika sätt. Under 31 veckor på Blåsippsskolan – undantaget en deltagare som dokumenterat under 7 – respektive 17 veckor på Vitsippsskolan har deltagarna dokumenterat genom att fotodokumentera och i skrift beskriva: *när, var* (var deltagaren fysiskt befann sig, t.ex. hemma i det egna rummet, och på vilken

³⁰ En tanke med att bli Facebookvän med deltagarna var att lära känna dem och att få ta del av de texter som de producerade där. Nu blev det ju inte så eftersom de inte producerade några självinitierade texter.

virtuell plats/vilket rum, sajt i den digitala världen, t.ex. Facebook), till *vad* och med *vem* de använt datorn. Att dokumentera på detta sätt var inte helt lätt för deltagarna på någon av skolorna. Kraven angående mötestider och självdokumentationer blev mycket för en av pojkarna på Blåsippsskolan och därför bestämde vi tillsammans att han skulle avsluta sitt deltagande i studien. Den andra pojken hade också svårigheter att dokumentera, men med viss stöttning från min sida har det ändå gått att genomföra. De andra två deltagarna på Blåsippsskolan klarade detta bra redan från start.

Initialt innebar självdokumentationerna även problem för vitsippsdeltagarna. Under den genomgång som jag gjorde i anslutning till att studien skulle börja i september 2012 visade det sig att en av deltagarna inte hade en egen enhet lämplig att använda till dokumentationerna. Två deltagare skulle därför turas om att använda en enhet under skoltid, och på hemmaplan skulle den som inte hade någon annan möjlighet att fotografera använda datorns kamera. Inte helt överraskande visade det sig att detta blev svårt att genomföra. Men även för de deltagare som hade egna enheter var det svårt att få en tillräckligt god kontinuitet i självdokumentationerna. För att få i gång dokumentationerna gjorde jag täta skolbesök. Mitt intresse var en viktig parameter för deltagarnas motivation, men inte tillräcklig. Jag påminde via Facebook och sms och försökte hålla i gång processen. Det gick hjälpligt även om kontinuiteten inte var total och därför är inte dessa självdokumentationer inräknade i materialunderlaget. Denna typ av dokumentationer pågick från mitten av september fram till jullovet i december 2012. Under den här perioden bestämde sig den enda deltagande pojken, och senare också en av flickorna på Vitsippskolan, för att hoppa av.

Efter det beslutade jag mig för att förenkla dokumentationsförfarandet både för vitsipps- och blåsippsdeltagarna. Jag fotodokumenterade därför alla de platser där vitsipps- och blåsippsdeltagarna använde sina datorer både i hemmiljön och i skolan. Genom att jag nu fotodokumenterat detta behövde deltagarna fortsättningsvis enbart dokumentera genom att ta skärmdumpar av varje datoraktivitet de gjorde på sina datorer samt också förstås skriva när, var, vad och med vem de genomförde aktiviteten. En tanke var också att skärmdumpandet skulle bli som en slags rutin, lätt att genomföra och komma ihåg och därmed enkel. Dessutom fanns fördelen att den virtuella plats deltagaren befanns sig på framkom tydligare genom skärmdumpen. På detta sätt försvann besväret för vitsippsdeltagarnas del med att låna enheter av varandra och för samtliga deltagare med att överföra bilder från mobiltelefonen till datorn. Under 17 veckor dokumenterade vitsippsdeltagarna på detta sätt.

Detta dokumenterande avlöstes av de skriftliga veckorapporterna. Dessa rapporteringar har pågått i ungefär lika många veckor på de båda skolorna (se tabeller 3 och 4). Själva rapporteringsmallen introducerades under träffar med deltagarna och de hade inga problem med att förstå mallen. Frågor av samma typ som i mallen ställde jag också när vi samtalade under mina besök hos deltagarna. Att få i gång dessa självdokumentationer var inte några problem alls. Några skäl till det, som jag ser, är dels att detta dokumentationsförfarande är mindre krävande, dels också att jag lärt känna deltagarna då denna dokumentationsmodell introducerades. Exempelvis såg jag redan initialt till att Batman fick göra dessa dokumentationer muntligt (se tabell 3 och avsnitt 4.5).

Det initiala fältarbetet var alltså inte lätt och det krävdes en del för att deltagarnas självdokumentationer skulle komma i gång. Jag lärde känna deltagarna och började allteftersom också anpassa mig efter de olika fälten och de unika deltagarna. Svårigheten med en etnografisk studie är ju att det är man själv som är själva instrumentet i fältarbetet. Den egna förmågan att anpassa sig, vara flexibel, lösningsinriktad, lyssnande, reflekterande och medveten och att kunna hålla många bollar i luften samtidigt är något av det kapital som man behöver (jfr Heath & Street 2008, s. 58). Därmed är jag framme vid mina observationer och min observatörsroll, vilka jag beskriver under nästa rubrik.

4.5 Observationernas genomförande och observatörsroll

Fundamentalt i en etnografisk studie är att etablera en god kontakt med deltagarna, att få och kunna observera dem med avseende på vad som fokuseras (här datoraktiviteter) i autentiska situationer där de beter sig så naturligt som möjligt. Observationerna inleddes i skolmiljön. Ett primärt syfte var givetvis att lära känna deltagarna samt att observera deras datoraktiviteter. Jag bedömde att skolan var en mer neutral och mindre krävande mötesarena än hemmet. Dessutom är skolmiljön något av min egen hemarena eftersom jag varit lärare i mer än tre decennier och precis som deltagarna rör jag mig vant i skolmiljön. Att befinna sig på ett bekant fält innebär förstås både för- och nackdelar för en studie (jfr Heath & Street, 2008, s. 58). En fara är att man blir s.k. hemmablind och att företeelser och detaljer går förlorade eftersom man själv blivit en del av det sammanhang man ska iaktta (jfr Doheny-Farina & Odell, 1985; Kullberg, 2004). Den egna bakgrunden kan alltså innebära ett för stort inifrånperspektiv som försvårar distansering. Men jag vill framhålla att fokus i observationerna inte var undervisningen. Om studien fokuserat på undervisning hade min lärarbakgrund förmodligen varit en större tillgång i, men kanske också belastning i studien. Troligen hade då inifrånperspektivet och

lärarerfarenheten kunnat skymma upptäckter av detaljer, men också kunnat berika tolkningen av olika situationer och fenomen. Fokus i de här observationerna är som sagt deltagarna och deras datoraktiviteter – vilket givetvis i någon mån också säger något om undervisningen indirekt – hur, till vad, när och med vem de använt datorn.

I observatörsrollen har jag heller inte haft något ansvar för vare sig lektioner eller sammanhang och varken elever eller deltagare (dem jag fokuserat på) har befunnits i en beroendeställning till mig. Som deltagande observatör är jag i någon mån alltid betraktare även då jag deltar. Mitt deltagande har också varit partiellt på så sätt att jag framförallt observerat deltagarna, suttit och stått bredvid dem och också då huvudsakligen gått i dialog med just dem. Självklart förekom att någon annan, ofta de som satt i samma grupper som deltagarna, inledningsvis också ställde frågor som: "Vad jobbar du med egentligen? Hur mycket tjänar du på ditt jobb? Varför gör du det här?" I och med att flera elever (trots att jag inledningsvis berättade för klasserna där deltagarna gick vad min roll i klassrummet var) ändå undrade över detta så antar jag att de inte upplevde mig som ytterligare en slags lärare. Jag var angelägen om att inte upplevas på det sättet, vilket är en delförklaring till min inaktiva hållning. Dessutom kändes denna form av deltagande som det mest naturliga i sammanhanget (jfr Karlsson, 2006, s. 152 ff.). Det kan ju finnas en viss distans mellan lärare och elever, saker som man som elev inte vill berätta, exempelvis av rädsla för att det ska komma fram till föräldrar eller för att det strider mot skolans regler mm. I detta sammanhang skulle det ju kunna vara aktuellt att undanhålla återkommande Facebookbesök och andra förbjudna sidor under lektionstid. Jag visste precis vilka regler som gällde. Reglerna framgick tydligt under samtal med lärarna under raster och de riktlinjer som gällde i skolsammanhanget hade också framkommit genom de utvärderingar som jag genomförde parallellt med den här studien. Begränsningar i öppenhet mellan deltagande observatör och deltagare finns givetvis ändå. Men medvetet har jag arbetat med att undanröja de hinder som skulle kunna förknippas med att skillnaden mellan observatörsroll och lärarroll inte framstod tydligt nog.

Ytterligare en fördel med min egen långa lärarbakgrund är att jag har övning i att prata med ungdomar och upplever att jag har en god förmåga att skapa kontakt och att jag kan också tolka och läsa av det som händer i klassrum. Min upplevelse är därför att min närvaro i klassrummet haft mycket liten inverkan på deltagarna och vad som skett i klassrummet, även om det som Doheny-Farina och Odell (1985) påpekar naturligtvis är svårt att fastställa om och i vilken grad deltagarna påverkats av att jag befunnit mig där. Den deltagare som förhållandevis ofta gått ut på Facebook, Youtube och stundtals spelat dataspel, vilket allt som oftast passerat lärarna obemärkt förbi, har på

intet sätt försökt dölja det för mig. Tilläggas kan att jag också närvarat vid många tillfällen i klassrummet, sammanlagt 25 på Blåsippsskolan och 28 på Vitsippsskolan, vilket troligen bidragit till att jag och min roll betraktats mer eller mindre som ett naturligt fenomen i klassrummet.

När jag tillbringat tid i skolan har jag också umgått med deltagarna under raster. Jag har ätit med deltagarna i skolornas matsalar och då suttit med dem och deras kamrater. Jag har också tillbringat tid med deltagarna i skolornas cafeterior och i korridorer. Att umgås med deltagarna på raster har inneburit att jag också i någon mån lärt känna deras kamrater och naturligtvis också i dessa sammanhang pratat med dem. Ett återkommande samtalstema har varit en-till-en-datorn och andra digitala verktyg och inte enbart för att jag initierat sådana samtal. Deltagarna i studien på Blåsippsskolan klassar nätet som ett av sina största fritidsintressen. Under ett samtal med de tre deltagarna på Blåsippsskolan beskriver en av flickorna att hon ”typ” lever sitt liv på nätet (inspelat samtal 25/8 2013). Ett uttalande som de två övriga deltagarna instämmer i. Men givetvis har samtalen också kretsat runt annat som rört sig i deltagarnas och deras kompisars intressesfärer, som ridning, scouterna, filmer, tv-program och annat.

Mycket intressanta samtal med en delvis annan inriktning har uppstått under promenader i och genom de områden där deltagarna bor. Under fältperioden har jag mött respektive deltagare minst en gång vid deras bostäder och gått med dem till och från skolan. I Batmans fall har jag hämtat honom med bil och vi har tillsammans åkt till och från skolan många gånger. Han åkte annars buss eller cykel eftersom han bor förhållandevis långt från den skola han gick i. Det har också hänt att deltagarna från respektive skola och jag flera gånger promenerat genom de olika områdena från skolorna till olika caféer och hamburgerrestauranger. Detta för att kunna samtala i miljöer som varken är hem eller skola och därmed kanske mer fria från de diskurser som gällde i skol- och hemmiljön. Pink (2008, s. 175) skriver: “I argue that it is by attuning her or himself to other people’s practices that the ethnographer might be able through her or his embodied experience to make and thus comprehend the places he or she seeks to analyse.” Under promenader med deltagarna i deras bostadsområden har de delat med sig av minnesbilder från förskoleåldern och de tidiga skolåren på och från olika platser. Det har helt naturligt blivit så när vi promenerat genom de områden som förknippas med deras bakgrund, deras för-, låg- och mellanstadieskolor, lekplatser och andra ställen där de tillbringat tid. Dessa pratstunder har varit värdefulla stunder för att få inblick i deras liv och för att lära känna deltagarna.

Jag har också tillbringat tid med varje deltagare och observerat deltagarnas datoraktiviteter i deras hem och träffat deltagarnas familjer. Hembesöken

initierade jag när jag upplevde att jag lärt känna respektive deltagare. Det kändes mest naturligt att göra så för att både jag och deltagaren skulle kunna vara någorlunda bekväma i situationen. Under det första hembesöket närvarade alltid någon förälder, oftast mamman i familjen, men också syskon. Detta första samtal hade karaktären av ett introduktionssamtal, dels ville föräldrarna veta mer om studien, dels hade jag tänkt ut några samtalsteman som jag tyckte var angelägna. Detta första samtal fokuserade på deltagarens och familjens attityder till, erfarenhet av och historia med digitala enheter. Jag valde att inte spela in dessa samtal eftersom jag bedömde att en ljudupptagning skulle ha bidragit till att situationen känts mer onaturlig. Jag kände mig välkommen i varje deltagares hem och möttes både med nyfikenhet och intresse för studien. Under hembesöken, bortsett från det inledande samtalet med familjen, har jag mest tillbringat tid ensam med deltagaren i dennes rum eller där datorn använts.

En tanke med hembesöken var naturligtvis att dokumentera deltagarnas datoraktiviteter på hemmaplan, göra mig bekant med deltagarnas familjer och hemmiljö, få en inblick i vilka intressen de utvecklat i sina hem, deras litteracitetserfarenheter och erfarenheter av digitala verktyg i hemmiljön. Under varje hembesök har jag också följt upp frågor, dels som deltagarnas egna självdokumentationer genererat, dels också frågor som uppstått genom mina observationer av deras aktiviteter på olika sajter som Twitter, Tumblr, Facebook och Youtubekanaler.

Ingen av deltagarna på Vitsippsskolan producerade eller lade ut material på eller till några andra sajter till att börja med. Senare under observationsperioden, september 2013, fick jag också tillgång till ett Twitterkonto som en av deltagarna hade. Till att börja med var kontot hemligt. Jag upptäckte dock att deltagaren nämnde Twitter i någon självdokumentation och detta är då ett exempel på hur jag följde upp en fråga som genererats genom deltagarens självdokumentationer. Sedan bad jag henne om att få tillgång till kontot. Jag fann då att deltagaren, precis som hon också berättat, inte alls var aktiv där. Under ett halvår hade deltagaren endast skrivit något enstaka tweetar. Däremot hände det att deltagaren använde Twitter för att som hon uttryckte saken: ”se vad som trendade” och för att följa en sångerska.

Att följa deltagarna på bloggar, Twitter, Facebook och på Youtubekanaler har förstås också inneburit att jag lärt känna dem. Men eftersom deltagarnas deltagande på olika hemsidor och sajter varierat, har också möjligheten att stifta bekantskap och fördjupa den genom sådana kanaler varierat. De två deltagarna från Vitsippsskolan har alltså inte varit aktiva på sådana sajter i någon nämnvärd omfattning.

Hembesöken har varit mer frekventa hos Blåsippsskolans deltagare, medan skolbesöken varit fler för Vitsippsskolans deltagare. Att det blivit så är en anpassning från min sida till rådande omständigheter för de olika deltagarna. Den ena av de två deltagarna på Vitsippsskolan hämtade sin lillasyster varje dag från fritids och tog hand om henne under eftermiddagstid. Dessutom arbetade hennes pappa natt som taxichaufför och sov därför på eftermiddagarna. Det kom också att visa sig att de båda Vitsippsskoledeltagarna huvudsakligen använde en-till-en-datorn till skolinitierade aktiviteter, förutom att de tillbringade en del tid till att se på film och tv-serier på datorn i hemmet. Den andre deltagaren från Vitsippsskolan delade ett mindre rum med sin äldre syster och detta förändrade också förutsättningar att vistas i hemmet i deltagarens rum. Som framgått är det material som genererats från Vitsippsdeltagarna inte lika omfattande. Blåsippsdeltagarna har, till skillnad från vitsippsdeltagarna, producerat självinitierade texter, vilket i sig är ett resultat. Vidare omfattar blåsippsflickornas självdokumentationer fler veckor. Blåsippsflickornas fler veckovisa självdokumentationer i skrift och bild (skämdumpar) har jag försökt kompensera genom att jag observerat vitsippsdeltagarna till en omfattning av 288 timmar delat på två deltagare, ca 144 timmar per deltagare, medan den totala observationstiden för de tre blåsippsdeltagarna sammanlagt omfattar 293 timmar (se tabeller 2 och 3). Mina egna observationer är alltså mer omfattande vad gäller vitsippsdeltagarna och jag vill framhålla att deras skriftliga veckorapporter, så när som på en enstaka vecka, är lika många som vad gäller för blåsippsdeltagarna.

Batman är den deltagare från Blåsippsskolan som jag som nämnts träffat flest gånger, gjort flest skol- och hembesök (drygt dubbelt så många hembesök som hos övriga blåsippsdeltagare) hos. Liksom varje fält är unikt (jfr Heath & Street, 2008, s. 44), är deltagarna det också och de kan därför inte behandlas lika. En intention med den här studien, även om den mest har ett individfokus och endast fem deltagare, är att deltagarna ska uppvisa bredd, rymma deltagare från skolor belägna i områden med olika karaktär, med olika kulturell bakgrund, kön och med varierande intresse och engagemang för skolarbete. Att jag träffat Batman oftare än övriga blåsippsdeltagare beror på att han fått viss stöttning med sina dokumentationer. Även om Batman var driven när det gällde teknik, hade mycket goda kunskaper när det gällde digitala verktyg och inte några specifika inlärningsproblem, så hade han mycket stora svårigheter med koncentrationen då det gällde skolarbetet och att få saker gjorda. Jag har tillbringat mer tid tillsammans med honom, träffat honom fler gånger och i dessa situationer själv dokumenterat hans datoraktiviteter. I stället för att han själv skulle skicka in sina veckorapporter har han och jag skött detta genom veckovisa återkommande telefonsamtal. De självdokumentationer han gjort på egen hand har jag påmint honom om att

göra via sms och telefonsamtal. Dokumentationsprocessen och förfarandet på Vitsippsskolan och Blåsippsskolan är som framgått heller inte helt identiska. Jag har fått arbeta med deltagarna utifrån deras olika förutsättningar och villkor och min bedömning är att även om materialet till del varierar för de olika deltagarna, så ger det ett tillförlitligt underlag för att undersöka litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker.

Skol- och hembesök har dokumenterats på liknande sätt. Jag valde att inte föra anteckningar vare sig i skol- eller hemmiljön, utom vid något enstaka tillfälle, t.ex. under ett av skolbesöket med Batman på Blåsippsskolan under fältperiodens senare skede. Vid detta tillfälle ville jag under ett kort pass mer exakt notera vad Batman gjorde t.ex. vad han talade om med sin kamrat om. Däremot har jag dokumenterat på plats i situationerna genom stillbilder som jag tagit med mobilens kamera. För ungdomar är mobilkameran ett ofta använt redskap. De fotograferar sig själva och varandra i många situationer och på många platser i det dagliga umgänget. Jag bedömde därför att de, både deltagarna och övriga elever, i skolsituationerna skulle tycka att det var mindre märkligt att jag fotade än att jag satt och antecknade eller filmade. Stillbilderna har varit mycket värdefulla som informationskällor och också fungerat som stödord för de fältanteckningar (thick descriptions) (Karlsson, 2006, s. 52; Kullberg, 2004, s. 14), som jag skrivit i omedelbar (i min egen bil eller i lärarrummet) eller i nära anslutning (oftast i mitt hem) till observationssituationerna. Jag har medvetet valt att inte videofilma i någon större utsträckning. Min bedömning i situationerna var att det skulle störa mer än det skulle tillföra. Deltagarnas datoraktiviteter har låtit sig fångas väl genom stillbilder och genom att jag skriftligen beskrivit dem och de sammanhang där de förekommit. Fältanteckningar är alltså inriktade på att beskriva datoraktiviteterna i sina specifika sammanhang, deras syften, hur frekventa de är, attityderna till datoraktiviteterna och om de länkar till andra datoraktiviteter, till exempel på följande sätt: ”Batman tittar på tecken som används i ett dataspel på sin dataskärm. Han förklarar att han försöker lära sig dem. Några sekunder senare när läraren rör sig mot Batman, växlar han skärmbild och läser högt på Wikipedia” (FA, 4/5 2012). I fältanteckningarna finns också frågor, kommentarer och reflektioner. En kommentar i anslutning till noteringen i samma fältanteckning är: ”Jag ser ofta att Batman växlar mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter under lektionerna”. Fältanteckningarna bygger på direkta observationer, de finns sparade digitalt och jag ger dem status som källa. Jag hänvisar därför till dem i resultatredovisningen också utan att lyfta in direkta citat från dem. De fältanteckningar jag har skrivit har jag systematiskt efter varje ny anteckning låtit respektive deltagare få ta del av, antingen genom att jag läst upp det nya jag skrivit eller genom att deltagaren själv läst texten under nästkommande träff och ofta har deltagaren rättat till någon detalj i texten. Även om dessa

revideringar inte ändrat något i stort har jag upplevt att dessa hög- eller egenläsningsstunder varit uppskattade. Det har deltagarna visat med det engagemang och den noggrannhet de tagit sig an fältanteckningarna och kommenterat det jag skrivit. Jag upplever att deltagarna med detta förfarande känt att de haft ett visst handlingsutrymme i studien. Genomläsningarna och revideringarna av fältanteckningar har inneburit en viss deltagarkontroll, och att jag beskrivit situationer och datoraktiviteter på ett sätt som överensstämmer med deltagarnas uppfattningar.

Vid några tillfällen under hembesöken har jag spelat in delar av de samtal jag och deltagaren fört (se tabell 5). Det har handlat om samtal då jag förberett frågor som jag ansett viktiga att få svar på och som jag velat fånga direkt med deltagarens egna ord. Jag har också videofilmade vissa deltagares datoraktiviteter, exempelvis för att få en mer total bild av med vilken vana deltagaren genomfört olika datoraktiviteter, vilket i sin tur berättar om aktiviteten kan anses ingå i deltagarens en-till-en-datorpraktik. Även en presentation på Vitsippsskolan som en av deltagarna framförde i skolan har filmats. Jag har dokumenterat aktiviteten utifrån ett sätt som jag ansett varit det bäst lämpade för att få en så fullständig bild som möjligt av densamma (jfr Heikkilä & Sahlström, 2003).

Även om min observatörsroll generellt i studien kan beskrivas som deltagande har den varierat med olika faser i studien (jfr Doheny-Farina & Odell, 1985, s. 514). Under det första året och särskilt under det första halvåret av insamlingsfasen har deltagarna och jag haft mest frekvent kontakt och jag har då träffat dem i fysiska miljöer i skol- och/eller hemmiljön. Under senare skeden i studien har vi haft en mer gles kontakt, och då också oftare haft kontakt via sms, telefon och mejl än genom verkliga möten.

4.6 Textinsamlingen

Under observationsperioden har jag också samlat in texter som deltagarna producerat på sina datorer hemma, på andra platser och i skolan (se 3.2.2). Eftersom jag valt att fokusera på själv- och skolinitierade datoraktiviteter valde jag att samla in skoltexter som lämnats in till läraren som en inlämningsuppgift. Inlämningsuppgifter kan ju definieras som klart skolinitierade. Jag har därmed valt bort anteckningar, sammanfattningar, textutkast och liknande eftersom den typen av texter vanligen inte är inlämningsuppgifter och också kan vara självinitierade. Prov som skrivits på datorn har också valts bort.

En ursprunglig tanke var att samla in de texter där jag själv hade varit närvarande i något led i textproduktionsprocessen. Det blev dock för svårt att

genomföra och jag valde därför att samla in samtliga inlämningsuppgifter som deltagarna producerat på en-till-en-datorn. Jag bedömde att det skulle ge en bild av hur en-till-en-datorn användes i skolan och därmed vara en aspekt av den befintliga datorpraktiken där. Det är huvudsakligen med deltagarnas hjälp som jag har samlat in texterna. Dels har jag varit med när vissa av texterna producerats och har därför haft kännedom om dem och bett deltagarna att skicka dem till mig, dels har jag också noterat vad deltagarna arbetat med genom deras självdokumentationer. Men jag har även bett och fått hjälp av lärarna. Listor över inlämnade texter har jag presenterat för lärarna och de har haft chansen att korrigera dem. Jag har bett lärarna om deras instruktioner till de texter eleverna producerat. I de flesta fall, inte riktigt i alla, har jag kunnat få sådana skriftliga instruktioner. Till vissa texter har dock lärarna endast givit muntliga instruktioner.

Av olika orsaker har deltagarna inte lämnat in samma antal texter. En av deltagarna, Batman, har ofta fått göra muntliga inlämningsuppgifter och han har även periodvis varit sjukskriven under observationsperioden. Vissa texter har varit grupp- eller paruppgifter vilket inneburit att alla deltagare inte haft dem i sina datorer. Inga textanalyser görs av skolinitierade texter som producerats i grupp eller par, men däremot lyfts några sådana texter fram för att exemplifiera olika aspekter i deltagarnas datorpraktiker. De par- och gruppuppgifter som gått att få tag på har samlats in – med samtliga textproducenters medgivande – och andra grupp- och paruppgifter som deltagarna deltagit i på datorn har noterats för att ge en överblick över deltagarnas skolinitierade textproduktioner. Men även bortsett från nämnda orsaker är det tydligt att deltagarna producerat text på en-till-en-datorn i varierande grad (se tabell 6). Att vitsippsdeltagarna inte lämnat in texter i lika hög grad som Blåsippsdeltagarna beror huvudsakligen på att de inte använde datorn lika frekvent för textarbete som man gjorde på Blåsippsskolan (kapitel 5 och 6). Vissa texter, som ett veckovist dagboksskrivande, skrevs för hand på Vitsippsskolan. De skolinitierade texter som analyseras, hela texter eller delar av en text, finns med i tabell 6. Tre av deltagarna har jag också följt på olika sajter och hemsidor och även ett urval av självinitierade prototypiska texter lyfts fram och analyseras. Jag återkommer till urvalet av dessa texter. Även i denna aspekt visade sig deltagarna vara olika. Två av deltagarna publicerade egentligen inte text på några sidor på nätet; de var inte aktiva på det sättet där. De andra tre var mycket aktiva på olika sajter och hemsidor.

4.7 Bearbetning och urval

Materialet som empirin bygger på består av ett observationsmaterial och ett textmaterial. Observationsmaterialet består i sin tur av mina observationer av deltagarnas datoraktiviteter på olika platser, fysiska och virtuella, i skola och

hem, samt deltagarnas egna självdokumentationer av sina datoraktiviteter på samma platser. I en etnografisk studie börjar analysprocessen med fältarbetet. Materialinsamlingen och bearbetandet av materialet har gått hand i hand och det har sorterats och systematiserats allteftersom. Med utgångspunkt i deltagarnas självdokumentationer, fältanteckningarna och observationer av Valeries, Samanyas och Batmans nätaktiviteter (övriga deltagare var inte synligt aktiva på nätet), började jag göra datoraktivitetslistor över var och en. Dessa datoraktivitetslistor fyllde jag på under hela observationsperioden (se 4.5).

Tabell 9. Utdrag ur en aktivitetstabell över en deltagares datoraktiviteter

Deltagare o tid: Valerie	Vad: SKI-aktivitet	SJI-aktivitet	Var: plats/rum	Virtuell plats/program	Med vem
4/4 11:00	mattspel		sal 17	www.lattattlara.se	Klassen ?
4/4 11:56		bloggar, läser Facebook,	Korridor	Facebook, blogg.se	Klassen ?
4/4 12:00		Skriver	Sal 16 SO?	Word	Klassen ?
4/4 12:56		söker, skriver	Sal 18, SO?	www.popplet.se www.typewithme.se	Klassen ³¹ , sökt, till popplet?

SKI=skolinitierad aktivitet, SJI= självinitierad aktivitet

I datoraktivitetslistorna markerade jag också med frågetecken (se tabell 9) sådant jag inte riktigt förstod och förberedde frågor till nästa observationstillfälle. Dessa listor blev ett sätt att skapa överblick över materialet och att formulera frågor kring sådant som framstod som oklart.

Även veckorapporterna sammanfördes och bokfördes i aktivitetsunderlagen över respektive deltagare. Steg nummer två blev att jag i datorn sökte på namnen på de hemsidor, sajter och programvaror som nämnts i aktivitetslistan. På så sätt har jag fått fram vilka sajter, hemsidor och program som mest frekvent nämnts. Därefter har jag manuellt gått igenom och antecknat till vad sajten användes och på vilka platser. Så har jag arbetat för

³¹ Som framgår av exemplet har deltagaren tolkat alla aktiviteter som något hon gör tillsammans med klassen trots att hon egentligen genomför tre av dem ensam. Poppletaktiviteten har en tydligare grupparbetskaraktär. Det vet jag eftersom jag närvarat många gånger då deltagarna arbetat med dessa digitala mindmappar. Det finns alltså ett visst tolkningsutrymme i självdokumentationerna, men när frågetecken uppstått har jag haft möjlighet att följa upp dokumentationerna.

att få en överblick över samtliga deltagares datoraktiviteter, vilket redovisas i tabellerna 13, 28, 40, 48 och 55.

För att identifiera länkar mellan skol- och självinitierade texter har jag utgått från den tabell (nr 6) jag skapat över deltagarnas skolinitierade texter, sorterat in texterna i textteman och därefter sorterat in deltagarnas självinitierade texter på samma sätt utifrån samma parametrar. Detta gäller enbart blåsippsdeltagarna eftersom vitsippsdeltagarna inte publicerat självinitierade texter på nätet. Efter att ha systematiserat på det här sättet tittade jag också efter texter med någon annan form av skolanknytning som publicerats på nätet; alltså texter som då kanske inte kretsade kring ett gemensamt intresse och temaområde men där datorn ändå fungerat överbryggande för textflödet. Ett exempel på en sådan text är en musikpresentation som Valerie (blåsippsdeltagare) inte kunde göra genom att fysiskt närvara i skolan. Hon filmade den och lade upp den på sin Youtubekanal och skickade presentationen till skolan via en länk. En grund till detta sorterande var mina kontinuerliga anteckningar i datoraktivitetslistorna. Ett exempel på en sådan översikt presenteras genom ett utdrag i tabell 10. Den visar de länkar jag funnit mellan Samanyas själv- och skolinitierade texter. Genom sorteringen tydliggörs länkar, både texttematiska och eventuella andra överbryggande aspekter mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter. Här synliggörs också vilka textteman och textslag som återkommer och är frekventa i respektive deltagares praktik och på vilka webbsidor texterna publicerats.

Urvalet för textanalyserna har sin utgångspunkt i forskningsfrågorna. De exempeltexter som lyfts fram och de texter som analyserats syftar till att synliggöra hur litteracitet framträder inom respektive deltagares datorpraktik. Texterna och analyserna ska därmed ge en bild av deltagarnas litteracitetsrepertoarer, litteracitetsförmågor och påvisa länkar och skillnader mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Vidare säger också texterna och analyserna av desamma något om det lärande som erbjuds. Eftersom den ena datorpraktiken inte är den andra lik (se tabell nr 6), så analyseras heller inte samma antal texter från de olika deltagarnas datorpraktiker. Kriterier för texturvalet är: 1, Att valda texter ska representera och vara producerade för fysiska och/eller virtuella platser som frekvent används av deltagaren. 2, Att texterna är prototypiska för den praktik de är situerade i, och för det skolämne texten representerar eller för den hemsida där den publicerats, med avseende på textslag och texttyp och för hur andra semiotiska resurser används.

Tabell 10. Översikt av texttematiska länkar mellan själv - och skolinitierade texter

Deltagare: Samanya	SKI	Virtuell plats/ Progra m	Textslag	SJI	Virtuell plats/ progra m	Textslag
Tema						
FANTASY SCI-FI						
NO: Antimateria	X	Word	skrivna text, prov	X	Tumblr	skrivna text
Bild: Supernatural	X	Photos Collage maker	bildcollage, beskrivande	X	Tumblr, personlig blogg	text i ord & bild
SV: trilogin Hungergames	X	Word	skrivna texter	X	Tumblr, personlig blogg	texter i ord & bild
SV: The Hobbit Eng: LOTR	X	Word	skrivna text, skrivna text	X	Tumblr, personlig blogg	texter i ord & bild
Eng: Divergent	X	Word PP	PP	X	Tumblr personlig blogg	texter i ord & bild
BÖCKER						
SV: Möss och människor	X	Word	skrivna text om boken <i>Möss och människor</i>	X	personlig blogg	text i ord & bild
SJÄLVPOR TRÄTTERA NDE						
SO: Råd till mitt barn SV: Spegel, Spegel, Brev	X	Word Word PP	text i ord & bild PP, skrivna text	X	personlig blogg	text i ord & bild

SKI = skolinitierade SKJ = självinitierade, PP= Powerpoint (Powerpointpresentation)

För blåsippsdeltagarnas del görs också texturvalet i avsikt att lyfta fram texter där olika typer av länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade texter påvisas, t.ex. texttematiska sådana, och hur olika semiotiska resurser används. Texter som ingår i s.k. ekologiska kretslopp och är publicerade på flera platser med koppling till skol- och umgängespraktik är också ett intressefokus.

Vitsippsdeltagarna har företrädesvis producerat skolinitierade texter. Endast vid något enstaka tillfälle har de publicerat text på nätet, t.ex. nya omslagsbilder på Facebook. För deras del har jag enbart kunnat välja texter utifrån kriterierna 1 och 2, alltså texter som de producerat inom skolpraktiken. Redan detta är ju ett resultat.

Tabell 11. Översikt över hela texter som deltagarna själva producerat och som analyseras

Blåsippsd.	Textslag	Virtuell plats/progr.	SKI/ SJI	Texttema
Batman	1. vlogg, film	Youtube	självinitierad	info & självpresentation
	2. text i löpskrift	Facebook	självinitierad	rollspel: fantasytema
	3. text i ord & bild	Facebook,	självinitierad	rollspel fantasy
Samanya	4. text i löpskrift	Word	skolinitierad	jullovat- en händelse
	5. text i ord & bild	Word, bild	skolinitierad	designanalys
	1. text i ord & bild.	Tumblr	självinitierad	fantasy- sci-fi-tema,
Samanya	2. text i löpskrift	Word	skolinitierad	fantasy-sci-fi-tema,
	3. text i ord & bild.	P-blogg	självinitierad	bokpresentation
	4. text i ord & bild	P-blogg	självinitierad	självpresenterande
Valerie	5. text i ord & bild	Word	skolinitierad	självpresenterande
	1. collage, bild	Photos Collage Maker	skolinitierad	sci-fi-fantasytema
	2. text i löpskrift	Word	skolinitierad	sci-fi fantasytema-
Valerie	3. text i ord & bild	P-blogg	självinitierad	bokpresentation
	4. text i löpskrift	Word	skolinitierad	sci-fi fantasytema-
	5 text i ord & bild	Tumblr	självinitierad	bokpresentation
Vitsippsd.				
Margo	1. text i löpskrift	Word	skolinitierad	Mer sovmonar!
	2. text i löpskrift	Word		Helikopterdagen
	3. PP	Word, PP.		Algebra
Salla	1. text i löpskrift	Word	skolinitierad	Bosnienresan
	2. text i löpskrift	Word		Internet
	3. PP	Word PP.		Renässansen, L.V

Förkortningar SKI =skolinitierad, SJI=självinitierad, P-blogg = personlig blogg, info=information, PP= Powerpoint (Powerpointpresentation)

Textanalyser görs alltså av några hela texter för respektive deltagare där jag använder de analysredskap som redovisats. Jag lyfter också fram utdrag ur texter för att peka på prototypiska texttyper och hur dessa samspelar med andra semiotiska resurser. I tabell nr 11 visas det urval av texter som analyseras. Även av den här tabellen framgår ett resultat. Blåsippsdeltagarna publicerar texter på olika virtuella plaster (alla framkommer inte här), medan

vitsippsdeltagarna endast publicerar texter i skolan och då företrädesvis skriver i word och skapar Powerpointpresentationer. En följd av detta är, vilket framgår av tabellen, att färre texter har valts för textanalyser för vitsippsdeltagarnas del. De textanalyser som görs av deras texter ska ju endast synliggöra hur litteracitet framträder i en-till-en-datorpraktiken i skolsammanhanget och också företrädesvis de två slags texter som produceras inom densamma.

En vlogg (en öga-mot-öga-video) ingår också i urvalet. Den filmen och tre kortare avsnitt i tre andra filmer har transkriberats. Under nästa rubrik beskriver jag hur jag gått tillväga med detta.

4.7.1 Transkribering och multimodal analys

Prototypiska texter i Batmans datorpraktik är filmer och vloggar där han presenterar det egna spelandet. I dessa filmer använder han en mängd (rörliga, temporala och spatiala) resurser, tal, kameravinklar, blickar, mimik och gester, vilka då behöver transkriberas för att analyseras.³² Transkriberingar görs av en vlogg, tre minuter lång, och ett mycket kort avsnitt ur en spelomgång av *League of Legends* där Batman spelar med tre andra aktörer. Även Valeries film, *Mobilladdaren en designanalys*, har transkriberats.

Det finns olika sätt att transkribera och analysera multimodala texter. På vilken nivå transkriberingen görs och vad man fokuserar på i analysen beror på vad man avser med densamma (jfr Baldry & Tribault, 2006, s. 166; Jewitt, 2006, s. 38). Att identifiera analysenheten, dvs. välja på vilken nivå materialet ska transkriberas, är alltså en tolkning. Här vill jag undersöka vilka texttyper som realiseras och vilka resurser som kommer i bruk för att realisera dessa. Eftersom jag fokuserar på och identifierar olika texttyper utgår jag ifrån de makropropositioner i de sekvenser som jag kan identifiera och betraktar alltså varje makroproposition som en *fas*. Inom dessa faser beskriver jag hur makropropositioner tillsammans med andra semiotiska resurser skapar betydelser.

I den vlogg som analyseras väljer jag också att fokusera på rörelser på helhetsnivå. I öga-mot-öga-videon slår exempelvis Batman i den evaluerande makropropositionen i narrativ ihop händer med en smäll och höjer rösten och

³² Transkribering och analys görs på sätt och vis parallellt även om man går tillbaka väldigt många gånger och noterar bildsekvens för bildsekvens vad som uttrycks och hur. Till exempel noterar jag Batmans uppskrivade röststyrka genom att skriva det han säger med versaler. Uppskrivad röststyrka är en resurs för att skapa kontrast och ingår då i analysen.

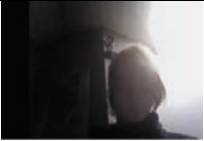
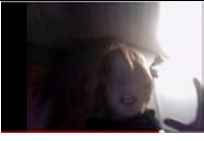
skriker: "The game fucked up!" De hopslagna handflatorna analyseras som en betydelsebärande enhet, inte att Batman för isär vänster och höger arm, lyfter dem 10 cm från skrivbordet, för att sedan föra ihop armarna och slår handflatorna mot varandra.

Exempel på hur vloggen transkriberats och analyserats visas i tabell nr 12. Det är endast två faser och bilder, tillika narrativa propositioner, utgångssituation och komplikation som visas i tabellen. I avsikt att anonymisera Batman har bilderna retuscherats. Trots att bildmaterialet är känsligt har jag valt att visa två bilder för att ge läsaren en mer genuin känsla av texten. På en av bilderna framträder tydligt hur Batman arbetar med gester och mimik. Dock har även ansiktet i den bilden retuscherats, men munnen är trots det fortfarande synlig. Tidsangivelser (till vänster i tabellen) är ett ankare för att kartlägga vilka resurser som fortlöpande används och för att orientera hur texten växer fram. I den filmade öga-mot-öga-videon noteras blickar, rörelser (gester), repliker och mimik, olika bildvinklar och de muntliga utsagorna.

I analysen av avsnitten av den filmade dataspelsomgången i *League of Legends*, lyfts på liknande sätt några propositioner i den texttyp som realiserats fram. Tillsammans med Batman har jag valt bilder (skärmdumpar) från den filmade spelomgången. Parallellt med skärmdumparna noteras också interaktionen mellan de tre kamraterna och vad som sägs under spelandet. I analysen av Valeries film, *Mobilladdaren, en designanalys*, lyfter jag fram bild och skriftelement som lagts som textremsor och ger exempel på propositioner i olika sekvenser som realiserats i filmen.

Att göra multimodala analyser är en mödosam process där jag bild efter bild betraktat materialet med väldigt många repetitioner. En analys av en hel film där mänskliga aktörer medverkar, eller av alla händelser som framträder visuellt och genom olika handlingar i skrift och genom tal i dataspel, brukar knappast låta sig göras. Analysen av vloggen, den som analyseras i sin helhet, förenklas av att det är en deltagare som huvudsakligen sitter still framför kameran som agerar.

Tabell 12. Utdrag ur den multimodala analysen av Batmans vlogg

Tid	Utsnitt, vinkel, kameraavstånd	Blick	Rörelse, gest, mimik	Yttranden (processer markeras)	Kommentar och makroproposition
00-0:09		tittar rakt i kameran något uppifrån	huvudet lite på sned, ler	What's (ReP) up guys? XXX is (ReP) here. I am (ReP) back. <u>Ye</u> , with the logs.	NP: Introduktion ges genom hälsningsfrasen. Engagemang visas genom närbilden och blicken ställer krav troligen till interaktion. Repliken sägs rappt, " Ye " betonas . Det förstärker "Ye" som ett positivt evaluerande uttryck , vilket samverkar med leendet (attityd).
2:15-2:2		tittar rakt in i kameran något uppifrån	ögonen uppspärade händer och armar höjs och sänks i takt med replikerna, händerna spänns, munnens rörelser är tydliga	The game fucked (MaP) up. <u>THE GAME</u> <u>FUCKED</u> (MaP) UP!	NP: komplikation Blicken ställer krav . Genom rörelserna poängteras det som sägs. Orden betonas , kontrast skapas genom röststyrka , de rytmiska rörelserna och den tydliga artikulationen. Engagemang framträder tydligt.

Versaler= uppskrivad röststyrka, __ = emfas. Processer förkortas enligt följande relationell process (ReP), materiell (MaP) osv., övriga analysbegrepp skrivs i **fetstil**.

Trots det är det många parametrar att hålla reda på. Härmed avslutas genomgången av studiens genomförande och jag kommer nu till resultatredovisningen och de konkreta textanalyserna.

5 Resultatredovisning– blåsippsdeltagarna

Det här kapitlet inleds med en kort presentation av Blåsippsskolan som fysisk plats, vad den erbjuder i form av umgängesytor och hur undervisningen organiseras för eleverna. Beskrivningen görs schematisk för att skolan inte ska kunna identifieras. Av samma anledning är bilderna få och retuscherade. Därefter följer beskrivningen av respektive blåsippsdeltagare, hemmiljö, intressen umgänge och skola, främst med fokus på digitala erfarenheter och redovisningen samt analyserna av datoraktiviteter, datorpraktiker och texter. Textanalyserna integreras i avsnitten om deltagarnas datorpraktiker. För varje deltagare sammanfattar jag vad som framkommit i undersökningen under de specifika forskningsfrågorna. Det övergripande syftet, att undersöka hur litteracitet framträder i deltagarnas entill-en-praktiker, diskuteras i kapitel sju.

5.1 Blåsippsskolan som fysisk plats

Blåsippsskolan består av flera byggnader sammanbundna med en större huvudbyggnad. Eleverna har därför relativt långa promenadsträckor att tillryggalägga för att ta sig mellan salarna. Undervisningen är organiserad så att språk-, matematik- och so-lärarna har egna klassrum där de undervisar i sina ämnen, medan undervisningen i bild, musik, idrott och no-ämnen sker i salar anpassade utifrån ämnet. Det är alltså eleverna som går till de olika salarna och inte lärarna som kommer till elevens hemklassrum. Skolans korridorer är olika långa och relativt smala. I de flesta korridorer står långa skåprader utmed väggarna. I ett av husen finns en cafeteria och den hålls öppen under lunchraster. Den är välbesökt, men där ryms inte så många. Uppskattningsvis kan en mindre skolklass befinna sig där samtidigt. Man kan spela biljard, flipper och några andra spel. Eftersom lokalen är liten är där ofta högljutt. I cafeterian kan man också köpa smörgåsar, frukt och dryck. Samanya och Valerie har aldrig gått till cafeterian under mina observationstillfällen. De har hellre tillbringat rasten i korridorerna på golvet eller sittande på bänkar med sina datorer. Batman har dock gått till cafeterian och ätit några gånger och suttit där sysselsatt med datorn.

Även om det finns aktiviteter som man skulle kunna sysselsätta sig med utomhus, som t.ex. basketkorgar, har jag sällan sett elever på skolgården annat än på väg mot ett annat skolhus till någon lektion. Under de varmare årstiderna förekommer dock att eleverna sitter på bänkar på skolgården.



Figur 6. Samanya och hennes kamrater

Även om det, förutom cafeteria, finns en del andra umgängesytor, är en mycket vanlig syn att eleverna sitter i långa rader i korridorerna med datorer och mobiler framför sig (se figur 6). Eleverna vädjar också ofta om att få vara kvar i lektionssalarna under rasterna för att sitta och hålla på med datorerna och det får de ibland.

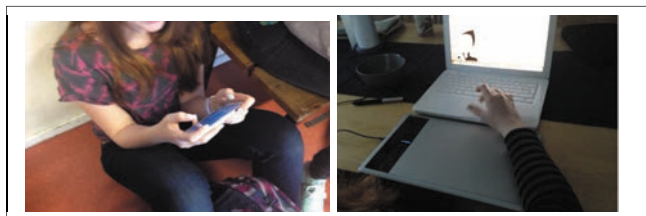
5.1.1 Samanya

Samanya, född 1998, är yngst av två syskon. Hon bor växelvis hos sin mamma i en bostadsrätt och med pappa i den villa där hela familjen bodde tillsammans innan föräldrarna skiljdes. I familjen har det funnits datorer sedan Samanya föddes. Innan hon fick en-till-en-datorn hade hon en egen stationär dator. Samanya har nu, två datorer, den stationära och en-till-en-datorn, en Ipad och en smarttelefon. Hennes bror, som är i tjuugoårsåldern, flyttade hemifrån i samband med föräldrarnas skilsmässa. Samanyas bror är väldigt duktig på datorer och har lärt henne en hel del, inte minst om dataspel. När Samanya var yngre spelade hon en del dataspel med sin bror och hans kompisar. Hon minns särskilt att det hände att broderns kompis belönade henne med en femkrona när hon vunnit över sin bror. Det händer fortfarande att hennes bror och hon spelar dataspel *League of Legends* tillsammans. Huvudsakligen är det Samanyas far som bistått med kunskaper inom det digitala fältet. Hon har också lärt sig själv en hel del, t.ex. lite bloggprogrammering (fältanteckning 22/5 2012³³).

Numera är Samanya själv kunnig inom det digitala fältet och om hon behöver hjälp kan hon alltid fråga pappa. Han arbetar som systemanalytiker mot större företag med att bygga upp och designa olika internet- och datorsystem. Hennes mamma har en chefsbefattning i en kommun (FA, 22/5 2012). Mamman har en högskoleutbildning, hennes pappa en teknisk utbildning från gymnasiet. Samanya beskriver sin pappa som mycket kunnig, uppdaterad och jätteintresserad när det gäller det digitala fältet (FA, 14/10 2013). Hennes bror har numera ett företag som arbetar med försäljning över nätet. Sommaren 2013 arbetade Samanya på sin brors firma och fick då använda olika digitala förmågor, t.ex. använda programmen Photoshop och Excel (mejlkonversation juni 2013). Mamman är däremot inte så intresserad av datorer och teknik, men är inne på vissa forum då och då. För övrigt är datorn också ett arbetsredskap för henne. I fältanteckningar och i självdokumentationer (se figur 9) framkommer att familjen på olika sätt

³³ Jag vill påminna om att jag förkortar fältanteckning till FA.

stödjer och stimulerar Samanyas digitala intressen. Under ett av mina hembesök förklarar Samanya hur ett dataprogram fungerar för mig medan mamman lyssnar och tittar uppskattande på Samanya och säger till mig: "Visst är hon duktig!" (FA,14/10 2013). På bilden (figur 7) knappar Samanya på en mobiltelefonmodell som hennes pappa köpt in till företaget och som hon fick vara något av en testpilot för (FA, 4/6 2013). En uppskattad julklapp som Samanya fick av sin pappa under observationsperioden är en ritplatta, med vilken man kan rita i datorn (FA, 18/2 2013). På den högra bilden i figur 7 syns en figur som Samanya håller på att teckna med ritplattan.



Figur 7. Samanya med mobiltelefon och ritplattan hon fått i julklapp

5.1.1.2 Hemmet och de egna rummen

Mammans bostadsrätt är en ljus och rymlig trerummare med en stor balkong. Samanya har ett eget rum i lägenheten (FA, 22/5 2012), vilket hon också har i villan hemma hos pappa där hon växelvis numera bor. Hos pappa har Samanya också sin katt.

Samanyas rum hos mamma är, liksom övriga lägenheten, ljust med solgula tapeter och genomgående vita möbler. Rummet ger ett lätt och glatt intryck. Det första man ser när man öppnar dörren till Samanyas rum är de två välfyllda bokhyllorna och affischerna på väggarna. Ett stort intresse för film, litteratur och då särskilt för fantasy och sci-fi blir uppenbart. I bokhyllan finns också en stor och kostsam nagellackssamling, vilken kan ses som en markör för ett intresse för en viss stil och för det egna utseendet.

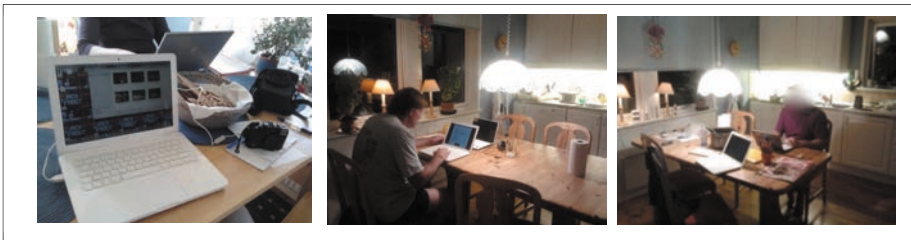


Figur 8. Affischer i rummet hos mamma, rummet hos pappa syns till höger

Bland sakerna i bokhyllan finns en julstrumpa som hon sytt själv och prytt med det broderade namnet Shane, en s.k. youtubare. Strumpan pekar på att

det finns en koppling mellan olika artefakter i hennes rum i den fysiska världen och cybervärlden (FA, 22/5 2012). I det egna rummet hos pappa har Samanya inte lika tydligt projicerat ut sin identitet. Skillnaderna i inredning beror enligt Samanya på att rummet hos mamma är mer nyinrett (FA, 25/10 2012).

Av Samanyas självdokumentationer framkommer att både mamma och pappa då och då delar hennes värld och intressen vid datorn och att de sitter tillsammans vid hennes dator eller tillsammans med var sin dator. Föräldrarna läser ofta de texter Samanya skrivit, både de skol- och själviniterade, mamman följer t.ex. hennes blogg och pappan läser ofta hennes filmrecensioner. Hon och pappa ser då och då film tillsammans. Med sin pappa delar hon också ett intresse för historia. Det händer ibland att Samanya och hennes föräldrar testat något dataspel som Samanya provat i skolan, som t.ex. Makro till Mikro.



Figur 9. Bilderna är från Samanyas självdokumentationer, från vänster vecka 19, 32 och 37

Av observationerna, självdokumentationerna och av de kartor som Samanya ritat över datorns placering framkommer att Samanya använder datorn på många platser: i köket, i vardagsrummet och i det egna rummet, både hemma hos sin mamma och pappa. På en direkt fråga från mig om var datorn används mest hemma svarar Samanya att det är i köket, vardagsrummet och i det egna rummet och då i sängen innan hon ska sova (FA, 20/2 2012).

5.1.1.3 Samanyas umgänge, skola och intressen

De intressen som signaleras genom olika artefakter i Samanyas hemmiljö, böcker, filmer, affischer, nagellack och i någon mån djur, i synnerhet då katter (hon har ju en levande sådan), äger också giltighet i cybervärlden. Hennes datoraktiviteter byggs runt dessa intressen. Som en huvudsaklig och särskild kärna i hennes intressesfär framträder litteratur och film. Främst är det fantasy, men också sci-fi som lockar. Samanya uppskattar att läsa ”riktiga pappersböcker” (FA, 14/11 2013), men hon börjar också läsa en del på läsplatta under fältperioden. Intresset för bok- och filmvärlden, för fantasy och sci-fi löper också genom och är ihopkittade med hennes sociala nätverk, de nära vännerna i det fysiska livet och på nätet.

Samanyas umgänge består förutom av familj och släkt av ett gäng flickor. De bor nära varandra och har gått i samma skola sedan lågstadiet och flera av dem också i samma förskola. De som bor närmast varandra följs dagligen åt till och från skolan (FA, 18/2 2013). Det är främst i skolan och över nätet de umgås. De träffas inte så ofta rent fysiskt under fritiden. Men på nätet håller de intensiv och tät kontakt främst genom de personliga bloggarna och på Tumblr, i princip dagligen. Samanya och övriga i flickgänget följer också ett antal youtubare. Kittet i flickgänget är det gemensamma och mycket stora intresset för fantasy och science fiction. De går på mässor på det temat tillsammans, ser filmer, har fester där de klär ut sig till kända personer i filmer mm. De går också på konserter ibland. De pratar förstås om böcker, filmer och om musik. Dessa samtal pågår på flera arenor dels när de träffas fysiskt, t.ex. i skolan, dels på olika sajter på nätet där de både ”samtalar” med varandra runt detta tema, men också med andra utanför flickgänget. Detta kan jämföras med Forsmans (2014, s. 7–12) iakttagelser att ungdomar inte gör någon märkbar skillnad mellan det fysiska livet och livet på nätet. Samtal i den fysiska verkligheten kan alltså fortsätta på nätet och man anknyter ofta till det någon av dem skrivit på nätet i samtal i den fysiska verkligheten. Jag hör t.ex. ofta vännerna kommentera varandras olika blogginlägg i samtal i skolan (t.ex. FA, 25/10 2012; FA, 14/11 2013).

Samanya är målinriktad och ambitiös i skolarbetet. Det framgår av resultat på prov som hon får tillbaka då jag är på besök. Samanya har ambitionen att få A i alla ämnen (FA, 18/2 2013). Det visade sig under min sista träff med samtliga deltagare att Samanya nått sitt mål (FA, 4/6 2014). Under fältperioden ägnar hon en hel del tid åt skolan (FA, 18/2 2013). För att organisera sin tid skriver Samanya upp de skolarbeten hon ska och måste göra den närmaste tiden och markerar vartefter genomförda arbeten på sin lista. De dagsaktuella aktiviteterna noterar hon på papper. Under observationsperioden börjar hon använda Ical, en kalender som finns i Macbook, för sina långsiktiga planeringar. De skolämnen hon tycker är allra roligast är svenska, so-ämnena, särskilt mycket gillar hon historia, men också engelska och ibland bild. Genom den ritplatta som tidigare nämnts kan Samanya tydligare koppla sitt intresse för bild och teckning till datorn. Jag lägger också märke till att Samanya ofta hittar motiv på nätet som hon ritat av (FA, 22/5 2012).

Samanya är inte säker på vad hon vill bli, men journalist och författare är alternativ som hon tänkt på (FA, 21/8 2013). Att skriva är något som hon verkligen gillar. Hon tycker också om att fotografera. Fotograferande har tydlig koppling till hennes datorpraktik, hon fotograferar mycket till den personliga bloggen. Det hon gör vid sidan av sina datoraktiviteter är att jogga och styrketräna. Något annat hon gillar är att resa och många av hennes resor

med familjen finns dokumenterade på bloggen. Förutom skolan är aktiviteter som kan förknippas med datorn Samanyas huvudsakliga intresse och det som hon ägnar mest tid åt. Hon deltar inte i någon organiserad fritidsverksamhet. Vad hon mer specifikt gör på datorn beskriver jag under nästa rubrik.

5.1.2 Samanyas datoraktiviteter på olika platser

Samanyas datoraktiviteter har förstås varierat något under de dryga två år som jag följt henne. I tabell nr 13 ges en översikt över de huvudsakliga och återkommande datoraktiviteter som Samanya ägnat sig åt på olika platser under observationsperioden. I tabellen noteras program eller hemsida, var aktiviteten genomförts och om aktiviteten är själv- eller skolinitierad. Samanya uppskattar att hon tillbringar mellan 40–50 timmar vid datorn och att ungefär lika många timmar läggs på själv- och skolinitierade aktiviteter. Samanya kan alltså definieras som en högkonsument (jfr Statens medieråd, 2012/2013) av nätet. Av tabellen framkommer att en majoritet av Samanyas datoraktiviteter, såväl själv- som skolinitierade, fått spridning till olika platser. De flesta programvaror och hemsidor hon använder kommer i bruk både hemma och i skolan och för själv- och skolinitierade aktiviteter. Till exempel använder hon Word, Excel, Imovie, olika bildredigeringsprogram, Garageband, för såväl själv- som skolinitierade datoraktiviteter och för både själv- och skolinitierad textproduktion. Vissa datorpraktiker situerade i de olika domänerna är alltså utsträckta. Av Samanyas och lärarnas beskrivningar framkommer att en-till-en-implementeringen inneburit en stor skillnad för hur datorer används i skolan. Innan implementeringen gick de till en datasal och det hände sällan. De använde i princip endast datorn för att söka information, skriva i Word och skapa Powerpointpresentationer.



Figur 10. Samanya läser tweetar på Twitter innan den ordinarie lektionen börjar (FA, 27/4 2012)

Särskilt framträdande bland hennes självinitierade datoraktiviteter är aktiviteter på den personliga bloggen och på Tumblr. Av observationer och självdokumentationer framgår att aktiviteter på Twitter, Tumblr, Facebook, och Skype inte förekommer i undervisningssammanhanget. Även dataspelande är undantag i den ordinarie skolverksamheten. Vissa spel

avsedda för lärande, exempelvis Makro till Mikro i so-ämnet och Minecraft i bildundervisningen, förekommer. Under den veckovisa elevens-val-lektionen får Samanya, som valt bild, ofta göra vad hon vill, t.ex. spela dataspel. Vissa av Samanyas skolinitierade datoraktiviteter får heller inte spridning från skolan till hemmet, t.ex. Webbmagistern, en hemsida där man kan söka information och också testa sina kunskaper inom olika ämnesområden. Landguiden är en sida som Utrikespolitiska institutet står bakom och här finns aktuell information om olika länder. Den sidan kan inte Samanya använda hemma trots att hon skulle vilja, den kräver inloggning som endast finns i kommunens nät. Vidare finns datoraktiviteter som hemsidor och program, vilka används för såväl själv- som för skolinitierade ändamål, både i klassrummet och hemma, men däremot inte i korridoren. Det handlar företrädesvis om komplicerade program där man både behöver utrymme, någorlunda tyst och tid för att kunna genomföra aktiviteten, exempelvis klippa film (Imovie) och skapa musik (Garageband). Vissa fotoredigeringsprogram använder Samanya oftast endast hemma, som Photoshop (se tabell nr 13). Under nästa paragraf presenteras hur litteracitet framträder och det lärande som erbjuds genom olika datoraktiviteter i Samanyas en-till-en-datorpraktik.

5.1.3 Litteracitet och lärande i Samanyas en-till-en-datorpraktik

I Samanyas hem har det funnits datorer sedan hon föddes. Hennes datorpraktik är förankrad och till del formad av de aktiviteter och attityder hon tagit del av tillsammans med familjen under uppväxten. Bildmaterialet visar att familjemedlemmar sitter med sina datorer tillsammans och att det verkar finnas en viss gemenskap runt aktiviteter där datorn är inblandad (jfr Flewitt & Wolfe, 2010; Findahl, 2010, 2012/2013; Medierådet, 2010). Båda föräldrarna har positiva attityder till digitala verktyg och de har på olika sätt bistått med stöd, med verktyg och kunskap som hjälpt Samanya att utvecklas inom det digitala fältet. I familjen både samtalar man om datorer och teknik och gör också ibland en del digitala aktiviteter tillsammans. Hon har spelat och spelar ibland fortfarande dataspel med sin bror. Föräldrarna visar intresse för och tar del av en del av de texter hon skapar på datorn. Studier visar att föräldrarnas attityder till digitala verktyg och hur de själva brukar dessa (Findahl, 2010, 2013) påverkar barnens användarmönster. Vidare visar t.ex. Wolfe och Flewitts studie (2010) att vuxnas sätt att samspela med barn runt olika litteracitetsaktiviteter, både digitala och analoga, har betydelse för barns litteracitetsutveckling. Studien visar att Samanya haft goda förutsättningar att utveckla digitala förmågor och digital litteracitet i sin familj.

Tabell 13. Översikt av Samanyas huvudsakliga datoraktiviteter

Program/ hemsidor	Självinitierade datorakt.	Skolinitierade datorakt.	H	K	K L
Personlig blogg	producerar texter, läser, länkar		X	X	X
Twitter	skriver, läser tweets, länkar, sprider		X	X	X
Tumblr	läser, återbloggar, kommentarer, gör egna inlägg		X	X	X
Facebook	spelar, söker bilder, nyheter på fansidor		X	X	X
Omegle	chattar med slumpvis utvalda		X	-	-
Youtube	följer youtubare, tittar, läser	läser, ser filmer	X	X	X
Google	söker, läser information	söker, läser	X	X	X
Urban Dictionary	lexikon för slang och internet		X	-	-
NE	söker information, läser	söker, läser	X	X	X
Wikipedia	söker information, läser	söker, läser	X	X	X
Landguiden	söker information, läser	-	X	-	X
Popplet		digitala mindmappar	X	X	X
Webbmagistern		söker, läser		-	X
UR.se	ser filmer, söker information	informationssöker, ser film, spelar	X	X	X
Word	skriver, läser, bearbetar, infogar bild	skriver, läser, bearbetar, infogar bild	X	X	X
PP		gör presentationer	X	X	X
Excel	gör kalkyler	gör kalkyler	X	-	X
Ical	planerar, gör schan	planerar, gör schan	X	X	X
Photoshop, Fotoflexer Picmonkey.com	redigerar, lägger upp foton	redigerar, lägger upp foton	X	-	X
Imovie	redigerar film	redigerar film	X	-	X
Garageband	skapar musik till film	skapar musik till film, dans, PP		-	X
Spotify	söker, läser, lyssnar på musik	söker, läser, lyssnar på musik	X	X	X
IMDb, Moviezine Svt.play,Fanfiction.net, Netflix m.fl	söker information om film, ser film	söker information om film, ser film	X	X	X
Goodreads	söker information, läser om böcker		X	X	X
Pottermore, Hunger games	söker information, läser	söker information, läser, spelar	X	X	X
BBC radio	lyssnar på youtubare		X	-	-
Ted		lyssnar på föreläsningar		-	X
Diviantart	letar bilder, information om konst	inspiration, information om konst	X	X	X
Dropbox	sparar, lagrar filer, sorterar	sparar, lagrar filer, sorterar	X	X	X
Vklass (lärpattform)		söker, läser, skriver, mejlar	X	X	X
Skype	skypar med kamrater		X	-	-
dataspel		t.ex. League of legends	X	X	-

H= hem, K=korridor, KL= klassrum, PP=Powerpoint, Datorak.=datoraktiviteter,

Samanya dokumenterar ibland familjeaktiviteter som resor, utflykter och museibesök och publicerar på bloggen. Att Samanya hela tiden haft en intresserad läsekrets, genom föräldrarna och genom sitt umgänge, har vidare betydelse för att både utveckla och befästa deltagande i olika praktiker som den personliga bloggen och Tumblr. En förutsättning för att kunna delta på Tumblr är också en djup kulturell kunskap inom någon kultursfär som den typen av samhörighetsplats, fankulturen, kretsar kring. På Tumblr har texterna hög intertextualitet. Det betyder att Samanya måste hålla sig à jour med fältet att hon har mycket kunskap och hela tiden lär sig nytt inom fantasy och sci-fi-fältet. Deltagandet på Tumblr föder med nödvändighet också andra läs- och textproduktionsaktiviteter, av vilka flertalet sker på datorn. Överhuvudtaget så är Samanyas intressen sammankopplade med läs-, skriv- och textproduktionsaktiviteter. Det ena intresset leder till den andra och till olika textvärldar som öppnar nya och andra sådana. Aktiviteterna får något av en Matteuskaraktär så att läsande, skrivande och textproducerande tycks leda till ytterligare och ännu mer textreception och textproduktion. Samanya ser mycket film, ca 200 om året. Hon läser också kontinuerligt mycket om film och filmrecensioner för att hon själv ska bli bra på att skriva sådana (FA, 18/2 2013). Under fältperioden blir hon filmrecensent på en barn- och ungdomstidning och alldeles mot slutet av fältperioden börjar hon skriva filmrecensioner på Letterboxd.com. Hon går med i Goodreads där hon skriver om och får tips på böcker. Samanyas datoraktiviteter är alltså ofta sammankopplade med andra datoraktiviteter, ibland också med analoga litteracitetshändelser (jfr Barton, 2007). Över tid med en-till-en-datorn har hennes intressen fördjupats och expanderat; hon har hittat många kanaler för det bok- och filmintresse hon hade sedan tidigare. Genom de återkommande läs-, skriv- och textproduktionsaktiviteterna erbjuds ett lärande, särskilt då inom den kulturella sfären, och Samanay utvecklar också både svenska och engelska litteracitetsförmågor. Ytterligare ett av Samanyas stora intressen är att följa s.k. youtubare. Varje lördagsmorgon lyssnar hon t.ex. på BBC via en hemsida på en-till-en-datorn och då är det förstas på engelska (FA, 22/5 2012).

Samanyas datorpraktik är situerad i både skolpraktiken och i hennes större umgängespraktik (vilken då på flera sätt också är kopplat till familjen) och djupt förankrad i hennes intressen. Datorn kommer också till bruk i avlönat arbete då hon arbetar för sin brors firma under t.ex. lov. Hennes kunskaper i programmet Photoshop och Excel kommer då till användning. Photoshop har hon tidigare använt i samband med populärkulturella aktiviteter. Detta indikerar det Jenkins (2008, s. 32) iakttar; att förmågor först erövrade i samband med relationer till populärkulturen i högre grad kan få potentiella effekter inom andra områden, t.ex. som här i en yrkesverksamhet. Excel har hon företrädesvis lärt sig i skolan. Här kombineras förmågor med ursprung i

två olika praktiker, umgänges- och skolpraktiken, i en tredje praktik, yrkespraktiken. Detta kan vidare jämföras med vad som framkommer i Bulfin och Koutsogiannis (2012, s. 343–344) studie där de framhåller att ungdomars datorpraktiker kan vara utsträckta och förena skol- och självinitierade praktiker.

Att datorn är ett centralt och högt värderat redskap i Samanyas liv och intressen framgår när hon under ett samtal säger: ”Vad skulle man annars göra?” (film, 22/5 2012). Hon betonar starkt gemenskap med vännerna på Tumblr och uttrycker vidare att hon inte kan tänka sig ett liv utan datorn. Hon säger: ”Jag lever typ mitt liv på nätet.” (inspelat samtal, 21/8 2013). Samanya kan knappt minnas hur det var innan datorn gjorde entré i skolan. Datorn är Samanyas ständiga följeslagare. Hon upplever att den gjort skolarbetet roligare, att den underlättar och skapar ordning och reda i skolmaterialet och att man kan arbeta mer aktivt och självständigt i sitt lärande. Hon är nöjd med hur datorn används i skolpraktiken. Det sämsta med datorn är att den är så bra och därmed beroendeframkallande. Ett annat problem är att man kan bli lite trött i ögonen efter intensivt användande (FA, 25/10 2012). Som framgår av tabell 13 använder hon datorn frekvent på många platser inom både skol- och umgängespraktiken och för såväl tolkande som uttryckande semiotiska aktiviteter. De platser där hon använder datorn har blivit hybrida genom nätet och möjliggör t.ex. umgänge med Tumblrvännerna i skolkorridoren (FA, 25/10 2012).

Vidare är Samanyas datorpraktik både agentiv och innovativ. Hon visar att den ger henne ett handlingsutrymme, att hon hittar olika hemsidor för aktuella ändamål och problem, t.ex. för att söka prao-plats. Andra konkreta exempel är att hon inför sin USA-resa beskriver på bloggen 2014 att hon hittat en ny sida och en app, Roadtripper, och i en veckorapport framkommer hur hon letat och hittat noter och en ny hemsida:

Letat (notera verkligen letat)upp gratis noter/tabs till piano på internet. Hittade några bra ☺.: DeviantART: Stora och små konstnärer lägger upp sin konst, som ett eget galleri på internet där man också kan se andras konst och kommentera, favoritmärka och liknande. Sketchbook Express: Ett rätt bra gratis ritprogram som jag laddade ned från Appstore (vecka 11, 2013).

Centrala virtuella platser i hennes datorpraktik, och situerade i umgängespraktiken, är den personliga bloggen och Tumblr. På både den personliga bloggen och på Tumblr uttrycker hon och delar sina intressen med andra, här samlas texter om sådant som hennes liv kretsar kring. Givetvis är som framgått datorn central också i skolpraktiken. Hur Samanyas datoraktiviteter framträder på dessa centrala platser, den personliga bloggen,

Tumblr och i skolan, beskrivs närmare under egna rubriker med textexempel och textanalyser.

5.1.3.1 Den personliga bloggen, texter och aktiviteter

Den egna personliga bloggen startade Samanya 2011 i mars och en-till-en-datorn fick hon i slutet i november 2011 (FA 22/5 2012,). Samanya hade alltså varit en verksam bloggare i ett drygt halvår innan hon fick sin en-till-en-dator. Den personliga bloggen har hon lagt upp själv. Bloggen är som ett kalejdoskop över Samanyas liv, alla hennes intressen synliggörs där genom olika texter. Bloggen är sorterad i tjugofyra olika ämneskategorier, allt från konst, stil, resor, till böcker och film. Här blandas stort och smått, minnen av händelser i barndomen, resor och utflykter med föräldrarna, recept, instruktioner till konstfulla sätt att måla naglarna samt ställningstaganden för och emot olika saker.

På bloggen finns främst, texter i ord och bild, några vloggar och någon enstaka text där endast löpskrift förekommer. I vloggarna berättar hon exempelvis om kläder och annat hon köpt under shoppingrundor (jfr Forsman, 2014). Ibland ingår bloggtexterna i transduktionliknande förlopp genom en kombination av rekontextualisering och att delar av texten omfattas av transduktion. Exempel på sådana rekontextualiseringar och transduktion är att bilder som Samanya hämtat från andra virtuella platser publiceras på den personliga bloggen, kommenteras och tolkas i skrivna text. Ett sådant exempel påvisas i figur 11. Exemplet pekar samtidigt på ett flöde mellan Tumblr och den personliga bloggen. Samanya är ett stort fan av Jennifer Lawrence (skådespelare och huvudrollsinnehavare i *The Hunger Games*). På Tumblr får Samanya syn på en photoshoppad bild, en s.k. gif som visar Jennifer Lawrence där hon gjorts smalare. Gifen lägger Samanya upp på sin personliga blogg och skriver ett kritiskt inlägg om media och kvinnoideal och det förfärliga i att behandla Jennifer Lawrence så här. Det självupplevda är centralt i bloggtexterna, men behöver nödvändigtvis inte fokusera på händelser, utan också upplevelser på ett mentalt plan, som exemplet i figur 11 visar. Bilden till vänster i figur 11, visar Jennifer Lawrence som hon ser ut. På bilden till höger har hon gjorts smalare genom bildmanipulation. Ett gif



(som det här är) består av flera bilder och rullar som en minifilm om och om igen. Genom gifen så skiftas bilderna, de flippas, så att man ser Jennifer innan och efter bildmanipulationen.

Figur 11. Gifen på Jennifer

I texter där Samanya återberättar något förekommer visuella resurser i princip alltid tillsammans med antingen skrift eller tal. I figur 12 exemplifieras en prototypisk text från den personliga bloggen. I textutsnittet motsvaras layouten av originalets, men endast en del av texten presenteras. I original består texten av 26 bilder varav sju bilder också har någon skriftrad placerad under bilden (utom då det gäller bild 1, där skriftraden ligger ovanför bilden). Texten i figuren är starkt förminskad. Jag har valt att endast redovisa exempel på de olika makropropositioner som förekommer i texten och andra framträdande resurser. När händelser (åter)berättas på bloggen är texterna oftast organiserade som i textexemplet i figur 12. Texten har en rubrik som anger datum och som ofta också specificerar händelsen. Därpå följer bilder vertikalt placerade med den första bilden i berättelsen överst och de andra efterföljande under varandra i kronologisk ordning. Bilderna upptar oftast den största textytan och gör det huvudsakliga semiotiska arbetet med stöd av få textrader. Bild och skrift står i avbytesrelationer till varandra. Samanya skriver själv så här i en självporträtterande text i ämnet svenska, en av de första texter hon skriver på en-till-en-datorn i skolan:

Varje dag går jag till skolan som alla andra, kommer hem och kanske sitter vid datorn eller fotar, för det måste jag göra – till min blogg. Jag har två bloggar, på den ena skriver jag om mitt liv och fotar ganska mycket, och den andra är väldigt ny. På den andra bloggen planerar jag att skriva filmrecensioner på, för när jag blir vuxen tror jag att jag vill bli filmrecensent, eller i alla fall någonting där man får skriva mycket och uttrycka sig med text.³⁴

Av citatet framgår hur viktiga Samanya anser att foton är i bloggtexterna. De är ett måste (jfr Rowsell & Kendrick, 2013; Åkerlund, 2013). Till bloggen är det hon själv som huvudsakligen producerar både bild, det skrivna eller filmade materialet.

Analys av texten i figur 12

Texten består av många *textelement*. En rubrik i överordnad position, *versaler* och *fetstil* gör rubriken *framskjuten*. I rubriken anges dag, datum och själva händelsen. Många texter på den personliga bloggen har ett datum som rubrik, vilket för tankarna till en slags dagbokstext. Efter rubriken följer många bilder, med ett mindre antal tillhörande *textelement*, i skrift. Dessa är i sex av sju fall placerade under bilderna, i ett fall ovanför bilden. *Textelementen* är ordnade i *kronologisk* följd under varandra. Jag tolkar det som att de skriftrader som är placerade tätt intill bilderna innehållsligt kan kopplas samman med bilden. Det finns heller inte någon inramning av vare sig skrift eller bild som skiljer dem åt.

³⁴ Texten finns med bland de skolinitierade texter som samlats in, se tabell 5.

Analys av texten i figur 12

SÖNDAG 1 DECEMBER: SCI-FI-MÄSSAN

Yooo, idag var jag och mina buddies på sci-fi-mässan :3 tredje året för mig.



XXX är en creeper och fotar sina peeps in the crowd *. XX har en awesome jacka.



Min andra Star Wars-thing :)

Texten, vilket antyds genom rubriken, återberättar en händelse under en specifik dag. I texten realiseras flertalet makropropositioner i *narrativ*. Jag anger dem som jag identifierat och exemplifierat genom mitt urval, (det finns t.ex. fler exempel på händelser i originaltexten) i tabellform. Bild och skriftrader står i *avbytesrelationer* till varandra, bild och skrift bidrar med delbetydelser och sammantagna ger de texten en annan överordnad betydelse. I utgångssituationen (NP 1, se tabell nummer 14 där makropropositionerna numreras) preciserar bilden själva utgångssituationen. Bilden i NP 1 bidrar med delbetydelser till det som skriften anger. Läsaren får se mässhallen och får också veta vilka "buddies" Samanya var där med. Skriften ger å andra sidan explicit besked om att Samanya också var där. Mässhallen och det som finns där presenteras sedan i ytterligare bilder genom Samanyas kameraöga. På bild nr 2 uttrycks en *analytisk process* där de vita Star-Wars-gestalternas rymddräkter fungerar som *attribut*, som ger den som bär dem vissa värden (Björkvall, 2009, s. 72). (I originaltexten finns ytterligare bilder som beskriver mässhallen, där en sci-fi-mässa pågår). Sedan följer en rad bilder med tillhörande skriftrader som berättar om händelser på mässan, t.ex. vad de köper, vilka de möter och vad de gör. I skriftraderna dominerar då *materiella processer*. Ett exempel på en sådan händelse (i en händelsekedja, återges genom NP 3, i originaltexten bild nr 15). I skriftraden finns en MaP, *fotar* där Samanya fotar sina kamrater. Återigen specificerar

Figur 12. Samanyas text om mässbesöket

bilden och bidrar med delbetydelser. Den specificerar vilka "peeps" som fotas och att hon ser "peepsen" genom "the crowd". Bilden som är tagen på *avstånd* avbildar kamraterna *bakifrån*. Ansikten och blickar syns inte och *engagemanget* är därmed ganska lågt. Ansikten på i sammanhanget mer anonyma figurer i "the crowd" finns dock med i bild. De visar inget intresse eller engagemang för betraktaren. Dock kan man säga att "the crowd" ramar in "peepsen" och att de därmed bidrar till bildens komposition. På bilden realiseras också en *analytisk process* genom att Valerie bär en jacka med ett *attribut*, det blå emblemet. Emblemet signalerar att hon är en sci-fi-fantasy-manga-fan. I skriftraden realiseras också en *relationell process* genom att verbet *har* knyter ihop Valerie med "awesome jacka".

Slutsituationen NP 5 framgår främst av bilden. I bilden realiseras en *aktionsprocess*, en *vektor* bildas genom kameraarmens riktning mot Samanays ansikte och en *reaktionsprocess* realiseras genom Samanays blick (ytterligare en vektor) mot kameran. Av bildens bakgrund framgår att Samanya är hemma igen. Hon står i sin egen hall framför dörren och mitt emot den spegel som hänger i hallen. På slutbilden realiseras också en *analytisk process*. Den visar Samanya klädd i en t-shirt med en sci-fi-symbol, ett *attribut* som förknippas med vissa värden och ger henne en identitet som ett sci-fi-fan (jfr Björkvall, 2009, s. 72–73). I skriftraden preciseras att det är hennes andra Star Wars t-shirt. Här preciseras alltså skriften, en del av det som bilden bär fram.

Förutom att skriften realiserar ett flertal viktiga makropropositioner i narrativ så finns också andra resurser i texten som är framträdande i berättande texter. I texten förekommer materiella processer, aktions- och reaktionsprocesser, t.ex. processerna i bild nr 4. Här finns vidare *personssubjekt* (jag, Samanay och Valerie) (jfr Ledin, 2000 s. 72). En tidsangivelse finns i rubriken samt något *tidsadverbial* ("idag, tredje året").

Tabell 14. Översikt över identifierade makropropositioner

NP	Makropropositioner
1. Introduktion	SÖNDAG 1 DECEMBER: SCI-FI-MÄSSAN
2. Utgångssituation	Yoo, idag var jag och mina buddies på sci-fi-mässan :3 tredje året för mig. Bild 1.
3. Händelse (kedja)	*Samanya är en creeper och fotar sina peeps genom the crowd. Bild 3.
4. Evaluering	XX har en awesome jacka:3. Bild 3.
5. Slutsituation	Här är det främst bilden, bild nr 4, som gestaltar slutsituationen. Genom den kan läsaren avläsa att Samanya är hemma i sin egen hall igen. Skriftraden anger mer ett resultat av själva besöken en inköpt t-shirt. Där står: "Min andra Star Wars t-shirt."

Texten är ordnad *kronologiskt* genom att makropropositionerna introduktion, utgångssituation, händelsekedja osv. följer efter varandra. Läsaren får följa med Samanya och hennes kamrater på mässbesök från början när mässhallen presenteras, deras vandring genom mässan, det de gör och möter där och i slutsituationen när hon är hemma igen. Texten inbjuder till en läsning uppifrån och ner, från vänster till höger. Texten berättar i skrift och bild i *presens* som i ett reportage. Läsaren får en känsla av att vara med på plats. Bilderna upptar den större semiotiska ytan. De är alltså framträdande genom *storlek*, *skärpa* och *kontraster*. De är *naturalistiskt kodade* och ger ett verkligt och pålitligt intryck (Björkvall, 2009, s. 101 ff.). Att bilderna är framträdande i bloggtexterna är ett prototypiskt drag, liksom att engelska och svenska blandas och att texterna ofta innehåller både svenska och engelska slanguttryck. Ett exempel i den här texten är ”buddies” och ”awesome” och här finns också en del andra engelska uttryck. Olika typer av smileytecken är också ett framträdande drag. Ett exempel i den här texten är ”:3” som har en evaluerande funktion. Ett annat uttryck som har en evaluerande funktion är ”awesome”.

Sammanfattning av textanalysen av texten i figur 12

I texten berättar Samanya i ord och bild om ett mässbesök. Ett flertal narrativa makropropositioner som följer mönstret för narrativ sekvens realiserar. I texten framträder vidare en del andra karaktäristiska drag för narrativ: texten är kronologiskt ordnad, i texten finns evaluerande inslag, en del värdeladdade ord, aktions- och reaktionsprocesser och materiella processer och personsubjekt. Bild och skrift bidrar med delbetydelser och de står i avbytesrelationer till varandra. I texten finns exempel på att bild och skrift kan växla roll. I flera textelement beskriver bilden det skriften berättar, men i slutsituationen berättar bilden. Bilderna är framträdande och framskjutna i texten genom storlek, skärpa, färg och kontrast. Ett antal relationella processer som gestaltas i bild och i skriften ger deltagarna identiteter som sci-fi-fan. I texten blandas engelska uttryck med svenska och slanguttryck och smileytecken förekommer.

När det gäller mässbesöket (figur 12) så var fyra av de sju vännerna, de som texten främst vänder sig till, där. Att berätta om det man varit med om tillsammans kan ha en metakognitiv funktion där olika aspekter av besöket lyfts fram och kommenteras. Texten bidrar också till ett identitetsskapande, vilket många forskare framhåller sker genom nättaktiviteter (t.ex. Jenkins, 2008, s. 188; Greenhows & Robelia, 2009). Den ger Samanya och vännerna identiteter som sci-fi-fan och stärker troligen deras gemenskap. Samanya anpassar texten till de kommunikativa praktiker som råder och utvecklar en kommunikativ orienteringsförmåga, *hur* man kan säga *vad* till *vem*, en

förmåga som Forsman (2014, s.176-177) menar att ungdomar utvecklar genom näaktiviteter.

Identitetsutforskande texter är ett återkommande texttema på den personliga bloggen, liksom i skolan. Ett exempel på en sådan text från den personliga bloggen redovisas i figur 13.

Analys av texten Hår i figur 13

Texten består av *fem textelement*. Rubriken *framskjuten* genom *versaler* och *fetstil*, en bild (sammanfogade av två) som visar Samanya i vänster- och högerprofil, ett textelement som består av skrift, under skriftelementet en bild och ett mindre textelement i skrift som avslutar texten. Textens tema, hår, signaleras genom rubriken. På den övre bilden specificeras textens tema. Bilden är *framskjuten* genom *storlek*, *kontrast*, de starka *färgerna*, den koboltblå tröjan mot den ljusa bakgrunden och *skärpan* i bilden (jfr Björkvall, 2009, s. 101 ff.). Bilden har en tydlig *interpersonell funktion*. Samanya presenterar sig själv i *halvbild* på ett relativt *nära avstånd*, vilket ger en nära relation till läsaren. Beträktaren ser henne dessutom rakt *framifrån*. Ansiktet är dock vänt i profil och Samanya tittar rakt in i kameran på den ena bilden och snett på betraktaren på den andra. Samanya interagerar relativt nära läsaren och *blicken ställer krav*. Kravet mildras dock genom den högra bilden där Samanya inte tittar på betraktaren direkt med blicken (Björkvall, 2009, s. 36–43). Bilden har en *naturalistisk kodningsorientering* (a.a., s. 114). På bilden finns en skriftrad som i min tolkning tillhör samma textelement som bilden. På själva bilden står ”Yay, XXX takes selfies”, vilket jag uppfattar som en lätt ironisk metakommentar. I texten kan ett antal makropropositioner i *narrativ* identifieras. De anges i tabell nr 15.

I rubriken presenteras temat hår. Det specificeras sedan genom bilden som visar att texten handlar om Samanyas hår. Bilden ger vidare en orientering om att Samanya befinner sig i sitt eget badrum. Därefter följer en komplikation, att klippa sig eller inte, och hur det kan kopplas till bloggandet om det egna håret. Komplikationen blir här ganska implicit uttryckt. Den frisyra som Samanya genom skriften berättar att hon gjort återges på bilderna. Specificeringen av för- och nackdelar som sedan följer kan sägas evaluera långt hår. Listan har också en koppling till bilden. I listan uttrycker hon att det är positivt att man kan göra frisyror och att det är snyggt med långt hår och hon har ”gjort” den frisyra hon visar på bilden. Tydliggörande av för- och nackdelar med långt hår visualiseras dessutom med plus- och minustecken och genom layouten, dvs. grupperingen i spalter. Hela plus och minuslistan består av värderingar och *värdeladdade ord* (”very pretty, kul, tungt, jobbigare, tråkig, bra, gillar, smått, ÄNNU (notera versaler), 100 % ”) och indirekt värdering (”mainstream, längre tid, varmt”).

HÅR



Okej så jag ska (~~bestä~~ ~~l.a.f.~~) klippa mig snart. Så ni fick lite selfies för att jag tänkte visa mitt hår.

Jo men jag gjorde någon slags frisyr för att... bara because reasons. Nå men vilket fall som helst så skulle jag säga att ~~mitt~~ hår börjar bli långt nu.

Pros and cons..|

- + ~~sometimes~~ very pretty
- + man kan göra med saker med det, flåtor etc.
- + kul att pilla på, nå men typ
- tungt när man har det i en bulle
- jobbigare att tvätta
- tar nog ÄNNU längre tid att torka
- varmt
- kan inte poka in det i en mössa något bra (jag ~~gillar~~ att göra det ok)
- känner mig lite tråkig och smått mainstream

Okaj nu ska jag då och duscha mitt långa hår. Haha jag känner att jag bloggar mycket om mitt hår men det är typ det enda jag 100 % gillar med mitt utseende så why not you ~~know~~3



Nightie, nightie OwO

Figur 13. Samanyas bloggtext Hår

Tabell 15. Översikt över identifierade makropropositioner

	Makropropositioner
Utgångssituation	Bilden specificerar textens rubrik; hår. Den visar att det är Samanyas hår som texten handlar om. Bilden ger även en orientering om var Samanya befinner sig, alltså anges plats och person.
Komplikation	Okej, så jag ska (borde i a f) klippa mig snart. Så ni fick lite selfies för att jag tänkte visa mitt hår. Jo men jag gjorde någon slags frisyr för att...bara because reasons. Nä men vilket fall som helst skulle jag säga att mitt hår börjar bli långt nu.
Evaluering	Pros and cons + sometimes very pretty + man kan göra saker med det, typ flätor + kul att pilla på, nä men typ - tungt när man har det i en bulle - jobbigare att tvätta - tar nog ÄNNU längre tid att torka - varmt - kan inte poka in det i en mössa något bra (jag gillar att göra det ok) - känner mig lite tråkig och smått mainstream
Slutsituation	Okaj, nu ska jag gå och duscha mitt långa hår.
Avslutande evaluering	Haha jag känner att jag bloggar mycket om mitt hår men det är typ det ena jag 100 % gillar med mitt utseende så why not you know :3.

Mainstream är något som Samanya uppfattar som negativt. Listformen fungerar som en slags ersättning för mer utbyggda satser med personliga pronomen (jag), relationella processer och t.ex. argumenterande konnektiver. Skriften avslutas med en slutsituation; en händelse med koppling till det långa håret. Därefter följer en avslutande och sammanfattande evaluering och en orsak till varför Samanya bloggar så mycket om sitt hår, och implicit också ett skäl till varför hon tvekar att klippa sig (jfr Ledin, 2000, s. 72). Andra resurser som indikerar att texten berättar är att *materiella processer* dominerar ("klippa, fick, visa, gjorde, göra, pilla, tvätta, torka, poka, gillar, blogga") (jfr a.a., s. 72). Texten fokuserar på händelser som att klippa håret, tvätta håret och vad man kan göra eller inte göra med långt hår.

Bilden under skriftelementen sätter punkt för texten. Samanya förklarar att hon ville avsluta texten med en rolig bild på hår och det blev den bild som finns i figuren. Även den bilden tydliggör textens tematik hår. Texten ramar in av bilderna vilka upptar den större textytan. Texten är kronologiskt organiserad och inbjuder till en läsning uppifrån och ner från vänster till höger. Den nedre bilden är inte lika *framskjuten* som den övre, den har inte samma kulörta färgspråk, utan färgnyanser som ligger relativt nära varandra.

Ändå finns en viss *kontrastverkan* mellan Samanyas händer och delar av ansikte mot den mörka bakgrunden.

Bild och skrift bidrar med delbetydelser och står i *avbytesrelationer* till varandra. Temat hår och vems hår det handlar om framgår av bilderna. De övre bilderna specificerar var Samanya befinner sig och lyfter också fram några av de värden som Samanya beskriver i det evaluerande partiet. Här konkretiseras hur hennes hår ser ut och bilderna visar den frisyr som Samanya gjort.

Även i den här texten finns flera personliga uttryck som den personliga stavningen av "okaj", "poka" (stoppa in) och engelska uttryck som "yay" (ljudenlig stavning) och "because reasons", "pros" and "cons" och två smileytecken; ":3" och "OwO". Under bilden finns ett formatmässigt mycket litet textelement där Samanya skrivit: "Nightie, nightie". Det lilla formatet kan konnotera viskning och är ett sätt att åstadkomma och forma resurser i skriven text som man naturligt gör genom de möjligheter som erbjuds i talade texter. Kopplingen till talad text förstärker det vardagliga intryck som texten ger. Klockslaget nederst på bloggsidan visar att klockan är närmare halv elva. OwO betecknar två ögon och en mun och är ett smileytecken.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 13

I texten realiseras en narrativ sekvens. Det påvisas genom textstrukturen och genom likhet med makropropositioner i narrativ. NP komplikationen framträder dock ganska implicit. Propositionerna realiseras genom såväl bild som skrift. Layouten, uppspaltningen i för- och nackdelar samt plus- och minustecken, bidrar till det evaluerande inslaget. Den övre bilden har en interpersonell funktion och adresserar tydligt läsaren. Den är också beskrivande och visar att texten handlar om Samanyas hår. Bilden preciserar och säger något om det tema som rubriken anger. I den nedre bilden återkommer hårtemat. Den avslutar tillsammans med skriftraden under densamma texten. Det lilla formatet som skriften under den nedre bilden har konnoterar viskning och "Nightie, nightie" att det är dags att sova. I texten förekommer både engelska och svenska och en del personliga uttryck samt två smileytecken. Även om texten huvudsakligen har en berättande struktur uppfattar jag att den har ett mer utredande syfte om för- och nackdelar med långt hår. Ledin (1999, s. 22) lyfter också fram att en texttyp i princip kan tas i bruk för vilket syfte som helst.

Ytterligare ett mycket framträdande texttema på bloggen är texter om böcker och filmer. Sådana textteman är också återkommande i skolan och på Tumblr. För Samanyas del uppstår små ekologiska kretslopp runt dessa texter. Hon får möjlighet att skriva om samma sak för olika läsare och

därmed förhålla sig till olika kommunikativa praktiker (jfr Forsman, 2014). Jag lyfter här fram ytterligare ett textexempel från den personliga bloggen som påvisar detta. I skolan läser Samanya boken *Möss och människor*. En uppgift hon får i samband med läsningen är att skriva en slags utvidgad recension om boken i sin skolläslogg. I samband med att hon sitter hemma vid köksbordet och arbetar med skolläsloggen skriver hon den självinitierade texten om samma boktitel som finns i figur 14. Det finns alltså ett flöde från skol- till umgängespraktiken och vice versa, vilket återkommande kommer att visas. Det kan tolkas som ett tecken på lärande också inom umgängespraktiken. Genom datorn har hon tillgång till dessa olika praktiker i princip överallt och de kan som här tydligt länkas till varandra. Texten i figur 14 motsvarar originalet, men är starkt förminskad och bilden retuscherad.

Analys av texten i figur 14

Texten består av fyra textelement; en rubrik, en bild och två skriftelement, ett ovanför respektive under bilden. Rubriken, som är *framskjuten* genom *versaler*, *storlek*, *fetstil* och *central placering*, introducerar texten med veckodag och dagens datum och signalerar att det är fråga om en slags dagbokstext. Texten är *kronologiskt* organiserad och erbjuder en läsning uppifrån och ner, och skriften också från vänster till höger (jfr Björkqvall, 2009, s. 22–24; Ledin, 2000, s. 72). Textelementen är tydligt *avgränsade* från varandra men hålls ihop av innehållsliga aspekter. Många av Samanyas bloggtexter har den här typen av dagsboksliknande introduktion där läsaren får dela ett slags här och nu med henne, som vilken dag det är, vilken mat som serverats etc.



Figur 14. Samanyas text om boken *Möss och människor* på den personliga bloggen

I utgångssituationen berättar Samanya vad hon strax ska återgå till och därmed vad hon gör, genom den MaP *skriva*: ”Jag ska snart fortsätta att skriva om Möss och människor...”. Att texten huvudsakligen är skriven i *presens* förstärker intrycket av att läsaren får vara med i något som pågår nu. (Något ganska lustigt är att Samanya tar en paus från att skriva om ”Möss och människor” för att just skriva om ”Möss och människor”. Möjligt är att Samanya dock upplever att skriva om ”Möss och människor” på bloggen innebär något annat, kanske mer fritt och öppet, än att skriva om boken i skolläsloggen). Det första inledande textelementet innehåller en introduktion och utgångssituationen och består alltså av två makropropositioner i *narrativ*.

Tabell 16. Översikt över makropropositioner

NP	Makropropositioner
Introduktion	21 NOVEMBER 2013
Utgångssituation	Det är torsdag, det är lite kallt här, mamma är halvsjuk, det var någon linsoppa till lunch idag, jag ska fortsätta skriva om Möss och människor snart.

Efter dessa propositioner följer bilden. Bilden ligger som en *mediator*, den samspelar med både det övre och nedre skriftelementet (jfr Björkvall, 2009, s. 95). Bilden visar den bok som omnämns i det övre skriftelementet och i textelementet under boken uttrycker hon åsikter om samma bok. Bilden har också en *interpersonell funktion* där Samanya, genom att titta rakt på betraktaren, ställer *krav*. Bilden är *framskjuten* genom *storlek* och *kontrastverkan* (bilden är retuscherad här), är en *intim närbild* och förstärker liksom skriftens *presens* det nära förhållandet till läsaren. Det är endast Samanyas ansikte som visas tillsammans med boken. Bilden har en *naturalistisk kodningsorientering*. Den presenterar henne som läsare av den bok hon nu skriver och uttrycker åsikter om. På bilden syns framsidan på boken och där framgår också vem som skrivit den. På så sätt bidrar både bild och skrift med kompletterande information. Bild och text står därför i en *avbytesrelation* till varandra (jfr Björkvall, 2009, s. 24–25). Efter bilden tolkar jag det som att makropropositioner i *argumentativ sekvens* realiseras. De följer en sådan struktur (se tabell nr 17). Makropropositionerna innehåller vidare några typiska språkliga drag för en sådan texttyp, som *värderande uttryck* (”inte riktigt fängslad, ganska bra, karaktärerna är bra skrivna, inte särskilt spännande, försämrade”) och *konnektiver* (”dessutom, och, men, så, eftersom”) för att lägga till information, uttrycka och påvisa orsaker (jfr Ledin, 2000, s.75). Även konnektivet *sedan* med det efterföljande *så* fungerar som ett tillägg. Alternativt skulle man kunna tolka den argumentativa sekvensen som en fortsättning på de inledande narrativa makropropositionerna med evaluerande makropropositioner, en komplikation och en avslutande evaluering (Den alternativa tolkningen av

makropropositionerna står inom parenteser i tabell nr 17). Men texten följer dock inte riktigt strukturen i en narrativ sekvens, här saknas t.ex. upplösning och slutsituation och den komplikation som kan identifieras följer efter, istället för före, den första evalueringen. Vissa makropropositioner kan dock utelämnas i narrativ och ordningen av makropropositionerna kastas om (Ledin, 2000, s. 72). Att bilden placerats som den gjorts, som en mediator mellan textelementen istället för som en avslutning eller ovanför det första skriftstycket, innebär ett *avstånd* mellan skriftelementen. Avstånd mellan element realiserar en mindre samhörighet hos textelementen (jfr Björkqvall, 2009, s. 107). Avstånden mellan skriftelementen kan på så sätt indikera att det rör om olika sekvenser. Sekvensen domineras av *relationella processer* där *är, har, var* och *blev* kopplar ihop boken med olika värden ("den [boken] var ganska bra") och textjaget med olika attribut ("jag är glad"). Sekvensen består av ett antal *värderande påståenden*. Här förmedlas hur textjaget förhåller sig till boken, vad hon tycker och känner och hennes åsikter om boken. Jag uppfattar och tolkar sekvensen som argumentativ, även om det också är möjligt att se den som makropropositioner i en narrativ sekvens.

I texten lyfter Samanya fram sina personliga åsikter om boken och sin personliga läsoplevelse. Den synliggörs i och med att det är hon, textjaget, som tycker och känner och genom fotografiet av henne själv som läsare av boken och det framkommer av Samanyas sätt att referera till sina personliga egenskaper i meningen som hon skrivit inom parentes: "jag har ganska svårt att göra saker som folk säger åt mig att göra, ehhehe".

Tabell 17. Översikt över makropropositioner

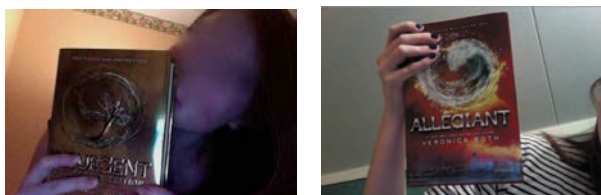
AP	Makropropositioner
Tes (evaluering)	Jag är glad att jag läst den, jag tyckte den var ganska bra, men blev inte riktigt fängslad av den.
Motivering (komplikation)	Dessutom var jag tvungen att läsa boken så då blev det inte riktigt att jag läste den för att jag själv hade lust och det försämrar det hela lite för mig (jag har ganska svårt att göra saker som folk säger åt mig att göra, ehhehe).
Tes (evaluering)	Overall 3/5 ger jag den.
Motivering (evaluering)	Karaktärerna är bra skrivna och det är intressant att läsa böcker som jag vanligen inte läser, speciellt eftersom den är så gammal.
Konklusion (avslutande evaluering)	Sedan så är det inte en särskilt spännande bok och jag känner inte riktigt att jag kan relatera till karaktärerna så väl.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 14

Texten består av två makropropositioner i narrativ sekvens och en sekvens som jag tolkar som två argumentativ. Den argumenterande sekvensen dominerar texten och en hel sådan sekvens kan identifieras. Bilden ligger som en mediator mellan skriftelementen och samspelar med både NP och AP. Bilden

visar den bok som omnämns i det övre skriftelementet och då förstås också den bok hon har åsikter om i det nedre textelementet. Av bilden framgår bokens författare och genom bilden presenterar hon sig själv som läsare av boken. Bilden har en naturalistisk kodningsorientering och står i en avbytesrelation till skriften. Bilden har också interpersonell funktion och adresserar läsaren på ett intimt avstånd. Samanyas blick som riktas direkt mot betraktaren ställer krav. I texten framträder även en del språkliga resurser för argumentativ sekvens som konnektiver och värdeladdade ord och uttryck. Även i den här texten förekommer ett personligt uttryck, ”ehhehe”, och ett engelskt uttryck, ”overall”.

På bloggen får Samanya möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter om skiftande ämnen. I texterna kommer olika texttyper i bruk. Här finns såväl argumenterande, instruerande, (främst genom recept) deskriptiva och narrativa sekvenser. Ibland kombineras olika sekvenser i en och samma text som exemplet i figur 14 visar. Visuella resurser och bilder dominerar många texter och den mest frekventa sekvensen är narrativ. Texttematiska länkar finns både mellan självinitierade texter på den personliga bloggen, på Tumblr och skolinitierade texter. Avslutningsvis pekar jag på texter om boken och filmen *Divergent* som Samanya skriver om både på den personliga bloggen, på Tumblr (se figur 5) och i skolan. Här får Samanyas entusiasm för böckerna framgå av bilderna i figur 15.



Figur 15. Samanya pussar den andra boken och håller upp den tredje boken i bokserien, *Divergent*

På bloggen skriver Samanya också flera entusiastiska inlägg om *Divergent*, både om böckerna, om författaren Veronica Roth och om filmen. Hon tipsar sina kompisar att läsa dem. Av bilderna framgår hur mycket hon verkligen tycker om bokserien. Sammanfattningsvis utvecklar Samanya sin litteracitetsrepertoar genom att blogga. Hon lär sig att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och att använda och kombinera olika resurser i multimodala texter. Hon utvecklar också olika digitala förmågor och lär sig olika programvaror samt bloggprogrammering. Vidare får hon möjlighet att utveckla sin identitet och hon erbjuds ett lärande i de ämnen hon producerar texter om (jfr Bloch, 2007; Parks m.fl., 2011). Härmed övergår jag till ytterligare ett central virtuell plats, Tumblr, i Samanya datorpraktik.

5.1.3.2 Tumblrbloggen, texter och aktiviteter

Tumblrbloggen startade Samanya våren 2012, ett drygt år efter att hon startat den personliga bloggen. Den blir snabbt en favorit och den hemsida som hon ägnar hon mest tid åt. Intresset för Twitter bleknar bort när hon upptäckt Tumblr. Sin Tumblrblogg beskriver hon som: ”multi-fandom nördig och grym”³⁵. Hon känner en gemenskap med andra likasinnade dvs. ”nördar” där. Med ”nördar” menar hon alla andra som har ett lika passionerat intresse för fantasy och sci-fi som hon har (FA, 25/10 2012). Ett framträdande texttema är texter med koppling till fantasy och sci-fi och allt som följer med detta brinnande intresse: böcker, tv-serier, filmer, hjältefigurer och skådespelare. På Tumblr läggs klipp ur intervjuer, bilder på och klipp ur filmer med olika skådespelare upp, ofta tillsammans med kommentarer av olika slag, s.k. kallad fanart (se kap. 2). Samanyas Tumblrblogg kan alltså beskrivas som en samhörighetsplats (Curwood m.fl., 2013, s. 678–679; Gee, 2004, s. 67). På Tumblr följer hon en mängd andra bloggare, läser och återbloggar och kommenterar andras inlägg. Mot slutet av observationsperioden har hennes Tumblrgemenskap växt och hon har då ca 300 följare och följer ca 168 personer (FA, 14/11 2013). Till den personliga bloggen producerar Samanya företrädesvis egna texter, foton, skrift, tal och rörlig bild. På Tumblr återbloggar hon mest (figur 21, 22) och kommenterar andras inlägg (figur 20), även om hon också producerar egna inlägg i skrift och bild (figur 5, 16). Till Tumblrbloggen letar hon bildmaterial på olika hemsidor (Facebook och Diviantart, se tabell nr 13) och omarbetar ibland också bilderna t.ex. i Photoshop (FA, 14/11 2013). På Tumblr är det vanligt med s.k. gif, rörliga bildklipp (se figur 5, 11, 16) som rullar om och om igen. I hennes gemenskap på Tumblr finns unga människor från hela världen. Hon chattar frekvent på engelska med olika människor där. Framträdande på Samanyas Tumblrblogg är inlägg om populärkulturella fenomen särskilt kring fantasy och sci-fi. Språket inom hennes Tumblrgemenskap beskriver hon som speciellt. Hon och de andra inom samma gemenskap använder en hel del siffror, ofta ljudenlig stavning, förkortningar, slang och olika smileytecken. Tumblrspråket berättar hon att hon lärt genom att läsa andras texter och genom att använda slanglexikon (se tabell 13). Det smileytecken som förekommer i det här inlägget (jag har översatt det från engelska) ger enligt Samanya uttryck för besvikelse.

Hallå alla Marvelnördar³⁶, jag snackade med någon på youtube och den personen sa: ” Thor är väl ingen gud och jag liksom: 2 jo det är han. För jag menar det är han, eller hur? (jag gissar att könet är manligt). Han sa:”Marvels Thor är ingen gud, men jag tycker inte han har rätt...°_°

³⁵ Jag har här översatt hennes beskrivning från engelska till svenska.

³⁶ Marvel refererar till en speciell typ av hjältefilmer, t.ex. Avengers, i vilken karaktären Thor förekommer.

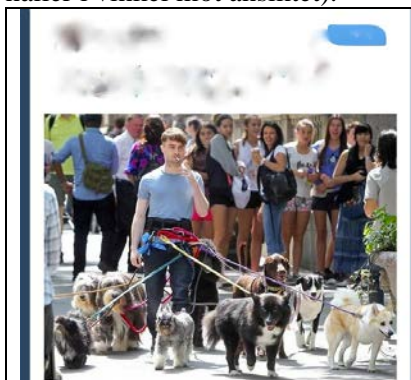
Tumblrbloggen är mycket visuell och där erbjuds en mängd resurser för att skapa inlägg. Man måste vara insatt i den kulturella kontexten för att texterna ska bli begripliga. Texter och bilder refererar och anspelar på och till varandra. Samanya menar att det bästa med Tumblr är att hon känner att hon mer totalt kan dela sin värld med andra där. Hon pekar på att just det gör att det är så avslappnande att vara på Tumblr! Ett exempel på en avslappnad attityd, och troligen ett uttryck för ett ganska förbehållslöst sätt att berätta om och uttrycka sin reaktion, ger Samanya i texten om *Divergent* på Tumblr (FA, 28/8 2012). Den texten ingår också i en textekologi kring temat *Divergent*. Texten om den uppskjutna Divergentpremiären har analyserats (se figur 5) och där framgår att det förekommer starka värdeladdade uttryck och svordomar (se figur 16 där texten visas igen). Ett exempel på hur initierad Samanya är och fortlöpande blir i populärkulturen och särskilt inom det som knyter an till sci-fi och fantasy framgår av texterna i figurerna nr 17 och 18. I figur 17 visas en text där hon kommenterat ett inlägg. Jag har retuscherat inlägget för att ta bort namnen på dem som deltar. Ovanför själva bilden på Orlando Bloom (figur 17) i LOTR (Lord of the rings) finns följande skriftrad (jag har översatt skriftraderna): ”Legolas vad har hänt med dina alvögon.”

Under bilden står skrivet med versaler: ”VAD I HELVETE SÅG DINA ALVÖGON.” Under den texten följer sedan vad inläggets författare rubricerar som ”fanfakta”: ”Orlando Blooms ögon är naturligt mörkbruna. Men när han spelade i LOTR-filmerna så glömde de då och då att sätta på kontaktlinserna.”

 <p>THEY HAVE MOVED DIVERGENT IN SWEDEN TO APRIL 30TH</p> <p>WE ARE THE LAST ONES IN THE WORLD TO SEE IT</p> <p>I WILL HAVE TO WAIT SIX MORE WEEKS I JUST CAN'T</p> <p>THEY ALSO MOVED VAMPIRE ACADEMY TO JUNE 13TH I KNEW THAT BUT UGH</p> <p>AM SO PISSED OMG DON'T DO THIS TO ME I WILL FLY SOMEWHERE IN THE WORLD TO SEE IT FUCK YOU SWEDEN</p>	 <p>105,166 notes</p>
<p>Figur 16. Divergenttexten på Tumblr</p>	<p>Figur 17. Ett kommenterat inlägg på Tumblr</p>

Samanya skriver följande i sin kommentar: ”I Hobbitfilmer tycks de ha varit särskilt noga med att komma ihåg dem.” Av kommentaren till texten i figur 17 framgår vilken detaljkunskap Samanya erövrat kring denna (och många andra filmer och böcker) film. Under varje inlägg finns, som framgår av figurerna, ett kommentarsfält med utrymme för skrivna kommentarer och precis som på Facebook kan man också bara gilla med ett enkelt klick. Här har Samanya skrivit en kommentar och att skriva kommentarer till andras inlägg är något som hon gör ofta.

Ytterligare ett exempel på ett prototypiskt inlägg på Samanyas Tumblrblogg, förankrat i populärkulturen, i fantasygenren och i fanart (jfr Olin-Scheller, 2009), finns i figur 18. I texten framträder skådespelaren Daniel Radcliffe (som spelar Harry Potter) med en massa hundar. Avsändaren framgår till vänster ovanför bilden där det finns en liten bild och en pseudonym. Till höger i en ruta i blått med ett plustecken finns ett erbjudande om att lägga till avsändaren till dem man följer på Tumblr genom att klicka där. Strax ovanför bilden finns en kommentar i skrift: ”Stackars grabb han kan inte ersätta Sirius Black hur mycket han än försöker” (min översättning från engelska). Skriften refererar till att Sirius Black (en karaktär i boken om Harry Potter) kunde förvandla sig till en hund. Känner man inte till handlingen i Harry Potter är det svårt att förstå texten. Bilden visar en aktionsprocess (den realiserar genom hundkopplen, dvs. vektorer, som löper från Harry till hundarna och på bilden framträder ytterligare en aktionsprocess genom Harrys arm som han håller i vinkel mot ansiktet).



Figur 18. Rebloggat inlägg om Harry Potter



Figur 19. Rebloggat inlägg om islamofobi

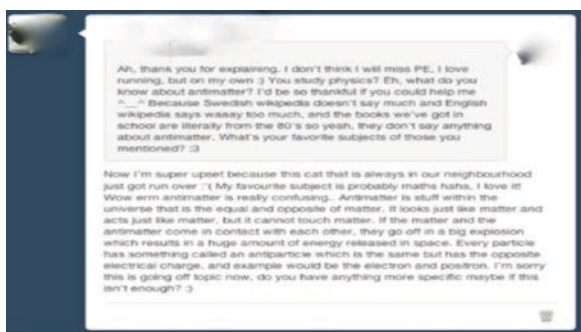
Bilden berättar att Harry genom att ha kopplat ihop sig med en massa hundar försöker förvandla sig till en hund. I den skriftliga kommentaren pekar avsändaren på att Harry Potter inte kan det, att han inte har samma förmåga som Sirius Black. Den skriftliga kommentaren vägleder alltså läsaren i vad

som ska uppfatta som centralt i bilden och skriften står därför i en förankringsrelation till bilden (jfr Björkqvall, s. 24–25).

På Tumblr, liksom på den personliga bloggen, är narrativa texttyper framträdande. Bilder och andra visuella resurser gör ofta det huvudsakliga semiotiska arbetet. I texterna breder sällan skrift ut sig i samma omfattning som de visuella resurserna och bilderna gör. Bilderna kan samspela med skriften i och genom både förankrings-, vilket exemplifierats genom figur 18, och genom avbytesrelationer, vilket framträder i figur 19. Bilderna både berättar och beskriver och därmed finns också beskrivande inslag i texterna. Av texten i figur 18 (många andra exempel finns) framgår att Samanya inte enbart deltar i kommunikation runt populärkulturella företeelser, och inte heller enbart genom narrativa och deskriptiva sekvenser, utan också i argumentativa texttyper kring olika ämnen. Inlägget tar avstamp i pågående argumentationer och debatter (jfr Kjeldsen, 2007). Samanya deltar ibland i upprop mot fördomar av olika slag och för demokratiska mänskliga fri- och rättigheter. När jag aningen förvånad under ett hembesök pekar på några skämtsamma texter på hennes Tumblr kring det amerikanska skolsystemet uttrycker hon att det är vanligt med sådana inlägg. Hon menar att hon blivit ganska insatt i det amerikanska skolsystemet och i politiska frågor. Samanya håller sig alltså informerad om och deltar i frågor med en viss bredd genom sina nätaktiviteter, alltifrån politik till populärkultur. Findahls studie (2012/2013, s. 5) visar att det är flickor i Samanyas ålder som känner sig mest delaktiga i informationssamhället. Samanyas datoraktiviteter innebär alltså också en lärandepotential för samhällsfrågor. I figur 18 ges exempel på ett mer argumenterande inlägg som Samanya rebloggat. Rubriken till bilden (bilden är förminskad och beskuren och texten översatt från engelska) är: ”därför” (obs! begynnelsebokstaven är en gemen i original) ”att han är muslim?” I texten ovanför bilden men i samma textelement står de två skriftraderna ovanför respektive mangaflicka (jag vill främst visa placeringen av skriftraderna, hela skriftraden återges i löptexten här): ”En nunna kan vara täckt från topp till tå för att vörda Gud, eller hur?” (och vid den andra mangafiguren) ”Men om en muslimsk flicka gör detsamma är hon förtryckt, varför?” I skriften i figur 18 beskrivs den muslimska identiteten som en orsak till de olika bemötanden som den kristna och muslimska kvinnan får, vilket också förtydligas genom bilden. Bilden hjälper till att synliggöra likheterna och också till att förtydliga det absurda i att klädseln värderas så olika. På så sätt står bild och skrift i en avbytesrelation till varandra. I skriften formuleras en varför-fråga som rubriken svarar på. Texten argumenterar mot att det ska vara så här.

Samanya chattar med ungdomar från hela världen på Tumblr. Greenhows och Robelias (2009, s. 1153–1154) lyfter fram att deltagande på SNS – Tumblr är

en slags hybrid mellan SNS och en blogg – kan ge stöd och utbyte kring skoluppgifter. Ett sådant utbyte för lärande förekommer i Samanyas chatt på Tumblr, vilket figur 19 visar. Detta innebär samtidigt också en länk mellan umgänges- och skolpraktiken. Jag har retuscherat bort bilderna och pseudonymerna i det övre bildhörnet i figuren. Studenten är något år äldre än Samanya och läser fysik och kan mer i ämnet. Inför ett prov kan Samanya fråga henne om antimateria. Samanya tycker att förklaringen i skolboken är tunn och dessutom att boken gammal. Hon har också svårt att få begripliga förklaringar genom Wikipedia. Hon ber kamraten på Tumblr om hjälp och det får hon.



Figur 20. Samanyas chatttext om antimateria på Tumblr

Chattexemplet får avsluta speglingen av datorpraktiken genom texter på Tumblr. Ytterligare en framträdande plats i Samanyas en-till-en-datorpraktik är skolan. Under nästa rubrik lyfts Samanyas datoraktiviteter och texter i skolpraktiken fram.

5.1.3.3 Skolan, texter och aktiviteter

Samanya använder datorn frekvent och varierat inom skolpraktiken, vilket innebär en stor skillnad i jämförelse med hur hon fick använda datorer i skolan innan hon fick sin en-till-en-dator. Både lärare och elever beskriver att de knappast använde datorer alls i skolpraktiken innan implementeringen. Det hände att de fick gå till datasalen, söka information, använda Powerpointprogrammet och skriva i Word. Numera lär hon sig många olika program och skapar olika slags texter (se tabell 6, 11, och 13). Det tydliggörs också att datorn används under de flesta lektioner och i de flesta ämnen. Samanya gissar att datorn används mest frekvent i den ämnesordning som anges här: 1. svenska och so-ämnena 2. engelska 3. no-ämnena 4. bild 5. moderna språk 6. musik. Datorn kommer sällan till användning i matematik och också relativt sällan i idrotten. Dock händer det, ett exempel är ett samarbetsprojekt mellan gymnastik och musik. I projektet gör eleverna en egen koreografi till musik de skapat med hjälp av Garageband. Hon använder

många och olika slags hemsidor, för att söka och ta del av information (Ted, Youtube, Ur.se etc., se tabell 13) och hon lär sig fortlöpande nya programvaror. Exempelvis använder de Excelprogrammet inom tidigare nämnda ämnesövergripande projekt: *Min framtid*. De använder olika redigeringsprogram för bild och film som Fotoflexer och Imovie och Garageband för att göra musik. Mot slutet av fältperioden lär de sig Keynote³⁷. I huvudsak används datorn också för egen textproduktion där Samanya får skapa egna texter och mindre frekvent i övningar där hon förväntas besvara frågor. Endast under några observationstillfällen noterar jag att Samanya (och övriga elever i klassen) producerar text av en fråga-svar-karaktär. Det sker företrädesvis inom no-ämnet genom att sökläsa i texter och förklara aktuella begreppen med egna ord, vilket då sker i Word på datorn (t.ex. FA, 26/4 2012, 4/5 2012).

Samanya läser kontinuerligt skönlitteratur i skolan och hon förväntas också läsa hemma. I skolan förekommer läsning av litteratur både på skärm och i pappersböcker. I den skolinitierade läsningen får Samanya varierande läsa självvalda böcker och böcker som skolan väljer (FA, 26/4 2012). Vanligen redovisas läsningen i s.k. recensioner. Dessa recensioner är återkommande och är därför prototypiska i skolpraktiken. Vanligen är de dock mindre omfattande än recensionen i figur 21 av boken *Möss och människor*. Texten i figur 21 skriver hon parallellt med bloggtextern om samma bok (se figur 14). Texten är alltså ett tydligt exempel på ett ekologiskt litet kretslopp från skoltill umgängespraktiken och mellan skol- och självinitierade texter. Texten i skolläsloggen bär också typiska karakteristiska drag för en skoltext varför den är intressant att lyfta fram. Enligt lärarens instruktioner ska författare, titel, en kort miljöpresentation, en beskrivning av huvudpersonerna och central handling samt omdömen om verket finnas med i redovisningen. Ett utdrag från samtliga dessa delar redovisas i figur 21 (i original är texten fyra A4-sidor lång). Jag väljer att endast redovisa ett utdrag ur texten eftersom poängen här främst är att påvisa karaktäristika för en skolinitierad text och att peka på en textekologi inom Samanyas datorpraktik.

Analys av textutdraget i figur 21

Texten består av löpande skrift och originaltexten av flera textelement än de som redovisas här. Texten är tematiskt organiserad i sekvenser runt de aspekter som läraren angivit i instruktionerna (miljöbeskrivning, etc.). I texten finns en huvudrubrik: "Möss och människor" och också ett antal underrubriker formulerade med utgångspunkt i nämnda instruktioner (miljö,

³⁷ Keynote är ett presentationsprogram och är inte nämnt i översikten eftersom det inte är en aktivitet som fortlöpande upprepats.

osv.). Rubrikerna ger en mer övergripande information och är placerade i överordnad position (jfr Björkqvall, 2009, s. 22).

<p>Möss och människor</p> <p>Miljöbeskrivning Gården är den plats som George och Lennie vistas på i större delen av boken. En specifik plats är baracken som gårdens arbetare bor i</p> <p>Beskrivning av karaktärerna Det finns två huvudkaraktärer, George Milton och Lennie Small. George är smart, rätt lugn, bryr sig om Lennie väldigt mycket.</p> <p>Handling George har en intern konflikt om han vill fortsätta ta hand om Lennie som han gör. Han bryr sig om honom men samtidigt är det lätt att förstå att det måste vara jobbigt för honom. Till slut när han blir tvungen att skjuta Lennie måste George känna många olika känslor. Det står att hans hand "darrade våldsamt" när han höll i pistolen, vilket är en sak som indikerar på hur svårt det måste ha varit för honom. George kommer självklart att känna sig sorgsen men också skyldig tror jag. Han kommer att sakna Lennie men också känna sig fri vilket skulle kunna ge honom skuldskänslor./.../</p> <p>Denna konflikt anser jag vara den viktigaste för handlingen, för att George och Lennie är de karaktärer vi får följa från början till slut, de är huvudkaraktärer och deras relation är den mest intressanta.</p> <p>Omdöme Hur det ser ut beskrivs bra, även ljud och känslan av hur varmt det är. Jag kan se platserna ganska tydligt framför mig när jag läser men miljöbeskrivningen är inte det viktigaste i boken heller. Det är mer viktigt hur karaktärerna beskrivs. Jag tycker att <i>Möss och människor</i> drivs mer av karaktärer än</p>
--

Figur 21. Samanyas skolinitierade text Möss och människor (jfr figur 14)

De är visuellt mer *framskjutna* än övriga textelement, eftersom de har ett *större typsnitt* och är skrivna i *fetstil* (a.a., s. 100–104). Huvudsakligen har texten ett redovisande och analyserande upplägg, vilket också kräver att flera olika *sekvenser* samverkar.

Urvalet i tabellerna här är gjort för att exemplifiera de sekvenser som förekommer i originaltexten. Jag placerar in de makropropositioner som kan identifieras i sekvenserna.

Tabell 18. Några makropropositioner i skriftstycket Miljöbeskrivning

DP	Makropropositioner
Huvudtema	Gården är den plats som George och Lennie vistas på i större delen av boken.
Aspektualisering	En specifik plats är baracken, som gårdens arbetare bor i.

Tabell 19. Några makropropositioner i skriftstycket Beskrivning av olika karaktärer

DP	Makropropositioner
Huvudtema	Det finns två huvudkaraktärer, George Milton och Lennie Small.
Aspektualisering	George är smart, rätt lugn, bryr sig om Lennie väldigt mycket.

Tabell 20. Några makropropositioner i skriftstycket Handling

EP	Makropropositioner
Problem	George har ett problem om han vill fortsätta ta hand om Lennie som han gör.
Förklaring	Han bryr sig om honom, men samtidigt är det lätt att förstå att det måste vara jobbigt för honom att inte kunna leva sitt liv på egenhand. Till slut när han blir tvungen att skjuta Lennie måste George känna många olika känslor. Det står att hans hand "darrade våldsamt" när han höll i pistolen, vilket är en sak som indikerar på hur svårt det måste ha varit för honom. /.../George kommer självklart att känna sig sorgsen men också skyldig tror jag. Han kommer att sakna Lennie men också känna sig fri vilket skulle kunna ge honom skuldkänslor. [Förklaringen är som framgår klippt och är längre i original]
Kommentar	Denna konflikt anser jag vara den viktigaste för handlingen, för att George och Lennie är de karaktärer vi får följa från början till slut, de är huvudkaraktärer och deras relation är den mest intressanta.

Tabell 21. Några makropropositioner i skriftstycket Omdöme

AP Argumentera	Makropropositioner
Tes	Hur det ser ut beskrivs bra, även känslan av ljud och hur varmt det är.
Argument	Jag kan se platserna ganska tydligt framför mig när jag läser, men miljöbeskrivningen är inte den viktigaste i boken. Det är mer viktigt hur karaktärerna skrivs
Konklusion	Jag tycker att <i>Möss och människor</i> drivs mer av karaktärerna än andra böcker.

Prototypiskt finns *relationella processer* i de *deskriptiva* propositionerna (se tabell 18, 19). Genom *finns* pekas huvudkaraktärerna ut ("Det *finns* två huvudkaraktärer George Milton och Lennie Small") och genom *är* kopplas George samman med olika egenskaper ("George *är* smart") och gården med plats ("Gården *är* den plats") (jfr Holmberg & Karlsson, 2006 s. 89–91).

Under rubriken "Handling" (tabell 20) realiseras främst propositioner i *explikativ sekvens*. Här introduceras ett problemområde. Samanya lyfter fram den konflikt som hon upplever som central i boken. Problemet får karaktären av en fråga som George ställer sig själv, "om han vill ta hand om Lennie som han gör". I nästa mening följer ett svar på varför det är ett problem att ta hand om Lennie. Det innebär: "att inte kunna leva sitt liv på egen hand" (jfr Ledin, 2000, s. 75). Därpå följer en kommentar. I sekvensen realiseras de viktigaste makropropositionerna i *explikativ sekvens*.

I den *argumentativa sekvensen* finns en tes, ett argument som motiverar tesen och en slutsats, samt en del värderande uttryck ("bra, inte viktigaste, mer viktigt, ganska tydligt") (jfr Ledin, 2000, s. 75). Som tydliggörs i exemplet integreras inga bilder i texten, vilken också får ses som mer typiskt för en

skolinitierad text. I det textutdrag som redovisas i figur 21, liksom i texten som helhet (de fyra sidorna), dominerar propositioner i *deskriptiv sekvens*. I texten kombineras fler olika sekvenser: deskriptiva, argumentativa och explikativa, vilket gör att texten får en utredande och analyserande karaktär. Samanya visar att hon kan anpassa sin text utifrån de olika kommunikativa praktiker som gäller. Bloggtexten om ”Möss och människor” har som framgång en helt annan karaktär.

Sammanfattning av textanalysen på texten i figur 21

Texten består av löpskrift. Rubrikerna är framskjutna genom placering, typsnitt och fetstil. Ett flertal propositioner i såväl deskriptiv, explikativ och argumentativ realiserar. Genom att sekvenser som explikativ, argumentativ och deskriptiv kombineras får texten en utredande och analyserande karaktär.

I textexemplet som redovisas i figur 22 skriver Samanya om en självvald bok inom fantasy-genren, *Hunger Games*, vilken hon också skriver om på sin blogg. Även på Tumblr och på hennes personliga blogg förekommer texter om och som relaterar till *Hunger Games* (se figur 11). Texten i figur 22 är starkt förminskad men motsvarar layouten i originalet. Av lärarens instruktion framgår att eleven ska ha med: titel, författare, kort beskrivning av huvudperson och handling, bedömning av och motivering till bedömningen av boken samt tänka på att inte avslöja för mycket av bokens handling.

Analys av texten i figur 22

Texten är organiserad i *fem textelement*, där temat introduceras i textens rubriker i vilka boktitel och författaren anges, därefter följer tre textelement. Rubrikerna ges överordnade positioner främst genom *placeringen* ovanför övriga textelement (Björkvall, 2009, s. 22). Rubrikerna ges också framskjutna positioner med större *typsnittsstorlek* och *fetstil* (jfr a.a., s.101). Jag ställer upp textelementet i tabeller och identifierar propositionerna i de sekvenser som realiserar. Textelementen i tabellerna nr 22 och 23 består av flera makropropositioner i *narrativ* sekvens. Där dominerar *materiella processer*, alltså vad karaktärerna i boken gör och vad som händer (”kom, dog, tog, slåss, få, jaga, träffar”). Enligt lärarens instruktioner ska eleverna beskriva huvudpersonen, vilket Samanya sveper förbi genom utgångssituationen och någon beskrivning utvecklas inte. Huvudpersonen Katniss presenteras istället genom att Samanya återger vad Katniss gör och de händelser hon är med om.

Hunger Games Susanne Collins

Katniss Everdeen är 16 år och bor i distrikt 12 i Panem med sin mamma och hennes lillasyster Prim. Efter att hennes pappa dog i en gruvolycka kom hennes mamma i en djup depression och tog knappt hand om dem. Katniss var då 11 år och tog på sig rollen som familjens överhuvud. För att få mat på bordet började hon jaga i skogen, och där träffar hon senare Gale, som blir hennes bästa vän.

Berättelsen utspelar sig i framtiden.

Varje år håller *the Capitol* en televiserad (tevesänd) tävling där 24 deltagare från åldrarna 12-18 får slåss (mot varandra till döds). Prim blir utlottad, men Katniss tar hennes plats frivilligt. En av hennes motståndare, som kommer från samma distrikt, är Peeta Mellark.

Herregud vad den här boken var bra! Man blev lite besatt och det är verkligen en bra historia. Många av händelserna var ganska oväntade och det var spännande genom hela boken. Jag läste boken på engelska, men det var ändå ganska lätt

Den här boken är första delen av tre böcker.
374 sidor.

Figur 22. Skolinitierad text om boken *Hunger Games*

Tabell 22. Makropropositioner i textelement 2 i figur 22

NP	Makropropositioner
Utgångssituation	Katniss Everdeen är 16 år och bor i distrikt 12 i Panem med sin mamma och hennes lillasyster Prim
Komplikation	Efter att hennes pappa dog i en gruvolycka kom hennes mamma i en djup depression och tog knappt hand om dem
Händelseförlopp	Katniss var då 11 år och tog på sig rollen som familjens överhuvud. För att få mat på bordet började hon jaga i skogen, och där träffar hon senare Gale, som blir hennes bästa vän.

Tabell 23. Makropropositioner i textelement 3 i figur 22

NP	Makropropositioner
Introduktion	Berättelsen utspelar sig i framtiden
Händelseförlopp	Varje år håller <i>the Capitol</i> en televiserad (tevesänd) tävling där 24 deltagare från åldrarna 12-18 får slåss (mot varandra till döds). Prim blir utlottad, men Katniss tar hennes plats frivilligt. En av hennes motståndare, som kommer från samma distrikt, är Peeta Mellark.

Tabell 24. Makropropositioner i textelementet 4 i figur 22

AP	Makropropositioner
Tes	Herregud vad den här boken var bra!
Argument	Man blev lite besatt och det är verkligen en bra historia. Många av händelserna var ganska oväntade och det var spännande genom hela boken.

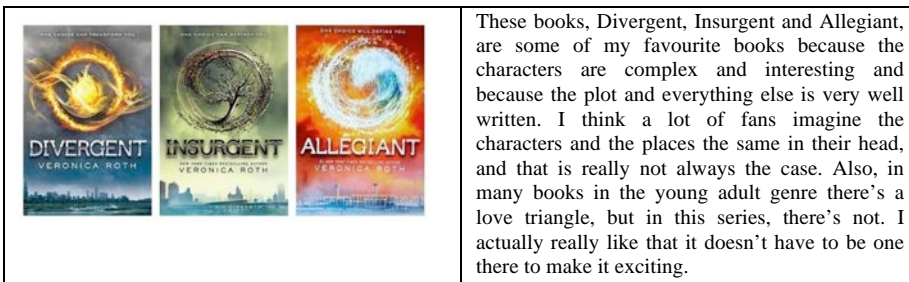
Samanya återger händelser vilka byggs kring *materiella processer* (t.ex. ”dog, jagade, träffar, tog, kommer slåss” m.fl.) Naturligt nog och enligt lärarens anvisningar presenteras inga slutsituationer i de narrativa sekvenserna.

Det tredje och avslutande textelementet identifierar jag som en *argumentativ sekvens*, där finns både en tes och argument. I den argumentativa sekvensen finns ett antal *värdeladdade* ord (”Herregud, bra, besatt, bra historia, ganska oväntade, spännande”) (jfr Ledin, 2000 s.75). Någon konklusion finns inte just här, vilket man kanske skulle ha väntat sig som en avslutning på sekvensen. Däremot får läsaren veta att Samanya läst boken på engelska och att det var ganska lätt. Meningen i det avslutande textelementet uppfattar jag som en beskrivande proposition. Genom den *relationella processen* är pekats boken ifråga ut som den första delen av tre. Läsaren upplyses också om hur många sidor boken omfattar. Avslutningsvis ges boken ett omdöme i form av sifferbetyg 9/10, vilket kan uppfattas som en avslutande konklusion (en makroproposition i argumentativ sekvens) och sammanfattning av läsningen. Inga bilder integreras i texten, texten består av löpskrift.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 22

Texten består av löpskrift och har rubriker som är visuellt framskjutna. Texten består av olika sekvenser och huvudsakligen realiserar makropropositioner i argumentativ och narrativ sekvens.

Samanya ges relativt ofta utrymme att till viss del påverka innehållet i undervisningen i de s.k. fördjupningsprojektet t.ex. i ämnet engelska. Där får hon göra egna självvalda arbeten både till form och innehåll, men givetvis på engelska och då använda datorn (FA, 18/2 2013). I ett fördjupningsarbete i engelska väljer Samanya att redovisa sin läsning av bokserien *Divergent*. Det väljer hon att göra genom en Powerpointpresentation (se figur 23). Därmed får Samanya möjlighet att diskutera boken, filmen och fenomenet *Divergent* med olika läsare. Återigen uppstår ett litet ekologiskt kretslopp.

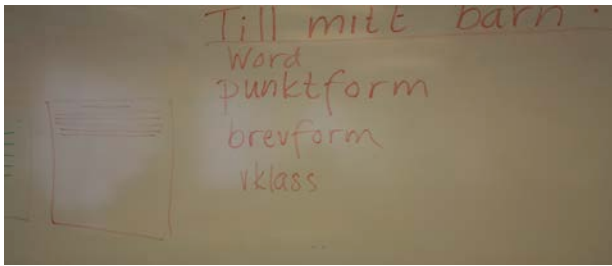


Figur 23. En bild från Samanyas PP om bokserien *Divergent*

Jag visar en bild ur hennes Powerpointpresentation för att exemplifiera och återger vad hon skrivit i anteckningsfältet vid sidan av Powerpointbilden. Powerpointpresentationen omfattar i sin helhet såväl narrativ, deskriptiv, explikativ och agumentativ texttyp.

Datorn används också frekvent i mer ämnesövergripande undervisningsupplägg i teman som *Reklam* (bild, sv, so, se figur), *Rädda världen* (so, no bild, sv, hemkunskap), *Min framtid* (sv, so, hk, ma), *Att vara tonåring* (so, sv, biologi, se figur 25) m.fl. Den digitala litteracitetspraktiken på Samanyas skola är, i likhet med de litteracitetspraktiker Warschauer m.fl. (2008, s. 55-60) finner på flertalet skolor som implementerat en-till-en, inbäddad i större och ofta autentiska sammanhang. Det kan konkretiseras med projektet *Min framtid*, där läsande och skrivande och den multimodala textproduktionen, (ränteberäkningar och budgetkalkyler), just handlar om elevens eget liv och framtid. I framtidsprojektet bidrar också eleverna på ett tydligt sätt till undervisningsmaterialet. Elevernas egna filmer och intervjuer blir underlag att diskutera olika vägar till de egna yrkesdrömmarna. I Warschauer med fleras (2008) studie beskrivs att litteracitetspraktiken i en-till-en-miljöer kan bli mer autentisk och få en dialogisk prägel. De tematiska mer projektinriktade undervisningsinslagen är dessutom relativt frekventa på Blåsippsskolan. Warschauer m.fl. (2008) pekar på att det är lättare att få till en sådan undervisningspraktik på skolor som ligger i områden med en högre socioekonomisk status. Blåsippsskolan ligger som nämnts i ett område där inkomsterna för befolkningen (24–65 år) är dubbel så höga som i området där Vitsippsskolan ligger. Av Skolverkets (2013a; jfr Hallerström & Tallvid, 2008) rapport framkommer att datoranvändningen blir mer frekvent i en-till-en-miljöer, vilket också blivit fallet på Blåsippsskolan.

Under observationsperioden pågår bl.a. nämnda tema *Att vara tonåring*. Temat fokuserar på både inre och yttre aspekter av puberteten. Under temat har undervisningen bland annat omfattat sex och samlevnad och innehållit såväl grupp- som helklassdiskussioner och värderingsövningar. Under observationstillfället är det dags att skriva en text (här integreras textproduktionen och skrivundervisningen i temat). Eleverna ska i texten formulera råd om livet till ett framtida tonårsbarn. Texten ska ingå i och vara underlag för vidare gruppvisa diskussioner. Detta (figur 24) står som en skrivinstruktion på whiteboarden till eleverna för det brev de ska skriva. Eleverna är sedan tidigare bekanta med brevformen. Eleverna får också veta att de ska skicka in texten till läraren utan att ange sina namn och att en bild ska integreras i texten.



Figur 24. Lärarens instruktion till den skrivna texten.

Så här skriver jag i min fältanteckning:

Samanya tittar ner på skärmen utan att skriva. Hon funderar: vad då råd? Hon tycker inte att hon själv vet vad som är bra, säger hon. Hur ska hon då kunna ge råd? Hon försöker sätta igång en försiktig dialog kring sitt bord. Efter en stund säger också läraren att man får resonera lite, men tyst. Det kan vara bra att fundera tillsammans (och ja, det hade det varit). Men en poäng här är att de ska diskutera efteråt förstår jag. Läraren inser att alla inte kommer att bli klara med sina texter så en bit in i lektionen bestämmer hon att de som inte blir klara får mejla henne breven under eftermiddagen. Samanya hinner inte bli klar alls. Hon ser ut att tänka ganska mycket. Hon skriver en noggrann inledning i en skämtsam? ton, försöker få till ett tilltal i brevet. Att hon vinnlägger sig om texten, både när det gäller innehåll och stil, märker jag. Hon skriver, raderar och skriver om. Det kan vara ett slags avtryck ifrån hennes myckna skrivande. Hela gruppen arbetar intensivt. Förmodligen triggas de flesta av att texten ska återanvändas, men också av att slippa ta hem som läxa (FA, 10/5 2012).

Den text som Samanya skriver och senare samma eftermiddag mejlar till läraren återges i figur 25. Texten är starkt förminskad men motsvarar i övrigt originalet.

Analys av texten i figur 25

Texten består av *nio textelement*. En rubrik som anger textens adressat och därefter följer åtta textelement som är åtskilda, men som innehållsligt hör samman. Att textelementen hör samman markeras genom kolonet och de två textelement som listats i punktform efter kolonet. Jag placerar in propositionerna i det översta textelementet i en tabell. Texten är organiserad i kronologisk ordning (jfr Björkvall, 2009, s. 22) och inbjuder till att läsas från vänster till höger, vilket har att göra med den skriftspråkliga dominansen i texten. Skrift upptar den större textytan. Propositionerna i de två översta textelementet kan kännas igen som propositioner i narrativ, en *narrativ sekvens* realiseras. I sekvensen dominerar också *materiella processer* ("sitter, skriver, går, kommer, läst, göra"). I den avslutande evalueringen förekommer *värderande uttryck*: "Det bara är så" och "viktigt".

Tabell 25. Översikt över makropropositioner i narrativ i texten i figur 25

NP	Makropropositioner
Introduktion	Till mitt barn!
Utgångssituation	Hej. Just nu sitter jag här som 13 år och skriver ett brev på So:n i skolan. Antagligen så går du också i skolan,
Komplikation	men det mesta kommer nog att vara annorlunda för dig. Fast kanske inte allt det här med känslor, kärlek och livet
Händelsekedja	Jag kommer till det viktiga snart men först måste jag bara nämna några saker. Har du inte sett Star Wars är jag ytterst besviken på både mig själv och på dig. Har du inte läst The Hunger Games-trilogin eller Harry Potter så måste du göra det
Avsl. evaluering	Det bara är så. Det är viktigt!

Viktigt markeras dessutom genom en understrykning, vilket jag uppfattar som en gradering. I texten förekommer *personsubjekt*, *jag* och ett *du* som texten vänder sig till. Texten domineras av *påståendemeningar*. Vidare finns tidsmarkering genom *adverb* som *först* och *snart*.

Till mitt barn!

Hej. Just nu sitter jag här som 13 år och skriver ett brev på So:n i skolan. Antagligen så går du också i skolan, men det mesta kommer nog att vara annorlunda för dig. Fast kanske inte allt det här med känslor, kärlek och livet.

Jag kommer till det "viktiga" snart, men först måste jag nämna några saker;

- Har du inte sett Star Wars är jag ytterst besviken på både mig själv och på dig.
- Har du inte läst The Hunger Games-trilogin eller Harry Potter så måste du göra det. Det bara är så. Det är viktigt.


Sen på det mer seriösa planet:

- Var dig själv, våga vara hur du vill, vem du är. Om du är originell så är det bara bra.
- Lyssna på mig, även om det jag säger kan verka konstigt eller jobbigt.
- Gör inget som du inte vill.
- Våga lite på de som står dig nära.
- Oroa dig inte för mycket, det är lätt att stressa upp sig över saker men det är oftast inte värt det.
- Tro på dig själv.
- Försök att leva i nuet och ta vara på allt det underbara runtomkring dig.

Jag och många andra kommer att älska dig. Glöm inte det.

👩Mamma

P.s. vad vad chexy det här brevet är.



Figur 25. Samanyas text Till mitt barn

Därefter följer det fjärde textelementet: ”Sen på det mer seriösa planet:”. Detta element binder ihop, är en *mediator*, mellan det tredje och femte textelementet. Det pekar på att tonen i det tredje elementet är skämtsam och att det som nu följer i det femte elementet är det viktiga. I detta textelement formuleras propositioner i en *instruerande sekvens*. Den viktigaste makropropositionen i instruerande sekvens är transformation. Där anges vad läsaren förväntas utföra genom *handlingsverb* i *imperativ* (jfr Ledin, 2000, 76). I makropropositionen finns följande handlingsverb: ”var, våga, lyssna, gör inget, våga, oroa dig inte, tro, försök”. Uppmaningssatserna är uppräddade under varandra och punkten som inleder markerar tydligt varje ny uppmaning. Genom punkter och listning blir varje uppmaning *framträdande*.

I vissa uppmaningssatser har påståenden hängt på uppmaningssatserna. Påhängssatserna (i exemplet har jag strukit under en sådan) fungerar i min tolkning som argument och motiv till uppmaningen och ger uppmaningen en mer förhandlande ton, t.ex. ”Oroa dig inte för mycket, det är lätt att stressa upp sig men det är oftast inte värt det”. Naturligt så innehåller även denna sekvens värderingar och *värdeladdade uttryck* eftersom här framhålls positiva värden, (t.ex. ”våga lita på, om du är originell så är det bara bra, konstigt, jobbigt, stressa, oroa”).

Tabell 26. Makropropositioner i det femte textelementet i texten i figur 25

IP	Makropropositioner
Transformation	<ul style="list-style-type: none"> • Var dig själv, våga vara hur du vill, vem du är. Om du är originell så är det bara bra. • Lyssna på mig, även om det jag säger kan verka konstigt eller jobbigt. • Gör inget som du inte vill. • Våga lita på de som står dig nära. • Oroa dig inte för mycket, det är lätt att stressa upp sig över saker men det är oftast inte värt det. • Tro på dig själv. • Försök att leva i nuet och ta vara på allt det underbara runt omkring dig.

Samanya framhåller rätten till och det positiva med att vara originell, att vara mainstream står inte högt i kurs i Samanyas värdevärld. Den bild som Samanya valt är inte den gängse i sammanhanget. När läraren har satt upp texterna i klassrummet noterar jag att många elever exempelvis valt hjärtan, händer, symboler för tro m.fl. En lama med en halsduk skulle kunna *konnotera* att våga vara originell, vilket skriften framhåller som något positivt. På så sätt kan även bilden tolkas som att den framhäver ett värde och

att bild och skrift står i en *förankringsrelation* till varandra, att skriften pekar på hur bilden ska förstås. Bilden har även en tydlig interpersonell funktion. Lamadjuret tittar rakt på betraktaren och ställer därmed *krav*. Genom att bilden ställer krav kan den tolkas ingå i den instruerande sekvensen. Vi ser laman i *halvbild* i rakt framifrån vilket ger ett relativt nära läsartilltal (jfr Björkvall, 2009, s. 37–47). Detta nära läsartilltal realiseras också rent språkligt genom att texten har ett du-tilltal. Bilden är vidare *framskjuten* genom *storlek, skärpa, färger* och *kontraster*, den vita laman mot den mörka bakgrunden (jfr a.a., 100–101). Bilder pockar på så sätt på läsarens uppmärksamhet och kanske är bilden vad läsaren först fäster ögonen på. Men texten inbjuder i övrigt, som jag nämnt, till en läsning uppifrån och ner, från vänster till höger.

Bilden avslutar texten. Den sätter som en stor punkt. Strax ovanför bilden finns ett skriftelement, en påminnelse om att barnet är älskat och en uppmaning att inte glömma det. Därefter följer avsändaren, ”mamma” och under denna en metakommentar: ”Ps. gud vad cheesy det här brevet är.” I texten finns alltså trots skolsammanhanget ett engelskt slanguttryck ”cheesy” vilket betyder töntigt. Att Samanya valt att kommentera sitt eget brev på det här sättet kan ha att göra med att det är ställt till en jämnårig (i framtiden dock) och att det ska läsas av jämnåriga klasskamrater. Brevet skickas in till läraren och inga namn finns på de brev som sätts upp i klassrummen, men eleverna känner oftast igen varandras brev ändå, särskilt de närmaste vännernas.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 25

Texten är sekventiellt kronologiskt organiserad och inbjuder till en läsning uppifrån och ner, från vänster till höger. I texten realiseras både en narrativ sekvens och den viktigaste makropropositionen i en instruerande sekvens. Bilden kan sägas ingå i den instruerande sekvensen genom att den ställer krav. En hel narrativ sekvens realiseras och en makroproposition i en instruerande sekvens genom att en huvudfunktion, transformation framträder. Språkligt synliggörs IP transformation genom de många uppmaningssatserna där verbet står i imperativ. Även i den här skolinitierade texten får Samanya tillfälle att utforska sin identitet, att berätta om och argumentera kring olika aspekter av sig själv.

Framträdande drag i skoltexterna är att skrift är den vanligaste modaliteten och att flera olika texttyper kombineras i texterna. Det ger texterna en mer analyserande och resonerande karaktär. Mer sällan kombineras bild och ord i texter. Bilder och andra visuella resurser förekommer naturligtvis i filmer och i Powerpointpresentationer. I texter producerade inom bildämnet får däremot bilder tydliga funktioner. Bildens potential och visuella resurser utnyttjas där

på sätt som påminner om hur Samanya (och Valerie) använder bild i texter situerade i umgängespraktiken. Jag återkommer till det i analysen av Valeries datorpraktik.

Av tabell nummer 6, där en översikt av insamlade texter ges, framgår att texter som kombinerar ord och bild inte är så vanliga i skolsammanhanget. I texter där ord och bild kombineras har dessutom bilderna ofta integrerats på deltagarens eget initiativ. Så är fallet i en del texter som Samanya (även Valerie gör på samma sätt vilket jag återkommer till) producerat. Det gäller texter inom so-, no- och inom svenskämnet. Att både Valerie och Samanya börjar använda bilder på egna initiativ på sätt som mer liknar hur de används inom umgängespraktiken kan indikera att det inte endast förekommer och skapas texttematiska länkar och textekologier genom flöden mellan platser och praktiker, utan också att kommunikativa praktiker sipprar in från umgängespraktiken till skolpraktiken. Det synliggör att praktiker inom olika domäner är överlappade (jfr Barton, 2007) och också att Samanya har ett handlingsutrymme i sitt textskapande på datorn i skolpraktiken.

Ett exempel på (i textmaterialet finns flera) att Samanya på egen hand lyfter in bilder i olika texter ges i texten i figur 26. Textutdraget är hämtat från en so-text om mellankrigstiden. I texten (i sin helhet) förekommer makropropositioner från narrativ, deskriptiv, explikativ och argumentativ texttyp. I original omfattar texten 5 A4-sidor. I instruktionen beskrivs vad som krävs för betygsnivåerna E (godkändnivå), C och A (högsta betyg). För E-nivån beskrivs att det krävs en bra faktabas om teknisk utveckling, den ekonomiska depressionen på 30-talet och kring begreppen diktatur och demokrati. För att uppnå C-nivån krävs att texten ska förklara och analysera orsaker till den tekniska utvecklingen, till depressionen och varför diktaturer utvecklas i vissa länder. För A-nivå krävs förutom detta att epoken ska jämföras med en annan epok och att eleven ska påvisa hur den ena epoken påverkat den andra. Om eller hur bilder ska användas formuleras inget explicit i instruktionen.

I texten står bilderna i en tydlig avbytesrelation till texten där bilderna bidrar med kompletterande information. Den här texten skrev Samanya alldeles i början på höstterminen i årskurs nio (ht 2013). Hon lägger också in foton i sina laborationsrapporter som hon själv tar med sin mobilkamera. Inte heller i instruktionerna till laborationsrapporter finns uppmaningar eller instruktioner om bilder. Under nästa rubrik sammanfattas undersökningen av litteracitet och lärande i Samanyas en-till-en- datorpraktik.

Under 1930-talet kom också en stor teknisk utveckling inom industrin som effektiviserade arbetsprocessen, vilket gjorde att folk förlorade sina jobb. Ökad arbetslöshet → folk blir ännu fattigare → köpkraften minskar → industrierna får svårare → fler arbetslösa → ännu mindre köpkraft...
Lågkonjunktur.



gratis mat för arbetslösa

män som söker jobb

Figur 26. Samanyas text om mellankrigstiden

5.3.3.5 Sammanfattning

För att knyta samman undersökningen av litteracitet i Samanyas datorpraktik sammanfattar jag vad som framkommit under de olika forskningsfrågorna.

Forskningsfråga 1. Till vad, var, när och med vem, använder respektive deltagare en-till-en-datorn? Samanya använder sin en-till-en-dator för själv- och skolinitierade datoraktiviteter och i mångt handlar de skol- och självinitierade datoraktiviteterna om samma sak. Det hon gör på sin en-till-en-dator är att söka, läsa, tolka, bearbeta och skapa olika slags texter (i olika modaliteter, t.ex. bilder, skrift, rörlig bild), sortera, lagra, kommunicera, sprida, länka, publicera (företrädesvis genom självinitierade datoraktiviteter) och planera (framförallt skolarbete). Ofta ingår både textreception och textproduktion, att läsa och producera text i olika modaliteter, inom en och samma datoraktivitet (söka i viss mån, bearbeta, lagra, sortera, kommunicera) och genom både själv- och skolinitierade datoraktiviteter.

I skolan används datorn för lärande och kommunikation, för textreception och textproduktion i de flesta ämnen, dock endast undantagsvis i ämnet matematik. En-till-en-datorn är det huvudsakliga redskapet både för stoff- och informationssamlade, för textreception och för textskapande. Företrädesvis används datorn för eget textskapande där Samanya och de andra elevernas egna texter ofta tas i bruk i och för undervisningen. Läsande och skrivande ingår så att säga i ett helhetssammanhang och tränas mindre ofta som separata förmågor (jfr Warschauer m.fl. 2008). Eleverna får göra egna musikproduktioner, de får också göra koreografier till de egna musikproduktionerna, de skapar filmer, som exempelvis reklamfilm och intervjureportage, de gör bildcollage och skapar Powerpointpresentationer. Samanya får alltså redovisa sina kunskaper genom olika uttryck. Samanya

ges vidare tillfälle att själv välja hur kunskaper ska redovisas inom olika projekt. Genom att Samanya producerar olika slags texter lär hon sig också att använda olika programvaror. Successivt över tid under observationsperioden har jag kunnat konstatera att olika programvaror introducerats. När eleverna lärt sig Powerpointprogrammet introduceras t.ex. Keynote. Över tid i skolan får Samanya t.ex. också använda och lära sig olika bildredigeringsprogram. Eleverna arbetar vidare med kalkyler och använder då Excelprogrammet. Skolverkets undersökningar (2013a; jfr Åkerfeldt 2013, s. 6) visar t.ex. att datorn mest används som skrivmaskin och att det är ovanligt att den används för att t.ex. skapa kalkyler. På så sätt framstår entill-en-datorpraktiken situerad i skolan som ovanlig bred och varierad. Men detta till trots så är framträdande texter i skolpraktiken (undantaget då i bildämnet där företrädesvis visuella resurser tas i bruk) texter i löpskrift. Ytterligare en vanlig slags text som enbart produceras inom skolpraktiken är Powerpointpresentationer. Samanya tycker om att arbeta självständigt med olika projekt och använder datorn i rätt hög utsträckning i och för ensamarbete i skolan.

Vad gäller de självinitierande datoraktiviteterna, så omfattar de också kommunikation, textreception och textproduktion inom områden som kultur (film, konst, litteratur, musik och i någon mån dataspel), konsumtion, politik och samhällsfrågor. Umgängespraktiken innefattar också familjen. Hennes datorpraktik har växt fram i och genom de intressen hon utvecklat i sitt hem och tillsammans med kamrater (jfr Svensson 2014). Hon har stöttats av familjens positiva attityder till och kunskap om datorer och teknik. Inom umgängespraktiken framträder framförallt texter där skrift och bild och andra visuella resurser kombineras. De s.k. gifen (rörliga bildklipp) förekommer endast inom umgängespraktiken.

De mer nära vännerna och familjen umgås hon med genom den personliga bloggen. Umgänget med en större vänkrets sker på Tumblrbloggen. På den personliga bloggen kommuniceras och dokumenteras gemensamma upplevelser med vännerna och samtal pågår kring gemensamma intressen. Till den personliga bloggen producerar hon huvudsakligen eget material (foton, skrift, rörlig bild och tal). Hon lägger också ut en del länkar till intressant material som hon hittat. Den personliga bloggen och Tumblr har en liknande funktion men Tumblr vänder sig till en väsentligt större och geografiskt sett mycket mer utspridd vänkrets. På Tumblr återbloggar och kommenterar Samanya mest andras inlägg, hon chattar med folk från hela världen, och hon producerar också egna inlägg. De egna inläggen på Tumblr innebär oftast att hon söker bildmaterial som hon bearbetar och att hon skriver någon eller några skriftrader till bilden eller bilderna. Språket på Tumblr är engelska och på den personliga bloggen svenska. Samanyas

datorpraktik är alltså tydligt förankrad i både umgänges- och skolpraktiken. Hon använder också sin en-till-en-dator i yrkesverksamhet då hon arbetar på sin brors firma. Vidare börjar hon lägga ut filmrecensioner på en särskild hemsida som är tillgänglig för många. Samanya spelar ibland en del dataspel med sin bror och andra vänner.

För att kunna bruka datorn så mycket som hon gör i tid sett (ca 50 timmar i veckan) måste datorbruket spridas till många platser. Hon använder den frekvent i skolan, mellan 20–25 timmar i veckan, och lika mycket i hemmet. I skolan såväl som i hemmet används datorn både för själv- och skolinitierade aktiviteter. Datorn används i klassrummen, i korridorer och i andra uppehållsytor och på olika platser i de två hemmen. Platser som alltså blivit hybrida och som till exempel tillgängliggör umgänge med vännerna på Tumblr i skolkorridoren och ger tillgång till skolmaterial, arbetsmaterial, bedömning och kontakt med lärare i och från hemmet. Vidare erbjuds ett lärande genom hennes datoraktiviteter på bloggarna och på Youtube, t.ex. när hon lyssnar på youtubare på engelska. Information liksom kommunikation är mer tillgänglig överallt och nästan ständigt. Möjligheter till lärande, textskapande, umgänge och kommunikation har på så sätt blivit mindre begränsat till ett fysiskt rum under en viss tid. Räckvidden blir större både för att nå ut till andra och för möjligheten att nås av andra. Kommunikation och umgänge sker alltså även oftare och på fler platser, vilket också innebär att erbjudanden om lärande blivit mer omfattande än tidigare. Samanyas intressen och tillgång till information och till populärkultur har expanderat genom datorn. Med andra ord är en-till-en-datorn ett väsentligt och centralt verktyg i Samanyas värld. Datorn ger henne också ett handlingsutrymme både i skolan och hemma, t.ex. använder hon datorn (twitter) för att skaffa en prao-plats.

I sin en-till-en-datorpraktik utvecklar Samanya digitala färdigheter och förmågor genom att hon använder olika programvaror och resurser brett och varierat. Hon får tillfälle att utveckla en bred litteracitetsrepertoar och möjlighet att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och hon erbjuds ett lärande inom många ämnen. De litteracitetsförmågor hon utvecklar har koppling till hennes fritidsintressen och hennes läs-, skriv- och textkultur ligger nära skolans (jfr Svensson 2014). Hon utvecklar såväl språkliga som andra semiotiska förmågor i relation till både engelska och svenska texter, en förmåga att både producera och tolka multimodala texter. I datorpraktiken och i de texter hon skapar "leker" hon med både skrift och visuella uttryck och använder sin kreativitet. Datorn kommer i bruk på många platser i många sammanhang och för olika ändamål, för själv- och skolinitierat betydelseskapande. Vidare erbjuds ett lärande inom många områden i synnerhet inom kultursfären, en sfär där hennes umgängespraktik är djupt

rotad inom konsumtion, stil och utseende, resor, matlagning, politik och i de flesta skolämnen.

Forskningsfråga 2. Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande? I de texter Samanya producerar inom umgängespraktiken dominerar narrativ texttyp. Det gäller texter som publiceras såväl på den personliga bloggen som på Tumblr. För att realisera narrativ används och kombineras skrift, bild och andra visuella resurser. Bild och skrift står ofta i avbytesrelationer i förhållande till varandra. De båda modaliteterna bild och skrift bidrar alltså med delbetydelser i berättandet. Bilden kan specificera och beskriva det skriften berättar och vice versa. Men även förankringsrelationer mellan skrift och bild förekommer och då pekar skriften på vad som är centrala betydelse i bilden. För att realisera narrativ tas visuella narrativa aktions- och reaktionsprocesser, och analytiska processer, samt materiella processer i presenterande handling i bruk. Framträdande verbalspråkliga resurser i narrativen är materiella och relationella processer. Bilderna har ofta interpersonella funktioner genom att adressera läsaren på olika sätt. Betydande resurser är blickar och avstånd. Bilderna och den spatiala placeringen av dem kan också användas i syfte att rama in en text och temat kan signaleras i såväl den inledande bilden som återkomma i slutsituationen och då placeras som en avslutning på texten och på så vis knyta ihop säcken. Även om de visuella resurserna är framträdande inbjuder texternas organisation oftast till en läsning uppifrån och ner och från vänster till höger. Andra framträdande visuella resurser i bilderna är skarpa, färger och kontraster. Färg och färggrim används för att binda samma textelement. Bild kan också användas som en mediator för att koppla samman skriftelement. Typsnitt, teckenstorlek och spatial placering används för att göra rubriker framskjutna. Listform och visuella symboler som plus och minustecken kan användas som en ersättning för mer utbyggda satser och spatialt radade meningar och satser fungera som en ersättning för skiljetecken. Ytterligare framträdande drag i texterna inom umgängespraktiken är slang, att engelska och svenska blandas, och att olika olika typer av smileytecken förekommer. Även om texterna huvudsakligen realiserar narrativ sekvens kan narrativ tas i bruk för olika syften och t.ex. tas i bruk för mer utredande syften.

Trots att skolpraktiken är varierande och olika slags texter produceras är modaliteten skrift framträdande. I texterna kombineras olika sekvenser för att kunna bära fram olika ämnesinnehåll och för att realisera det mer analyserande och utredande upplägg som skoltexterna ofta har. Eftersom skrift dominerar kommer ju också språkliga resurser att vara framträdande för att realisera dessa sekvenser. I de prototypiska skolinitierade texterna kombineras oftast två eller fler texttyper. I flera texter realiseras fyra olika sekvenser i samma text: narrativ, explikativ, deskriptiv och argumentativ. Att

samtliga sekvenser realiseras och att flera sekvenser kombineras i texterna pekar mot att textproduktionen är bred och att texter används och skapas i många ämnen. I texterna återfinns ofta den typiska textstrukturen och semantiken som kan kopplas till respektive sekvens. Det indikerar att texterna är redigt och klart strukturerade (jfr Hellspong och Ledin, 2010, s. 124) Sekvenserna kan alltså ofta identifieras både utifrån likhet och textstruktur. Ofta används och framträder även andra typiska språkliga drag för de olika sekvenserna, som t.ex. materiella processer och värdeladdade ord och uttryck i evalueringar i narrativ. Ibland förekommer vidare tidsmarkeringar genom tidsadverbial och konnektiver. I deskriptiv sekvens framträder relationella processer och i instruerande sekvens är verb i imperativ framträdande. Framträdande resurser i argumentativ sekvens är konnektiver och värdeladdade ord. Visuella resurser som typsnitt, teckenstorlek och spatial placering används för att göra rubriker framträdande. Även layout och andra visuella symboler används för att ge texten en tydlig struktur. Eftersom texterna är skriftspråkligt dominerade inbjuder de till en läsning uppifrån och ner och ner och från vänster till höger.

Forskningsfråga 3. *Finns länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka?* För Samanyas del finns ett utrymme att integrera egna intressen i skolpraktiken och tydliga länkar finns på olika sätt mellan de olika praktikerna. Datoraktiviteterna inom båda praktikerna präglas av både textreception och textproduktion och till del också inom likande ämnesområden. Ett flertal texttematiska länkar framträder alltså mellan skol- och umgängespraktiken. Inom båda praktikerna är självporträtterande texter, liksom också teman runt fantasy och sci-fi, samt också i ett bredare perspektiv texter om böcker, filmer och tv-serier framträdande. För Samanyas del skapas dessutom små textekologier och det betyder att hon ges möjlighet att skriva om samma sak för olika autentiska läsare och därmed också att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker (jfr Bloch, 2007; Karlsson, 1997). Textekologierna som framträder i materialet, av vilka ett flertal förekommer i textanalyserna, ställs upp i tabell nr 27. Genom analyserna framgår att kommunikativa praktiker från umgängespraktiken till del tycks sippra in till skolpraktiken, t.ex. integrerar Samanya bilder i ett flertal texter utan att det påbjuds i instruktionen till texten. Påtagliga skillnader finns också mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter. Som framgått dominerar olika slags texter, texter i löpande skrift i skolpraktiken och texter i skrift och bild i umgängespraktiken.

I skolpraktiken används och kombineras fler och olika sekvenser i högre grad i en och samma text, vilket då pekar på att texterna har ett mer analyserande och utredande syfte och då också troligen erbjuder ett mer avancerat lärande.

Tabell 27. Översikt över några textekologier

Ämne: <i>Divergent</i>	den personliga bloggen	Tumblr	skolan
<i>Möss och människor</i>	den personliga bloggen	-	skolan
<i>Hunger games</i>	den personliga bloggen	Tumblr	skolan
<i>Sagan om ringen/Hobbit</i>	den personliga bloggen	Tumblr	skolan

I umgängespraktiken är narrativ dominerande. Vidare är texten i sin helhet anpassad till de läsare texten möter där. De skoliniterade datoraktiviteterna spänner vidare över ett bredare fält, medan de självinitierande kan sägas borra djupare inom en kulturell sfär och då särskilt inom sci-fi-fantasy-fältet, vilket givetvis också säger något om det lärande som erbjuds genom datoraktiviteterna i de olika men överlappande praktikerna.

5.2.1 Valerie

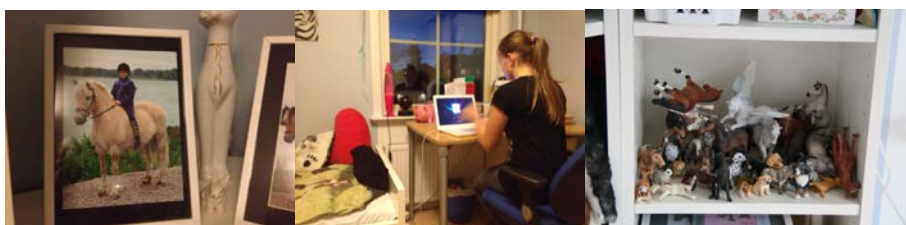
Valerie är mellanbarn, född 1998, i en familj med tre barn. Hon har en äldre syster som går på gymnasiet på naturprogrammet och en lillebror i mellanstadieåldern. Valeries pappa beskriver alla i familjen som naturvetenskapligt orienterade och teknikintresserade. Pappan pekar också på att det finns en konstnärlig ådra i familjen och att Valerie utrustats med både naturvetenskapliga intressen och begåvningar och en kreativ ådra (FA 1/6 2012). Båda föräldrarna har högskoleutbildning. Pappan är konsult inom IT-branschen och Valeries mamma arbetar med forskning inom det medicinska området. Det konstnärliga intresset i familjen är påtagligt genom att flera tavlor på väggarna är målade av morföräldrarna och genom proffsfoton på barnen som Valeries morbror, som är fotograf och musiker, tagit (FA 1/6 2012). I hemmet har det funnits datorer sedan Valerie föddes. Den första "egna" datorn fick hon tillgång till när hon gick i förskoleklass, och innan hon fick den använde hon familjedatorerna. Idag har hon, förutom en-till-en-datorn, en smarttelefon och en Ipod. Valerie har också tillgång till en systemkamera. Hon fotograferar mycket och har lärt sig Photoshop på egen hand och behärskar det programmet ganska bra. Det var hennes syster som fick programmet av föräldrarna och därmed fick Valerie tillgång till det. Systemkameran använder hon då hon verkligen vill få bilder med en bra kvalitet (FA 31/8 2012).

När hon var liten spelade hon och systemen en del dataspel. I familjen har man mest annars spelat traditionella sällskapsspel. Men familjen har stöttat hennes digitala intressen på andra sätt. Föräldrarna har försett barnen med olika dataspel och program och hennes pappa har också visat dem nyheter och roliga program, hjälpt och bistått med förklaringar (FA 31/8 2012). Att

Valerie lärt sig läsa på egen hand upptäckte föräldrarna när Valerie, då i fyraårsåldern, pekade på en skylt och frågade vad juveler var. Mamman tror att det var bokstavsspelen på datorn som var det främsta verktygen i Valeries självinitierade läsinlärning. I hemmet har det också alltid funnits många böcker och båda föräldrarna läste regelbundet för henne när hon var liten (FA 1/6 2012).

5. 2. 1. 1 Hemmet – det egna rummet

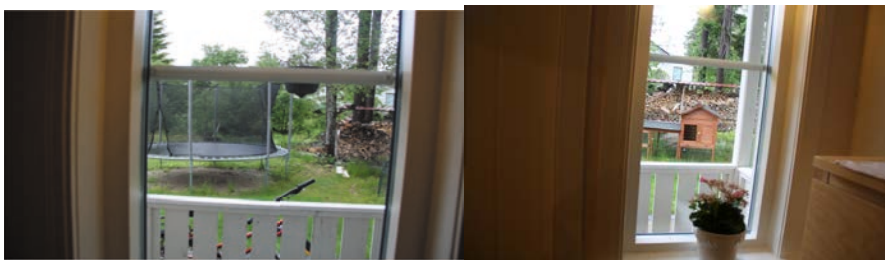
Villan där Valerie bor är rymlig med en stor trädgård. I huset finns egna rum för alla barn och två vardagsrum som också är försedda med stora tv-skärmar där Valerie och syskonen ibland spelar tv-spel. Alla i familjen har egna datorer. Valeries rum är ett stort hörnrum med fönster som släpper in ljus från olika väderstreck. Väggarna har ljusblå tapeter och möblerna är vita. I rummet finns ett skrivbord, ett sminkbord, en säng och en ganska stor hyllmöbel med en hög bokhylla. I den höga bokhyllan finns en gigantisk nagellackssamling och en lika gigantisk samling av mindre och större plastdjur, som omnämns på hennes blogg (FA 1/6 2012). Bokhyllan är också fylld med en mängd böcker men fylls ändå på radikalt under fältperioden. Jag tror knappast att boksamlingen får plats i bokhyllan en bit in i fältperioden (FA 22/2 2013). Invid sängen står en pall där hon brukar ha datorn placerad när hon ser på film på kvällarna. Det är i det egna rummet som Valerie främst använder datorn och beroende på datoraktivitet, antingen vid sängen (om hon ser på film) eller sittandes vid skrivbordet (se figur 27). Väggarna i rummet är klädda med många fotografier, vilka på olika sätt presenterar Valeries värld: Valerie med kompisar, på hästryggen, i gymnastiktruppen och i olika tävlingssammanhang, hemma hoppandes på studsattan eller pysslandes med de egna kaninerna etc. (FA 31/8 2012).



Figur 27. Bilder från Valeries rum (FA 22.02.2013)

5. 2.1.2 Valeries intressen umgänget och skolan

Redan utanför entrédörren synliggörs två av Valeries stora intressen, vilka är gymnastik och djur. I trädgården står en stor kaninbur där Valeries kaniner bor och bredvid den finns en stor studsatta (FA 22/2 2013). Valerie är en flicka med många och olika intressen.



Figur 28. Fotografier på kaninbur och studsmatta (FA 21082012)

Samanya och Valerie umgås i samma flickgäng och gymnastik är ett intresse som hon delar med en av flickorna i flickgänget. Valerie tränar gymnastik fyra dagar i veckan, ofta tillkommer en tävlingsdag, och hon rider och spelar piano. (FA 31/8 2012). Djurintresset är ett gemensamt intresse i vänkretsen. Det intresset delar hon också med systemen som liksom Valerie rider. Hennes djur-, bok- och filmintresse, och andra intressen som gymnastik och ridning, manifesteras genom artefakter i hennes rum (se figur 27) och genom bilder och texter på hennes bloggar och genom aktiviteter i skolan. Valeries yrkes- och framtidsplaner har direkt koppling till hennes stora intressen. Hon berättar att hon gärna skulle vilja bli stuntman eller veterinär (FA 31/8 2012).

När hon ska ut på prao (praktisk arbetslivs- och yrkesorientering) i årskurs åtta får hon hjälp av en släkting att få en plats på Skansenakvariet (FA 4/6 2013). Egentligen är Valerie endast ledig från organiserad verksamhet under fredagseftermiddagar, och det är på fredagar och ibland på söndagar som hon mest samlat håller på med aktiviteter på dator (FA 31/8 2012). Dock lägger hon 1–2 timmar dagligen på Tumblr. Det sker under skoltid på raster och oftast direkt när hon kommer hem från skolan.

Flera i det flickgäng som Valerie och Samanya umgås med har känt varandra sedan förskoleåldern. Flickorna träffas framförallt i skolan. Under fritiden begränsas umgänget till speciella tillfällen som födelsedagar, olika slags fester, filmkvällar, mässbesök, konserter och shoppingrundor i Stockholm. De umgås flitigt på nätet, vissa av dem dagligen, på olika gemenskaper: Tumblr, Twitter och på och genom de personliga bloggarna. Alla sju följer varandras personliga bloggar. Förutom vännerna läser Valeries mamma, pappa, syster och en del släktingar hennes blogg. Valeris syster följer också hennes Tumblrblogg. Valerie umgås mer intensivt med en av flickorna i sjugänget, den som hon delar flest intressen med. Den flickan brukar hon också skypa och chatta på Facebook med (FA 22/2 2013).

Skolan är, som nämndes i samband med presentationen av Samanya, rätt viktig för alla i sjugänget. Mitt intryck är att Valerie har ett ganska avspänt förhållande till skolan och de egna prestationerna. Valerie unnar sig, precis

som hennes mamma gjorde under uppväxtåren, en rik fritid. Valerie har ändå högsta betyg i många ämnen och ett genuint intresse för flera skolämnen, som engelska och biologi. Hon gillar egentligen bild och foto, väldigt mycket, men bildämnet i skolan är inte så kul, tycker hon. Problemet i skolan med bilden är att man måste göra på ”rätt sätt” och att allt alltid blir bedömt. Hon uttrycker det trots att hon har A i bild (förutom tidigare nämnda bildämne också i matematik, engelska, biologi, kemi, fysik, samhällskunskap, geografi, idrott m.fl. ämnen). Svenskan tycker Valerie känns onödig. Hon kan redan uttrycka sig. Valerie tycker det är ganska kul att lära sig saker, men jobbigt med dåliga lärare. Hon uppskattar också att göra skolaktiviteter tillsammans med någon i sjugänget. Hon pekar på att ett filmat nyhetsprogram, som hon gjorde tillsammans med en i sjugänget på engelska, var roligt (FA 22/2 2013).

Det största kittet i vänkretsen, det som kittar ihop dem alla, är det gemensamma bok- och filmintresset och då främst inom fantasy och sci-fi. Valerie berättar att det var genom Tumblr som hennes bokintresse blommade ut. Bokintresset manifesteras tydligt genom de julklappar Valerie önskade sig och fick julen 2013 (se figur 29). Innan hon gick med på Tumblr hade hon inte läst så många bokserier. Alla i hennes familj läser, men inte så mycket som Valerie gör nu för tiden.



Figur 29. Valeries julklappsböcker (15 st. julen 2013, FA 17/1 2014)

Valerie beskriver sin tre år äldre syster som sin bästa vän. De gör många saker tillsammans, t.ex. är ute och fotar tillsammans. Det händer också att Valerie och hennes syster producerar texter tillsammans till Valeries blogg. Ett sådant textexempel finns i 5.2.3 (FA 31/8 2012).

Ett intresse som Valerie delar med familjen är resor. Under 2013 åker mamman, Valerie, systemen, några kamrater och deras mammor till London och där är ett besök på Warners studio, *Making of Harry Potter*, en stor attraktion (FA 31/8 2013). Det händer också att Valeri går på någon spelmässa tillsammans med sin lillebror och pappa. Under somrarna är ett annat återkommande inslag ridläger för både Valerie och hennes syster (22/2

2013 FA). Ytterligare ett av Valeries allra främsta intressen är datorn och nätet. Datorn och nätet är i sin tur förbundna med hennes intressen i den fysiska världen. Kring dessa pågår olika datoraktiviteter. Vad Valerie gör under all den tid hon använder sin en-till-en-dator kommer jag till under nästa rubrik.

5.2.2 Valeries datoraktiviteter på olika platser

Valeries datoraktiviteter har förstås varierat något under de två år jag följt henne. I tabell nr 28 ges en översikt över hennes huvudsakliga och återkommande datoraktiviteter på olika platser. Av tabellen framkommer att en majoritet av Valeries datoraktiviteter, såväl själv- som skolinitierade datoraktiviteter, fått spridning till olika platser. Mycket av det hon gör på datorn och de programvaror och hemsidor hon använder kommer i bruk både hemma och i skolan, för både själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Till exempel använder hon både Word och olika bildredigeringsprogram både för själv- och skolinitierad textproduktion på datorn. På så sätt är hennes datorpraktiker, situerade inom olika domäner, överlappande. Hon använder datorn frekvent för både lärande, umgänge och nöje i skolan, hemma och på andra platser. Valerie uppskattar att hon ungefär lägger ner lika mycket tid på självinitierade aktiviteter, ungefärligen 20-25 timmar, som hon använder datorn i skolan. Sammanlagt kommer datorn i bruk mellan 45–50 timmar i veckan.

Det hon gör hemma gör hon också i skolan, även om merparten självinitierade datoraktiviteter inte integreras i undervisningen. Skolkorridorer, klassrum och hennes hem har blivit hybrida platser. Valerie kan umgås med vänner på Tumblr i skolkorridoren och hemma kan hon nå sitt skolmaterial och ta del av lärarnas omdömen. Vissa datoraktiviteter förekommer inte alls inom undervisningen och det är aktiviteter på Skype, Twitter, Tumblr och den personliga bloggen. Dataspel används med några få undantag inte heller i undervisningen. Valerie har, i likhet med Samanay och också Batman, bild som elevens val och under dessa lektioner får hon och alla andra elever ofta göra det de vill och då kan hon vara ute på tidigare nämnda sajter eller spela dataspel. Vissa av Valeries skolinitierade aktiviteter får heller inte spridning till hemmet. Det är särskilt skolinriktade sidor som Webbmagistern och Landguiden (se tabell 28). Vissa datoraktiviteter förekommer inte i korridoren men i klassrummet och i hemmet. Det är företrädesvis aktiviteter som tar tid och är mer krävande som att redigera och spela in film, redigera foton och använda Garageband för att göra musik. Vissa program får en självklar användning på samtliga platser som Wordprogrammet och olika sökmotorer.

Tabell 28. Översikt över Valeries huvudsakliga datoraktiviteter

Program / hemsidor	Självinitierade datorakt.	Skolinitierade datorakt.	H	K	KL
personlig blogg	producerar olika slags texter, läser, redigerar bilder, länkar		X	X	X
Twitter	skriver, läser, länkar, sprider		X	X	X
Tumblr.	läser, återbloggar, kommenterar, skapar inlägg, chattar, länkar		X	X	X
Facebook	planerar, läser och skriver, chattar		X	X	X,
Youtube	följer youtubare, lyssnar på musik, producerar och lägger upp filmer	ser olika slags filmer och klipp, lägger upp filmer	X	X	X
Google	söker information, läser	söker information, läser	X	X	X
Urban Dictionary	söker och läser		X	-	-
NE	söker information, läser.	söker information, läser	X	X	X
Wikipedia	söker information, läser	söker information, läser	X	X	X
Landguiden		söker information läser	X	-	-
Popplet		skapar mindmappar	X	X	X
webbmagistern		söker och läser	-	-	X
UR.se	ser filmer, söker information, spelar	ser filmer söker information	X	X	X
Word	skriver, läser, bearbetar, infogar bild	skriver, läser, bearbetar, infogar bilder	X	X	X
PP		gör presentationer	X	X	X
Excell	gör olika kalkyler		X	-	X
Ical	planerar sin tid, gör schema	planerar tid, gör schema	X	X	X
Fotoflexer , Photoshop m.fl.	redigerar, lägger upp foton.	redigerar, lägger upp bilder	X	-	X
Imovie	klipper och redigerar film	klipper och redigerar film	X	-	X
Garageband	gör egen musik till film	gör egen musik till film, PP, dans	X	-	X
Spotify	söker och lyssnar på musik	söker och lyssnar på musik	X	X	X
IMDb, Moviezine SVT.Play, Fanfiction.net Netflix m.fl.	söker information, ser film	söker information, ser film	X	X	X
Goodreads	söker, läser, skriver om böcker		X	X	X.
Ted		lyssnar på föreläsningar	-	-	X
Dropbox	sparar, sorterar, lagrar	sparar, sorterar, lagrar	X	X	X
Vklass (lärrplattform)	söker, läser, mejlar	söker, läser, mejlar	X	X	X
Skype	skypar med kamrater		X	-	X
datspel	periodvis Travian	periodvis Travian	X	X	X

H= hem, K=korridor, KL= klassrum, PP= Powerpoint, Datorakt.=datoraktiviteter

Men trots att själv- och skolinitierade datoraktiviteter överlappar varandra och att tydliga länkar finns mellan dem, så förekommer mer specifika såväl skol- som självinitierade datoraktiviteter. Under nästa paragraf presenteras hur litteracitet framträder och det lärande som erbjuds genom olika datoraktiviteter i Valeries en-till-en-datorpraktik.

5.2.3 Litteracitet och lärande i Valeries en-till-en-datorpraktik

Valerie har en lång erfarenhet av digitala verktyg. Datorpraktiken har tydliga kopplingar till familjen och de intressen och praktiker hon utvecklat i hemmet. Den är situerad i den bredare umgängespraktiken och givetvis också i skolpraktiken. I Valeries hem har man en positiv inställning till och ett intresse för teknik. Digitala verktyg har funnits i hemmet sedan Valerie föddes. Föräldrarna har bistått med digitala resurser (jfr Findahl 2010, 2012/2013; Statens medieråd, 2012/213). Hennes båda föräldrar, liksom systemen och släktingar har också tagit aktiv del av och tar fortfarande del av hennes blogg. Wolfe och Flewitt (2010) pekar på vikten av interaktion tillsammans med vuxna för att barn ska utveckla litteracitet och digitala förmågor. Hennes pappa har stöttat med kunskap och handledning inom det digitala fältet och Valerie och hennes syster har umgått och umgått fortfarande kring olika digitala aktiviteter.

En-till-en-datorn är ett centralt redskap i Valeries liv. Den används brett och varierat inom både umgänges- och skolpraktiken. Inom båda praktikerna använder hon olika program för uttryckande och tolkande semiotiska aktiviteter. Hon planerar och organiserar både skol- och fritidsaktiviteter. Valerie liksom hennes lärare framhåller att en-till-en-implementeringen inneburit en stor skillnad för hur datorn används i skolan. Tidigare fick man gå till en särskild datasal och man använde datorn förhållandevis sällan och också endast för att söka information, skriva i Word och skapa Powerpointpresentationer.

Valerie använder Ical för att planera skolaktiviteter och är med i två Facebookgrupper för att hålla reda på fritidsaktiviteterna (jfr Svensson, 2014). Hon måste vara strukturerad för att få ihop sitt liv, kunna sköta skolan och ändå hinna med sin mycket aktiva fritid.

Valerie tycker att en-till-en-datorn underlättar skolarbetet därför att allt arbetsmaterial, instruktioner och planeringar finns samlat på en plats (FA 27/4 2012; jfr Grönlund 2011 m.fl.; Jacquet, 2014; Tallvid, 2010). Hon uppskattar också det handlingsutrymme den ger henne. Datorn har bidragit till att hon inte är så beroende av läraren utan kan vara mer självständig i sitt lärande i skolan. Vidare uttrycker hon att hon älskar humorn på nätet och hon prenumererar på ett antal youtubare som hon tycker är roliga att lyssna på

(FA 1/6 2012). En särskild glädje är, menar hon, alla tips om tv-serier, om böcker och film (FA 4/6 2013). För Valeries del pågår samtal om böcker och film i den fysiska verkligheten och samtalen fortsätter på nätet på bloggen och i det större umgänget på samhörighetsplatsen Tumblr (jfr Forsman 2014). Jag hör vid ett flertal tillfällen vännerna kommentera varandras olika blogginslag i samtal i skolan (t.ex. FA 25/9 2012; FA 14/11 2013).

En förutsättning för att kunna delta i aktiviteterna på Tumblr i fanart (se kap 2) är kunskap inom det specifika kulturella fält som hennes samhörighetsplats kretsar kring. Texterna på Tumblr har som nämnts hög intertextualitet. Valerie läser, ser, talar om, skapar texter, går på mässor och följer på olika sätt med i populärkulturen. Hon lär och blir mycket kunnig inom sci-fi och fantasyfältet. Hon ser mycket film, hemma ensam på datorn, tillsammans med systemen och också med vännerna. För att hitta och få tips på böcker är hon också med i Goodreads. Den ena läs-, skriv-, textproduktions- och textkonsumtionsaktiviteten leder till den andra. Valerie menar att hennes intressen expanderat genom datorn, att den varit en ögonöppnare för kulturella världar som fantasy, sci-fi och manga och att hon tack vare datorn blivit en bok- och "filmnörd" (Valerie använder ordet nörd och det betyder att vara ett hängivet fan av något). Dessutom har hon fått massor av människor att dela sina intressen med (FA 21/8 2013). Över tid har alltså Valeries värld och intressen förknippade med en-till-en-datorn expanderat. Hon gillar alla udda och som hon uttrycker det "nördiga" saker som finns på nätet (FA 4/6 2013). Under flera samtal betonar hon att nätet gett henne tips om allt när det gäller litteratur och film och att man kan få veta allt genom nätet. Valerie har alltså en stor tillit till datorn och nätet och den egna förmågan att navigera i den digitala världen. Hon ser en-till-en-datorn som ett redskap för både nöje och lärande. Även när man bara har roligt med datorn lär man sig, utan att man märker det, poängterar hon (FA 16/11 2013; FA 4/6 2013). För Valeries del blev datorn (den som fanns i hemmet) redan tidigt ett redskap för ett självinitierat lärande och genom den lärde hon sig som nämnts att läsa. Hon tycker särskilt att hon märker att hon lärt och lär sig av datoraktiviteter när det gäller ämnet engelska (jfr Olsson, 2011; Sundqvist, 2009; Sylvén, 2010) och att hon blivit och blir bra på att ta reda på saker och använda digitala verktyg (jfr Penuel, 2006) och program för olika ändamål (FA 4/6 2013).

Valeries datorpraktik präglas av hennes positiva attityd till datorn och hon ser egentligen inga problem alls med densamma (FA 17/1 2014). Särskilt framträdande bland de självinitierade aktiviteterna är aktiviteter med koppling till den personliga bloggen och Tumblrbloggen. Dessa virtuella platser är centrala i hennes datorpraktik. Hon har också en egen Youtubekanal där hon lägger upp sina filmer. Givetvis är också skolan och

datoraktiviteter situerade i skolpraktiken framträdande. Hur litteracitet framträder och det lärande som erbjuds på dessa platser i Valeries en-till-en-datorpraktik presenteras nedan.

5.2.3.1 Den personliga bloggen, texter och aktiviteter

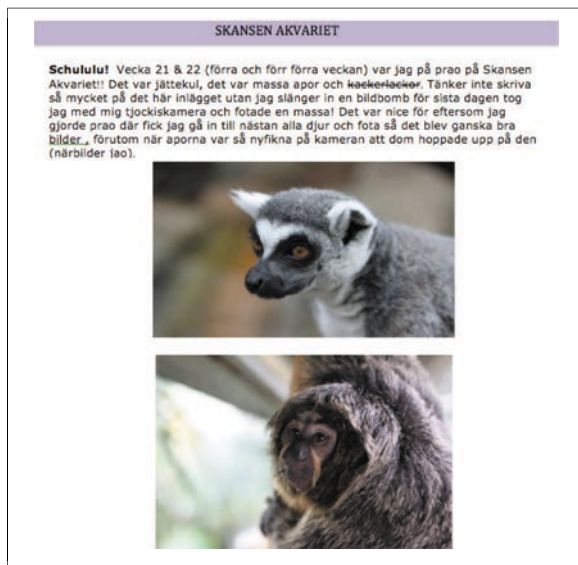
Den personliga bloggen startade Valerie ungefär ett och ett halvt år innan hon fick sin en-till-en-dator. Nu följer hon vännernas bloggar samt ytterligare några andra bloggar. Under mitt första hembesök framhöll Valeries pappa att ett bra sätt att lära känna Valerie var att följa hennes blogg (FA 1/6 2012). Bloggen speglar Valeries värld och intressen. Som framgångsfullt läser familjemedlemmar bloggen, men av bloggen framgår att också personer utanför familjen och den mer närstående vänkretsen följer den. Ibland får hon t.ex. frågor från läsare (se 3.2.1).

Bloggen är organiserad i tjugotvå temakategorier. Valeries intressen i den fysiska världen återspeglas i mångt av artefakter i det egna rummet och manifesteras också genom texter i den virtuella världen. Bloggen har exempelvis följande kategorier: gymnastik, ridning, djur, vänner, film, resor, skolan och Tumblr. Bloggen är en plats där Valerie uttrycker tankar och åsikter kring en mängd olika ämnen relaterade till hennes intressen, där hon får öva att hantera information och sociala relationer (jfr Bloch, 2007; Parks m.fl. 2011). Intressant är att Tumblr, men också skolan, fått egna kategorier. Under skolrubriken berättar hon om minnesvärda positiva och en del negativa händelser i skolan. Från Tumblr lyfter hon ibland in intressanta klipp som hon kommenterar. Bloggen har alltså en mycket central position i hennes datorpraktik. Ett utdrag ur ett prototypiskt textexempel från bloggen finns i figur 29. Hela texten är förminskad, såväl skrift som bilder, bilderna också till antal. I original omfattas texten av 29 foton, alla på djuren som finns på Skansen-Akvariet.

Analys av texten i figur 30

Texten i figur 30 om Valeries prao består av många *textelement*, varav 29 bilder och två *skriftelement*, en rubrik och under den ett större *skriftelement*. Här har jag endast plockat ut två bilder. Texten har en rubrik, placerad centralt i överordnad position, *framskjuten* genom *placering*, *storlek* och genom att den ligger på en *färgplatta* (jfr Björkvall 2009, s. 99–101). Rubriken anger textens tema, Skansen-Akvariet. Färgplattorna är återkommande på Valeries blogg, de ramar in texten och signalerar att det handlar om ett nytt blogginlägg. Därpå följer ett *skriftelement*. Texten är organiserad, med en inledande rubrik, ett *skriftelement* som utvecklar och specificerar det som rubriken antytt och en mängd bilder som ytterligare specificerar de skriften berättar (a.a., s. 22–23). Texten inbjuder till en

läsning uppifrån och ner. I tabell nr 29 anger jag de makropropositioner som jag identifierat.



Figur 30. Praon på Skansenakvariet

Tabell 29. Makropropositioner i sekvensen

NP	Makropropositioner
Introduktion	Schululu!
Utgångssituation	Vecka 21 & 22 (förra och förr förra veckan) var jag på praoa på Skansen Akvariet.
Evaluering	Det var jättekul, det var massa apor och kackerlacker .
Händelsekedja	Tänker inte skriva så mycket på det här inlägget utan jag slänger in en bildbomb för sista dagen tog jag med mig tjockiskamera och fotade en massa!
Avslutande evaluering	Det var nice för eftersom jag gjorde prao där fick jag gå in till nästan alla djur och fota så det blev ganska bra bilder, förutom när aporna var så nyfikna på kameran att dom hoppade upp på den (närbilder jao).

Flertalet makropropositioner i *narrativ* sekvens kan identifieras. De kan identifieras genom likhet och genom att texten i huvudsak följer textstrukturen i en narrativ sekvens. Här saknas dock t.ex. komplikation och upplösning, men eftersom texten återberättar en händelse, är det inte givet att en komplikation ska inrymmas (jfr Ledin 2000, s. 72). Introduktionen, som är en hälsningsfras och ett slanguttryck för hej, är *framskjuten* genom teckenstorlek och fetstil. Andra kännetecken för en narrativ sekvens är att de

materiella processerna dominerar. I händelsekedjan finns, så när som på en *mental process* ("tänker"), endast *materiella processer* ("skriva, slänger, tog, fotade") (jfr Ledin 2000, s. 72). Av händelsekedjan framgår vad Valerie gjort på Skansen-Akvariet

I de evaluerande propositionerna förekommer både MaP och ReP. I de *relationella processerna* pekas exempelvis på olika värden, vilket man kan vänta sig i en NP evaluering (jfr Ledin 1993 s. 51). Här binder relationella processer som *var* och *blev* ihop olika värden ("nice, jättekul, ganska bra") med olika företeelser, egenskaper med apor, och genom relationella processer pekas på vad som *finns* (t.ex. "Det *var* (ReP) nice (värde)", "när aporna *var* (ReP) så nyfikna (attribut)", "det *var* (ReP) massor av apor och ~~kackerlacker.~~"). I det sistnämnda exemplet tolkar jag *var* i betydelsen fanns (jfr Holmberg och Karlsson 2006, 89–94). I de evaluerande propositionerna värderas alltså upplevelser och objekt. Genom en ReP i utgångssituationen ges också information om *var* Valerie befann sig vecka 21 och 22. I den avslutande evaluerande propositionen finns vidare ytterligare några materiella processer ("gjorde, fick gå, fota, hoppade upp"). Sammanlagt är de materiella processerna fler, nio till antalet, medan de relationella processerna är fem, *var* upprepas ett antal gånger. Ytterligare ett prototypiskt drag för narrativ som realiseras här är att texten består av *påståendemeningar* och att *personsubjekt* förekommer. En tidsmarkering finns genom att veckonummer anges.

Bilderna är *framskjutna* genom *storlek*, den tydliga *skärpan* och genom *färgkontraster* (jfr Björkvall 2009, s.101). Bild och skrift står i en *avbytesrelation* till varandra. Både bild och text bidrar med *delbetydelser*. G Skriften ger besked om att Valerie "fick gå in till nästan alla djur och fota" och bilderna preciserar och beskriver hon vilka djur hon fick möta (jfr a.a., s. 25). Bilderna avbilder djuren ikoniskt och de har också en interpersonell funktion. Oftast avbildas djuren genom *närbilder* som i exemplen. Ibland tittar djuren rakt in i kameran och blicken ställer då ett *krav*, ibland avbildas djuren mer i profil och djuren möter då inte betraktarens blick varför mer ett *erbjudande* realiseras (jfr a.a., s. 37). Med närbilderna vill Valerie troligen visa hur nära hon fick komma djuren (skriften antyder det). Djuren är oftast porträtterade i *öga-mot-öga-perspektiv* i en *jämlik position* mellan betraktare och det avbildade objektet (jfr a.a., s. 52). Alla bilder har en *naturalistisk kodningsorientering* och framstår som verklighetstroga och pålitliga (jfr a.a., s. 114). Valerie har valt att använda systemkamera för att få så bra skärpa som möjligt och för att kunna avbilda djuren så bra och exakt som möjligt så att detaljer framträder. I texten förekommer slang, som "Schululu" och "jao", (positivt värdeladdat uttryck) och ett engelskt uttryck, "nice". Slanguttrycken, det engelska uttrycket och att en slutändelse i ett ord är

utelämnat (tjockiskamera/tjockiskameran) förstärker det vardagliga intryck som texten ger. Valerie vill skapa ett vardagligt och talspråkligt uttryck i sina blogginlägg.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 30

I texten realiseras narrativ, även om några makropropositioner i en sådan sekvens inte finns representerade. Det påvisas genom textstrukturen och genom likhet med propositioner i en narrativ sekvens. I texten framträder också typiska språkliga drag för narrativ. Det huvudsakliga tempuset är preteritum och de materiella processerna dominerar. Materiella processer framträder särskilt i händelsekedjan, men också i evalueringarna. I evalueringarna förekommer också relationella processer eftersom olika värden knyts till objekt och händelser. Bild och skrift står i en avbytesrelation till varandra där både skrift och bild bidrar med delbetydelser. Bilderna specificerar vilka djur Valerie fick möta och de beskriver också de specifika djuren. Bilderna har vidare en interpersonell funktion. Djuren avbildas ofta i profil eller rakt framifrån och således realiseras ibland krav och ibland erbjudanden genom djurens blickriktningar och positioner på bilderna. Bilderna är framträdande genom storlek, kontrast och skärpa. De är alla naturalistisk kodade och de upptar den största semiotiska ytan i texten.

Den här texten är alltså prototypisk därför att den tar avstamp i det självupplevda, den är huvudsakligen återberättande och bilderna dominerar texten. Texterna inleds dock ofta med skrift som ger en introduktion, en utgångssituation, och återger några händelser, därefter följer bilder, vilka specificerar, berättar och beskriver mer i detalj vad skriften antytt. Bilderna upptar oftast den större delen av den semiotiska textytan. Så här skriver Valerie själv i en kommentar om sina bloggtexter: ”Har oftast mer bilder än text då jag tycker det inläggen blir mera intressant då ;).” (mejlkonversation den 22/5 2014). Valerie pekar här på hur viktiga bilderna är för berättandet. I Åkerlunds studie (2014, s.172; jfr Björkvall 2014; Rowsell & Kendrick, 2013) framhåller också eleverna hur viktiga bilderna är för deras texter på klassbloggen. Valerie är oftast själv producent av både bildmaterial (foton) och skriften i blogginläggen. Att fotografera är ett av Valeries stora intressen.

Valerie berättar inte endast om konkreta händelser utan också om upplevelser på ett mentalt plan. Ett återkommande inslag på bloggen är olika typer av kreativa listor där Valerie presenterar texter om olika teman under ett specifikt antal dagar, som i texten i figur 31. I en sådan text skriver Valerie om en bokserie. Texten är starkt förminskad men motsvarar i övrigt originalet. Samma bokserie som hon presenterar i den här texten recenserar hon vid ett senare tillfälle i skolan.

Analys av texten i figur 31

Texten i figur 31 består av *nio textelement*. Rubriken är *framskjuten* genom *storlek*, den är skriven med *versaler* och *placerad* i överordnad position på en *färgplatta* (jfr Björkvall 2009, s. 99–101). I rubriken ges en introduktion och sammanfattning till texten som fokuserar på den bästa bok Valerie läst. Därefter följer ett *textelement* i löpskrift och därpå horisontellt och *kronologiskt* placerade bokomslagsbilder, med nr 1 i bokserien längst till vänster. Texten inbjuder till en läsväg uppifrån och ner från vänster till höger. Bilderna är *tätt placerade*, men *avskilda*. Placeringen av bilderna antyder att de hör ihop, det är en bokserie, men också att det rör sig om olika böcker, varför de är åtskilda. Texten avslutas med en rad i skrift centralt placerad under den horisontellt placerade bildraden.



Figur 31. Valeries text om den bästa bok (böcker) hon läst

I utgångssituationen, ”Hehe” och i den efterföljande kommentaren xD (en smiley), formulerar sig Valerie som om flera läsare redan vet vad hon kommer att skriva. Valerie och hennes kompisar talar ju, som framkommit, ofta om böcker. Att de ofta talar om böcker och just de här böckerna kan också vara en orsak till att den här texten skriftligt är mer kortfattad än skoltexten (se figur 40) och också till att bokens handling endast mycket kort berörs i skrift. Kanske har vännerna redan läst boken. Jag placerar in de propositioner som kan identifieras i tabell 3. En *narrativ* sekvens kan identifieras både genom likhet och i huvudsak också textstruktur. Makropropositionerna upplösning och slutsituation saknas dock, vilket är naturligt eftersom Valerie skriver om en bokserie och att berätta om upplösningen skulle ju förstöra läsningen för de läsare som eventuellt inte läst boken. Även den inbördes ordningen av makropropositionerna är något annorlunda än den som prototypiskt anges för narrativ sekvens (jfr Ledin 2000, s. 72). I texten förekommer varierande *processer*.

Tabell 30. Makropropositioner i texten, Dag 10- Den bästa bok (böcker) du läst

NP	Makropropositioner
Sammanfattning (introduktion)	Dag tio- Den bästa bok jag läst.
Utgångssituation	Hehe, jag tror att mina kompisar redan vet vad jag kommer att skriva xD Vampire Academy. Det är en bokserie på sex böcker.
Händelsekedja	Den handlar om en tjej, Rose Hathaway som är en dhampir (halv-vampyr). Hon och hennes bästis Lissa Dragomir (som är moroi- halv-vampyr) går på vampyrskolan St: Vladimir. Där tränas dhampirerna till att bli s.k. beskyddare åt moroi.
Komplikationer	Deras jobb är att skydda moroi mot Strigoi. Strigoi är en ond vampyr-ras som lever på moroiblod.
Evaluering	Böckerna är jättebra, fast den första är inte den bästa, så om ni läser den, läs 2:n sen för den är myyyycket bättre:D.
Avslutande evaluering	Alla böcker : D

Både *relationella* ("är" som upprepas 7 ggr och "blir") och *materiella processer* ("kommer skriva, handlar om, går på, tränas, skydda, lever på, läser, läs") är framträdande. I den här texten är de lika många (åtta) till antalet. Här finns också två *mentala processer* ("tror, vet"). Materiella och relationella processer förekommer i de flesta makropropositioner. Genom relationella processer ges de fiktiva karaktärerna identiteter som olika slags vampyrer, t.ex. "Rose Hathaway som *är* en dhampir" och i andra propositioner binder processkärnan *är* samman bok/böcker med värden som jättebra, den bästa, bättre, t.ex. "Böckerna *är* jättebra ". De materiella processerna förbinder textjaget och de fiktiva karaktärerna Rose Hathaway och Lissa Dragomir med olika handlingar eller göranden (t.ex. "jag kommer att *skriva*", "*går* på vampyrskolan St: Vladimir", "Där *tränas* dhampirerna").

På bilderna realiserar också ett antal narrativa processer, *reaktionsprocesser* genom karaktärernas *blickar, vektorer*, som på fyra bilder riktas till någon eller något utanför bildytan. Blickarna anspelar på olika känslor; mystiska, förföriska och humoristiska. Bild 2 och 5 (från vänster) antyder ett kärlekstema genom reaktionsprocesser, dvs. genom blickarna (vektorerna) uppstår ett spänningsfält mellan honom och henne (jfr Björkvall 2009, s. 63–66). Den femte bilden har vidare en ljussättning som förstärker intrycket av ett kärlekstema. Ljus- och färgsättning har *manipulerats*, och markerar att en icke naturalistisk verklighet representeras. Bilderna har en *sinnlig kodningsorientering*. Bild nr 2 har en mörk ljussättning vilket skulle kunna tyda på ett kärlekstema med komplikationer (jfr a.a., s.113–114). Det kan tolkas som att ytterligare en komplikation antyds. Bilderna beskriver

karaktärerna utöver vad som framkommer i skriften och genom bilderna framgår en del av böckernas tema och handling. Bild och text står på så sätt i en *avbytesrelation* till varandra (jfr Björkvall 2009, s. 24–25). Bilderna har alltså både en beskrivande och berättande funktion. Det framgår dock inte explicit varken genom skriften eller genom bilderna vilken karaktär respektive bild motsvarar. Men troligen är det självklart för den huvudsakliga läsekretsen, kamraterna. Bilderna har också *interpersonella funktioner*. Karaktärerna i böckerna är avbildade på ett *nära avstånd* genom *ansikts-* eller *halvbilder* och på två av bilderna riktas blickarna direkt mot betraktaren och ställer *krav* (jfr Björkvall 2009, s. 37–47).

Sammanfattning av analysen av texten i figur 31

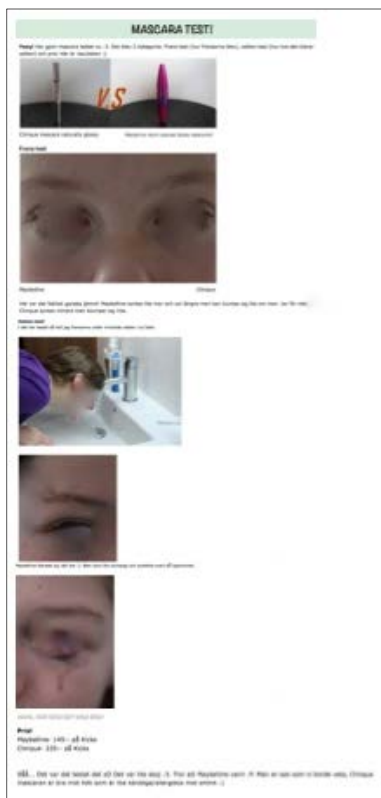
I texten realiseras en narrativ sekvens. Makropropositionerna kan identifieras genom likhet och textstruktur även om samtliga makropropositioner inte är representerade. Bilder och text bidrar med delbetydelser till texthelheten och står på så vis i en avbytesrelation tillvarandra. Bilderna bär också fram egen och specifik information om temat i böckerna genom narrativa reaktionsprocesser där ett kärlekstema antyds. Det får läsaren inte information om genom skriften. Genom sinnlig kodningsorientering i bilderna antyds att läsaren till böckerna inbjuds till en inte helt verklighetstrogen gestaltning. Bilderna har också interpersonella funktioner. De adresserar läsaren på nära avstånd och de avbildade ställer krav på två av de sex bilderna genom att de riktar sina blickar rakt in i kameran.

Ett annat texttema som återkommer på olika platser på bloggen, i skolan och på Youtubekanalerna är mer naturvetenskapligt orienterade texter. Det finns som framgått ett sådant intresse i Valeries familj. Jag noterar vid ett flertal tillfällen att man pratar om laborationsrapporter och om ”labbet”. Exempelvis frågar Valeries syster sin mamma hur hon ska skriva då hon arbetar med olika laborationsrapporter (FA 22/2 2013). Senare visar det sig att Valerie hellre litar till mammans instruktioner för att skriva laborationsrapporter än lärarens, vilket jag återkommer till i avdelningen om skolinitierade texter. Både Valerie och hennes syster brukar under lov feriearbeta på mammans arbete så de är väl förtrogna med laborationsmiljön (FA 21/8 2013). Som nämnts går systemen på den naturvetenskapliga linjen på gymnasiet och den inriktningen väljer också Valerie (FA 4/4 2014). Det är intressant att lyfta fram just den här texten därför att den bygger på ett konkret test, som också vanligen laborationsrapporter, alltså skoltexter gör. Texten i figur 31 är publicerad på Valeries personliga blogg och är skriven av Valerie. Det är Valerie och hennes syster som tillsammans gör det experiment – vilket är ett underlag för texten – med två olika mascaras, som tillhör Valerie respektive hennes syster. De ska avgöra vilken mascara som utifrån några kvalitativa kriterier är bäst. Texten är mycket starkt förminskad, men layouten motsvarar

originalalets. För att göra aktörerna, Valerie och hennes syster oigenkännliga, har bilderna retuscherats, vilket vare sig gör bilderna eller aktörerna rättvisa. I tabell nr 32 redovisas de makropropositioner som kan identifieras i texten och i tabellen redovisas också skriften i ett mer läsbart teckensnitt.

Analys av texten Mascaratet i figur 32

Texten består av åtta *textelement* en rubrik och sju ytterligare *textelement* i skrift och bild. Innehållsligt hör skrift- och bildelement ihop, vilket framkommer genom att de *placeras nära* varandra. Till vänster ovanför bild 2 och 3 samt ovanför det näst sista *textelementet* finns mellanrubriker. Den övre rubriken är *framskjuten* genom *placering*, vidare ligger den på en *färgplatta* och är skriven med *versaler i fetstil* och med ett mycket större *teckensnitt*. (Björkvall 2009, s. 100–101). *Rubriken* signalerar temat för texten: "Mascara Test!" (sic). Övriga rubriker är också *framskjutna* genom *fetstil* och har en något *större teckenstorlek* än vad löpskriften har. Texten inbjuder till en läsning uppifrån och ner och skriftelementen också från vänster till höger (jfr Björkvall 2009, s. 26). Rubriken, "Mascara Test" presenterar temat och steg för steg redogörs *kronologiskt* för hur testet genomförs. De flesta makropropositioner i *narrativ* kan identifieras och texten har en sådan struktur. Texten inleds med en sammanfattning (se ruta 1 i tabell 31) som har fokus på vad som genomförts, vilket återberättas i texten. "Yeey! Har gjort mascaratet nu:3." Formuleringen ger intryck av att detta är något som Valerie och hennes vänner talat om att Valerie ska göra. Forsman (2014, s. 7–12) menar att ungdomars umgänge på nätet och i den fysiska världen, avlöser varandra och att ungdomar inte gör någon större skillnad mellan de olika umgängesformerna. Den här formuleringen tycker jag pekar i en sådan riktning. I den sammanfattande inledningen antyds också textens komplikation, hur kvalitativa aspekter hos en mascara, som t.ex. hur vattenbeständig den är, kan vara relaterat till dess pris. En komplikation finns alltså och är implicit uttryckt och antydd i utgångssituationen. Ledin (1999, s. 21) skriver att *narrativ* tenderar att vara byggd just så att utgångssituation relaterar till en komplikation. I utgångssituation (ruta nr 2 i tabell nr 31) presenteras vidare de två mascarorna genom bilden. I skriftelementet specificeras vilka märkesnamn som kan förknippas med dessa. Bokstäverna V. S. ges en *framskjuten position* dels för att *versaler* används, dels genom den *storlek versalerna* givits. Den skarpa *färgen* på bokstäverna (V. S) ger också en sådan effekt (Björkvall 2009, s. 100–101). Förkortningen V. S. tydliggör textens syfte att jämföra två mascaror och att avgöra vilken mascara som är bäst relaterat till pris och kvalitet. I de följande *textelementen* realiseras, genom skrift och i bild (ruta 3-6 i tabellen), händelser som också evalueras (jfr Ledin 1993, s. 51). I det första *textelementet* på bilden visas fransarna efter att de två olika mascarorna applicerats. Skriften preciserar vilken mascara som applicerats på vilket öga. Därpå följer en evaluerande



Figur 32. Texten Mascaratext

med *versaler*, vilket jag tolkar som en förstärkning. Genomgående står bild och skrift i en *avbytesrelation* till varandra. De bidrar båda med delbetydelser (jfr a.a., s. 24–25).

Nästa textelement tolkar jag som en upplösning (ruta 7) på den något implicita komplikationen, hur pris korrelerar med olika kvalitativa aspekter hos de två mascarorna. Därefter följer en avslutande evaluering (ruta 8) där testet summeras. På så sätt knyts den inledande sammanfattningen och den avslutande evalueringen ihop (jfr Ledin 2000, s 72).

Texten ger ett vardagligt och talspråkligt intryck genom att den, det eller de, som agerar utelämnas i vissa meningar t.ex: ”Har gjort mascara testet nu” (Vi skulle kunna vara aktörer). Det vardagliga intrycket förstärks också genom uttryck som ”Yeey, Haha”, talspråksformen ”inge” och genom smileytecknen: ”xD : 3 :) :P”. Valerie vill ju åstadkomma ett talspråkligt intryck i bloggtexterna. Valerie utvecklar en kommunikativ orienteringsförmåga och lär sig förhålla sig till olika läsare, vilket Forsman (2014) pekar på sker genom nätaktiviteter (jfr Bloch 2007; Parks m. fl. 2011).

kommentar: ”Här var det faktiskt ganska jämnt!”. Mönstret upprepas i de två följande textelementen, men där framkommer också själva handlingen. På bilden realiseras en *narrativ process*, en *aktionsprocess* genom den vektor som vattenstrålen bildar mot Valeries öga, och läsaren får ta del av hur testet genomförs. Här berättar alltså bilden (jfr Björkvall 2009, s. 63–63). Skriften preciserar och kommer med information om hur länge fransarna hölls under vatten. På nästa bild och i skriften under den bilden framträder resultaten och de utvärderas också. Resultaten framkommer visuellt och preciseras när det gäller Maybellinemascaran: ”blev bara lite klumpig” (se ruta 6). Vad gäller Cliniquemascaran preciseras inte resultaten. Den skriftliga kommentaren är av mer generellt utvärderande slag. Bilden på ögat med den rinnande Cliniquemascaran talar för sig själv och kommenteras med: ”HA HA HÄR GICK DET INGE BRA” (se ruta nr 6) skrivet

Tabell 31. Makropropositioner i texten Mascaratet

NP	Makropropositioner
1. Sammanfattning	”Yeey! Har gjort mascara testet nu :3. Det blev 3 kategorier. Franstest (hur fransarna blev), vatten-test (hur bra den klarar vatten) och pris! Här är resultaten.”
2. Utgångssituation	Genom bilden presenteras de två mascaror som testas (två bilder har sammanfogats till en). På bilden finns bokstäverna ”V.S” vilket är en förkortning för det engelska uttrycket versus. Mascaronorna namnges i skriftelementen under bilden. Till vänster står: ”Clinique mascara naturally glossy” och till höger ”Maybelline volum (sic) express falsies waterproof.”
3. Händelsekedja	Över bilden finns en mellanrubrik: ”Frans-test”. Därunder en bild som visar resultatet, alltså hur fransarna ser ut efter att mascaronorna applicerats. Under bilden preciseras vilken mascara som givit vilket resultat, och under det vänstra ögat står ”Maybelline” under det högra ”Clinique”.
4. Evaluering	”Här var det faktiskt ganska jämt! Maybelline syntes lite mer och var längre men kan klumpa sig om man tar för mycket. Clinique syntes lite mindre men klumpar sig inte.” Bilden ingår i evalueringen och visar tydligt hur mascaran ser ut när den applicerats.
5. Händelsekedja	Över bilden till vänster finns en mellanrubrik och en skriftrad: ”Vattentest! I det här testet höll jag fransarna under vatten i ca 2 sek.” Under skriftelementet finns bilden som visar hur vattentestet gick till.
6. Evaluering	Bilden visar hur mascaran klarade vattentestet. I skriftelementet står: ”Maybelline klarade sig ganska bra :). Blev bara lite klumpigt och pyttelite svart på ögonlocken.” Därpå följer nästa bild som visar resultatet av testet med Clinique. I skriftelementet står: ”HAHA; HÄR GICK DET INGE BRA!” Av bilderna framgår resultaten och bilderna ingår i evalueringen.
7. Upplösning	”PRIS! Maybelline 145 på Kicks Clinique 225 på Kicks”
8. Avslutande evaluering	”Så... Det var det testet det xD. Det var lite skoj :3. Tror att Maybelline vann:P. Men en sak som ni borde veta”, Clinique mascaran är bra mot folk som är lite känsliga/allergiska mot smink :)”

Andra kännetecken för narrativ är att texten huvudsakligen är skriven i *preteritum* och att den består av *påståendemeningar*. I texten är både *relationella* och *materiella processer* framträdande. Till antalet är de materiella processerna fler, tio till antal (”har gjort, klarar, kan, klumpa, tar klumpar höll, klarade, gick, vann”), än de relationella som är nio (3 ”var”, 3

”är” och 3 ”blev”). Det är inte så förvånande att de relationella processerna är så pass många eftersom texten har fokus på att värdera kvalitéer hos mascaronerna t.ex. genom processer som ”blev (ReP) bara lite klumpigt”, och ”var (ReP) lite längre”. Värderingar och jämförelser görs också genom materiella processer som ”men klumpar (MaP) sig inte”. I texten finns också några mentala processer (”tror, borde, veta, syntes”). *Värderande ord* är framträdande i evalueringarna (”bra, ganska bra, lite klumpigt, pyttelite svart”).

Bilderna har en tydlig *interpersonell funktion*. I och med att bilderna retuscherats kraftigt framträder det inte så tydligt här. Bilderna adresserar läsaren på ett *intimt avstånd* där *blicken* i två fall riktas rakt emot betraktaren och ställer *krav*. På en bild ser betraktaren Valerie i profil och på en bild riktas inte blicken alls mot betraktaren utan ner i handfatet. Bilderna har en *naturalistisk kodningsorientering* med *tydlig skärpa* och framträdande *detaljer* (t.ex. närbilder på ögonfransarna) och framstår som trovärdiga (jfr Björkvall, 2009 s. 114–115). Även om texten är en narrativ och berättar, så har den ett mer utredande syfte. En texttyp kan i princip tas i bruk för vilket syfte som helst (Ledin, 1999, s. 22).

Sammanfattning av analysen av texten, Mascaratext, i figur 32

I texten realiseras en narrativ sekvens vilket tydliggörs både genom struktur och genom likhet med makropropositionerna i en narrativ sekvens. Texten är organiserad i kronologisk ordning och inbjuder till läsning uppifrån och ner och skriftelementen också från vänster till höger. Texten är berättad i preteritum och består av påståendemeningar. Både materiella och relationella processer är framträdande. Bild och text står i en avbytesrelation till varandra och de bidrar båda i hög grad till betydelseskapandet. Skriften specificerar ofta det bilden berättar och beskriver. Bilderna har också en interpersonell funktion. De adresserar läsaren på ett intimt avstånd där blickar ibland realiserar krav och ibland mer erbjuder. Bilderna är naturalistiskt kodningsorienterade, detaljrika och trovärdiga. Texten ger ett vardagligt intryck genom talspråksformer, slang, engelska uttryck och smileytecken.

Texter där ord och bild kombineras är den mest vanliga slags text på bloggen. Narrativ är framträdande, men narrativ kan tas i bruk för varierande syften. Även om narrativ är framträdande förekommer också andra sekvenser som instruerande (t. ex recept, svar på frågor t. ex om bloggprogrammering) och argumentativa (Valerie argumenterar och uttrycker hur bra olika bokserier och filmer är, etc.). Det mesta materialet på bloggen har Valerie själv producerat både bild (foton) och skrift, men ibland lägger hon upp filmklipp från t.ex. Tumblr. Hon tycker inte om att vlogga och producerar därför inte film till bloggen (FA 16/11 2013). Ytterligare en central plats i Valeries en-

till-en-datorpraktik är Tumblr. Det Valerie gör på Tumblr och exempel på texter som hon publicerar där presenteras nedan.

6.2.3.2 Tumblrtexter och aktiviteter

Våren 2012, ett halvår efter att Valerie fått sin en-till-en-dator, startade Valerie sin Tumblrblogg. Tumblrbloggen betyder mycket för Valerie. Under vardagar lägger hon en till två timmar och mer under helger till aktiviteter på Tumblr. Hon har i fältperiodens slutskede ca 450 följare och själv följer hon 272. När jag undrar om hon inte stressas av att ha som många följare, av att skapa intressanta inlägg för att behålla dem, skrattar hon (FA 17/1 2014). Valerie verkar ha en ganska avspänd inställning till prestationer. Ett tema som dominerar Valeries Tumblrblogg är hennes fantasy och sci-fi-intresse. Tumblrbloggen är mycket visuell och språket är vidare speciellt (se 5.1.3.2). På Tumblr läser hon och återbloggar inlägg från dem hon följer, hon skriver kommentarer till inlägg och lägger upp egna inlägg, dvs. bilder med någon eller några skriftliga kommentarer på engelska. All kommunikation på Tumblr sker på engelska. Hennes Tumblrblogg är, precis som Samanyas, en samhörighetsplats där deltagare samlas runt sina gemensamma intressen och texter som huvudsakligen är baserade på s.k. fanart (se 2.2.1). Valerie hade endast läst någon bokserie innan hon skaffade sitt Tumblr-konto. Men sedan dess har hon alltid en ny bokserie på gång och har också börjat se en mängd olika tv-serier och filmer (FA 4/6 2013). Att följa 272 personer tar tid eftersom det läggs upp en hel del material på bloggen som hon tittar igenom. Under mina besök märker jag med vilken vana och snabbhet hon går igenom materialet (se 3.1). I ett inspelat samtal 21/8 2013 då jag möter alla tre deltagare från Blåsippsskolan svarar Valerie följande när jag ställer frågan:

Eva: Du då Valerie har du fått några nya intressen via datorn?

Valerie: – Nä asså jag har ju börjat kolla på alla nya tv-serier på grund av att jag blev medlem på Tumblr. Det var många andra som prata om det där, film. tv-serier, böcker och sånt och då insåg att jag borde kolla också. Det var där jag upptäckte doctor Who och Sherlock och allt!

Detta uttalande sätter fingret på hur centralt Tumblr är i Valeries datorpraktik. Doctor Who är en (sci-fi) tv-serie som hon verkligen gillar och när en skådespelare, Matt Smith, avslutade sin insats som doctor Who skapade hon ett inlägg, en hyllning, till honom. Skådespelarna som spelar *Doctor Who* avlöser varandra (serien har gått sedan 1963 och karaktären doktor Who dör aldrig). Inlägget liknar till form och innehåll ett collage hon gjort i bildämnet i skolan (se figur 42) om en annan bok- och filmserie. Inlägget om *Doctor Who* är ett exempel på fanart (jfr Olin-Scheller, 2009), den typ av inlägg hon oftast skapar på den här platsen. Under inlägget står en kommentar (bortklippt i figur 33) på engelska som jag översatt till svenska: "Ett sista hurra för den druckna giraffen" (giraffen anspelar på den långa hals

som karaktären doktor Who har på den nedre bilden). Layouten i figur 33 motsvarar originalets, texten är förminskad.

	<p>I inlägget (figur 33) visar bilderna olika avsnitt av "Doctor Who" med skådespelaren Matt Smith. Texten kan läsas uppifrån och ner, men en möjlig läsväg är också nerifrån och upp. Den största bilden kan uppfattas som den viktigaste, den är mest framskjuten och kanske den bild man först lägger märke till. Under den bilden finns också textens enda skriftrad som ger en orientering om hur texten ska tolkas. Den bilden, liksom övriga, visar Matt Smith i rollen som doctor Who. Alla textelement visar olika aspekter av karaktären doktor Who och de representerar också olika avsnitt i serien. Bilderna både berättar och beskriver. Till exempel i bilden till höger överst lyssnar doktor Who på en sten när han letar efter en källa. På den bilden bildas en vektor genom att hans arm pekar mot stenen. På bild nummer två i den vänstra spalten är doktor Who på äventyr i USA, vilket cowboyhatten konnoterar. Till höger om den bilden står han framför sitt rymdskepp som han använder för sina olika uppdrag. På bilderna under bilden på rymdskeppet är han på väg att leta efter vännen Roy. Han plockar upp några vänner som ska hjälpa till i sökandet. Tillsammans ska Roy och doctor Who hjälpa befolkningen med en utomjording som hotar dem. På den största bilden står doktorn med sin magiska skruvmejsel som kan göra allt. Skruvmejseln bildar en vektor mot något som inte syns i bild, men som indikerar att något ska hända. Under den nedre stora bilden finns i original ett mycket litet skriftelement: "Ett sista hurra för den druckna giraffen!" (Här i min översättning från engelska). Genom skriften förankras vad betraktaren ska uppfatta som centralt i bilden. För att förstå posten måste man troligen vara bekant med tv-serien.</p>
--	--

Figur 33. Valeries inlägg om Doctor Who

Humoristiska texter om djur är ett annat vanligt inslag på Valeries Tumblr, ofta i form av rörliga klipp, gif, som visar djur i komiska situationer, t.ex. som den pianospelande kaninen (se figur 34).

Ibland lägger Valerie upp inlägg som hon hittat på Tumblr på sin blogg. Hon har en egen rubrik på bloggen för texter hon lägger upp därifrån som hon kallar *Best of Tumblr*. På så sätt finns ett textflöde mellan bloggarna. Andra exempel på texter och kommentarer till populärkulturella företeelser är ett inlägg som hon gör i samband med Eurovisionsschlagern 2013, se figur 35.



Figur 34. Pianospelande kanin på Tumblr

Inlägget är en kommentar till Islands bidrag. Inlägget i figur 35 motsvarar originalets layout, men är förminskat, skriftelementet är bortklippt, liksom namnet på avsändaren. Skriftelementet är översatt från engelska till svenska. I original är skriften placerad ovanför bilden på orkestern.

Analys av texten i figur 35



Texten består av *fyra* avskilda *textelement*, ett skriftelement, namnet på avsändaren och de två från varandra avskilda bilderna. Skriftelementet är mycket litet i original och bilderna mycket visuellt *framskjutna*. *Kontrast* skapas genom de *färgglada* figurerna på den vita bakgrunden (jfr Björkvall 2009, s.100-101). Inlägget har skapats genom att Valerie har satt ihop två bilder och härmed skapat en visuell liknelse. Liknelsen är skapad genom ett *visuellt rim* där både *färger* och komposition upprepas (a.a., s. 105). Bandmedlemmarna är uppställda som teletubbarna och deras kostymer liknar i färgsättning islänningarnas.

Figur 35. Valeries inlägg om islänningarna

I skriftelementet står (min översättning från engelska): "Å herre gud, islänningarna ser ut som teletubbar från 50-talet!" I skriften realiseras en *mental process*, islänningarna kopplas genom processkärnan *ser ut* till teletubbar. Den som upplever och ser detta, dvs. Valerie, är endast synlig som avsändare till inlägget med sitt namn då inlägget publiceras på de bloggar som ägs av bloggare som följer henne. Jag uppfattar skriftelementet som en beskrivande proposition, med en tillhörande *värdering* genom: "Åh herre gud." Liknelsen förtydligas alltså i det skrivna textelementet. Genom skriften *förankras* det som ska uppfattas som det centrala i bilderna, alltså står bild och skrift i en *förankringsrelation* till varandra (a.a., s.24–25)³⁸.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 35

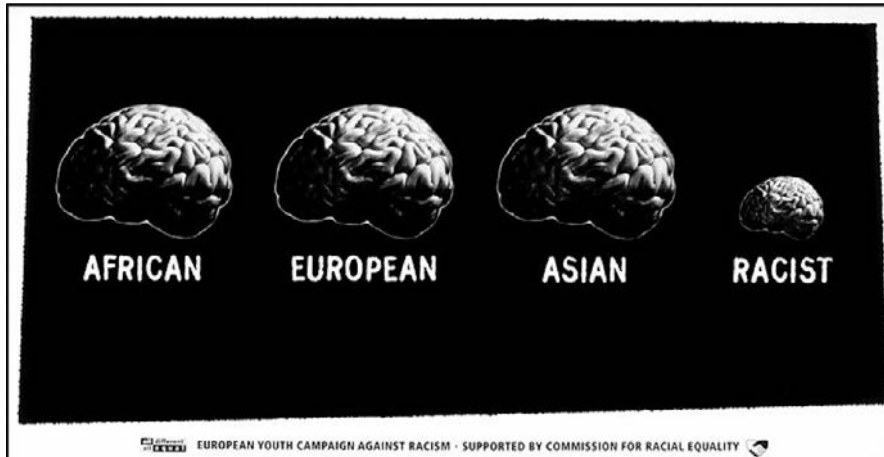
Texten består av tre textelement, två bilder och ett skriftelement (bortklippt i figur 35). Bilden och skrift realiserar tillsammans en deskriptiv proposition. Skriftelementet pekar på vad som ska uppfattas som centralt i bilderna, genom en s.k. förankringsrelation. Genom de två bilderna skapas en visuell liknelse där det isländska bandet jämförs med teletubbar. Liknelsen skapas genom ett visuellt rim, där både färger och komposition upprepas.

Valerie deltar även i diskussioner om t.ex. mänskliga fri- och rättigheter och återpublicerar texter på det temat, även om sådana texter är mindre frekventa (FA 10/5 2012). Ett exempel på en mer argumenterande text på en kommentar kring det som händer i världen redovisas i figur 36. Bilden tar avstamp i en pågående debatt mot rasism och fördomar och har ett tydligt budskap (jfr Kjeldsen, 2007, s. 131). Bild och text framställer rasisten som den som inte förstått. Rasistens tankar är inne på fel spår. Det visas tydligt genom bilden där alla hjärnor (symbol för tankeförmåga) är lika stora oavsett etniskt ursprung. Ursprung som europé, asiat och afrikan anges i skrift under respektive hjärna. Textens syfte är att argumentera mot rasism, vilket jag upplever att den gör på ett visuellt slagkraftigt sätt, kanske mer effektivt än genom en verbal argumentation. Under bilden finns ett textelement som anger att texten ingår i en kampanj mot rasism och vilken organisation som stödjer kampanjen.

Även om narrativa och deskriptiva sekvenser är de mest framträdande på Valeries Tumblrblogg och det företrädesvis är sådana texter hon själv producerar, så ingår i hennes praktik att ta del av argumenterande texter och att ta ställning för och emot olika företeelser och fenomen. Valerie tar alltså både del av, delar, deltar i och producerar en mängd olika texter på olika platser. Enligt Findahl (2012/2013) är det flickor i Valeries ålder som känner

³⁸ Eftersom texten endast består av en proposition i deskriptiv sekvens ställs den inte upp i någon tabell.

sig mest delaktiga i informationssamhället.



Figur 36. Rebloggat inlägg från Valeries Tumblr

5.2.3.4 Youtube, texter och aktiviteter

Valerie har också en Youtubekanal vilken varit i bruk under lika lång tid som den personliga bloggen. Hon prenumererar också på vissa youtubare och tittar på en del informationsfilm (tutorials). På Youtubekanalerna finns både själv- och skolinitierade filmer. Hon lägger upp filmer som hon gjort om semesterresor, om gymnastik- och ridtävlingar, filmade inslag från fester och de filmer hon gör i skolan. De självinitierade filmerna är således företrädesvis återberättande narrativ. Kanalen kommer också till användning för att lägga upp skolinitierade filmer som inte kan skickas över vklass till skolan. Valerie använder främst Youtubekanalerna som en lagringsplats. I de skolinitierade filmerna kan fler och olika sekvenser realiseras. På kanalen finns både animerade och vanliga filmer, och flera av de självinitierade filmerna länkar texttematiskt till de skolinitierade texterna. Det händer att Valerie skapar och gör filmer tillsammans med vänner bara för att det är roligt (FA 22/2 2013). Ett av flera exempel på en självinitierad animerad film vilken länkar texttematiskt till flera skolinitierade texter och som hon producerat tillsammans med en vän visas genom bildutsnittet i figur 37. Den självinitierade animerade filmen handlar om träd och deras funktion i fotosyntesen som koldioxidförbrukare och syretillförare (se figur 37).



Figur 37. Valeries och vännens film om träd och deras funktion i fotosyntesen

I skolan producerar hon texter kring liknande teman, till exempel om skogsskövling i temat *Rädda världen*. Under nästa rubrik återkommer jag närmare till några av de skolinitierade filmerna som finns på hennes Youtubekanal.

5.2.3.5 Skolan, texter och aktiviteter

Valerie använder en-till-en-datorn frekvent och varierat inom skolpraktiken. Innan implementeringen använde Valerie och övriga elever knappast datorer alls. Någon gång gick hon och hennes klasskamrater till den datasal de hade, sökte information, skrev i Word och använde Powerpointprogrammet, berättar Valerie. Numera får hon använda och lära sig många olika program, söka information och både ta del av och skapa olika slags texter. Det tydliggörs att datorn används i de flesta ämnen, ibland i idrotten, mer sällan i matematikämnet (jfr Skolverket 2013a). Idrottsämnet integreras ibland i ämnesövergripande projekt. Eleverna får bland annat göra en koreografi till musik de skapat med hjälp av Garageband (se figur 38). Danserna filmas och redovisas för kamraterna.



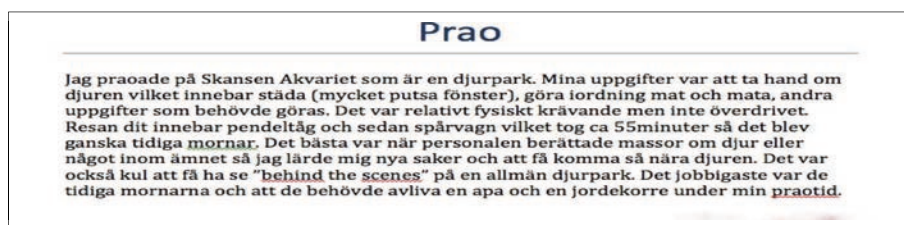
Figur 38. Valerie och datorn när hon dansar dansen till den musik hennes grupp skapat

Med en-till-en-satsningen har datorpraktiken blivit bred och man använder program och gör uppgifter på datorn som enligt Skolverket (2013a, s. 70) är mindre vanligt att elever gör i skolsammanhang, t.ex. kalkyler med hjälp av Excel. Datorn används också frekvent i undervisningen under de flesta lektioner. I huvudsak används datorn för egen textproduktion där Valerie skapar egna texter och mindre frekvent i övningar där hon enbart ska besvara

frågor (t.ex. FA. 26/4 2012; 04/5 2012³⁹; jfr också Warschauer 2008, se också Samanyas datorpraktik i skolan).

Valerie får många chanser att integrera sina fritidsintressen i skolan. Det finns flera och olika slags länkar, mellan Valeries själv- och skoliniterade texter publicerade på hennes bloggar, på Youtube och i skolan. Det finns texttematiska länkar: naturvetenskapligt orienterade, självporträtterande texter och texter inom fantasy, sci-fi-teman som både är av själv- och skoliniterat slag. En annan tydlig länk är att hon recenserar böcker och skriver om samma boktitlar på sin personliga blogg och i skolan. Dessutom har samtliga texter under kategorin *Skolan* på bloggen givetvis koppling till skolan. Valeries blogg är alltså också ett fönster in mot hennes skolvärld. Texter i löpskrift är de mesta framträdande i skolpraktiken. Dock kommer entill-en-datorn ofta i bruk i bildämnet, där huvudsakligen visuella resurser tas i bruk för textproduktionen. Ofta arbetar eleverna på Blåsippsskolan med ämnesövergripande teman (där bildämnet kan ingå) och får då vanligen välja med vilken slags text de ska redovisa sina kunskaper. När Valerie får chans att välja redovisningssätt varierar hon gärna sin textproduktion. Därför är Valeries textproduktion förhållandevis varierad även inom skolpraktiken. De texter som lyfts fram här är prototypiska enligt kriterierna för urvalet och pekar på länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade texter.

Efter praon får eleverna i uppgift att skriva ett utvärderande brev om densamma. Uppgiften ges på vklass. Utvärderingen ska skickas till läraren via vklass. Instruktionen är att skriva ett utvärderande brev om praon. Som tidigare redovisats skriver Valerie på sin blogg och berättar om sin praon. Hon besvarar också en läsarfråga om sin praon på bloggen. Svaret till läsaren skriver hon i skolkorridoren i väntan på en lektion (se 3.2.1). Det skapas alltså även för Valeries del små textekologier runt olika teman där hon får anledning att skriva om samma sak för olika läsare. Den skoliniterade skoltexten om praon redovisas i figur 39.



Figur 39. Valeries text om skolpraon

³⁹ Valerie och Samanya går inte i samma undervisningsgrupper, men i samma årskurs och de har samma lärare och gör samma saker under lektionerna.

Analys av texten, Prao, i figur 39

Enligt instruktionerna ska eleven utvärdera sin prao genom ett brev till läraren. Valerie verkar dock ha gjort en egen tolkning av uppgiften. Här finns vare sig hälsningsfras eller datum som inledning. Istället är rubriken för texten prao. Den anger textens tema. Texten består av *tre textelement*, en rubrik *framskjuten* genom *placering*, *storlek* och *färg*, ett *textelement* bestående av löpskrift och ett *textelement* till höger, en namnunderskrift (bortretuscherad) (jfr Björkvall, s. 100–101). Makropropositionerna identifieras i tabell 32.

Tabell 32. Makropropositioner i texten Prao

NP	Makropropositioner
Utgångssituation	Jag praoade på Skansen Akvariet som är en djurpark
Händelsekedja	Mina uppgifter var att ta hand om djuren vilket innebar städa (mycket putsa fönster), göra iordning mat och mata, andra uppgifter som behövde göras. Resan dit innebar pendeltåg och sedan spårvagn vilket tog ca 55 minuter så det blev ganska tidiga mornar.
Evaluerings	Det bästa var när personalen berättade massor om djuren eller något inom ämnet så jag lärde mig nya saker och att få komma så nära djuren. Det var också kul att få se "behind the scenes". Det jobbigaste var de tidiga mornarna och att de behövde avliva en apa och en jordekorre under min praotid.
Slutsituation	XXXX XXXX för- och efternamn

I texten kan ett flertal makropropositioner i *narrativ* identifieras. En förväntad hälsningsfras hade kunnat vara en introduktion, men den utelämnas här. Någon egentlig komplikation finns inte heller (jfr Ledin, 2000 s 72). Andra språkliga drag som är framträdande för *narrativ* är att texten är skriven i *preteritum* och att de *materiella processerna* dominerar. Här finns även någon *mental process* (jfr a.a., s. 72) där textjaget refererar till sinnesintryck, som *ha sett*. De materiella processerna framträder i alla makropropositioner utom i slutsituationen. Texten återger hur textjaget åkte till Skansen-Akvariet och vad textjaget gjorde där genom materiella processer ("innebar, tog, praoade, ta hand om, städa, putsa fönster, göra, mata, göras, berättade, lärde komma, behövde avliva"). Ett flertal *relationella processer* förekommer också i det förhållandevis omfattande evalueringsavsnittet. Genom relationella processer ("blev, var, är") kopplas värden till olika företeelser, (t.ex. "så det *blev* ganska tidiga mornar"), det jobbigaste pekats ut ("Det jobbigaste *var* de tidigaste mornarna") och det fastställs vad Skansen-Akvariet är, ("som *är* (ReP) en djurpark") (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, 89–93). I den här skoltexten finns ett engelskt uttryck, skrivet inom citattecken, vilket då visar att Valerie förhåller sig till de kommunikativa praktiker som gäller i skolsammanhanget. Här indikeras det Forsman (2014,

s. 176–177) lyfter fram, att ungdomar genom nätaktiviteter utvecklar en kommunikativ orienteringsförmåga som *hur* man säger *vad* till *vem*.

Sammanfattning av textanalysen av texten Prao i figur 39

I texten realiseras ett flertal makropropositioner i narrativ. De kan identifieras genom likhet och genom textstruktur. Här framträder också andra typiska språkdrag för narrativ. Texten är skriven i preteritum och de materiella processerna dominerar. Ett flertal relationella processer är framträdande i det evaluerande partiet. Texten består av löpskrift med en tydligt framskjuten rubrik.

I skolan har eleverna en lästimme i veckan då de läser både valfri och skolinitierad litteratur (FA, 10/5 2012). Läsningen redovisas ofta i form av skrivna recensioner. Enligt lärarens instruktioner ska eleven ha med: boktitel, författare, kort beskrivning av huvudpersonen och handling samt bedömning och motivering till bedömning av boken. Eleven uppmanas att inte avslöja för mycket av bokens handling. Recensionen är en av ett flertal om böckerna i bokserien *Vampire Academy* som Valerie skriver i skolan. Den bokserien skriver hon också om på sin blogg (se figur 31). Texten i figur 40 motsvarar originalet, men är starkt förminskad.

Analys av texten Törst i figur 40

Texten består av löpskrift och av *fyra textelement*. En rubrik *framskjuten*, genom *position*, *versaler*, *fetstil* och *teckenstorlek* (jfr Björkvall, 2009, s. 100–101). Rubriken anger boktitel, tillika textens tema. Texten har organiserats utifrån den tematisering och ordning som lärarens anger i sin instruktion.



Figur 40. Valeries text Törst

Tabell 33. Makropropositioner i deskriptiv sekvens i texten Törst

DP	Makropropositioner
Förankring	Titel: Vampiry Academy-Törst, Författare: Richell Mead Genre: Fantasy
Tematisering	Huvudpersonen: Huvudperson heter Rosemarie Hathaway och är en dhampir (hälften människa, hälften vampyr).
Reformulering	Hon kallas oftast för Rose.
Aspektualisering	Hon är kaxig, impulsiv och har inget emot att hamna i trubbel. Hon är 17 år gammal, och har tydliga drag från sin turkiska pappa, mörkbrunt, tjockt hår, mörkbruna ögon, och ljusbrun hy. Till skillnad från alla andra dhampirtjejer så har hon en mycket kraftigare och kurvigare kropp
Tematisering	Hennes bästa kompis heter Vasilisa (Lissa) Dragomir som är moroi (vampyr)
Relation	Efter bilolyckan som dödade hela Lissas familj har Rose kunnat känna Lissas känslor och om de varit tillräckligt starka har hon "glidit" in i Lissas huvud och kunnat se genom Lissas ögon och uppleva det hon gör och känner. Detta kallas att de har ett "band".
Tematisering	Rose är också förälskad i sin 7 år äldre mentor Dimitri.

Tabell 34. Makropropositioner i narrativ sekvens i texten Törst

NP	Makropropositioner
Utgångssituation	Handling: Efter att ha varit på rymmen i 2 år förs de två bästisarna tillbaka till vampyrskolan St: Vlademir. För Rose blir det en kamp att komma ikapp alla andra dhampirer i träningen till att bli s.k. beskyddare
Händelsekedja	De tränas för att döda det onda vampyrsläktet Strigoi som man kan beskriva som levande döda utan själ som lever på morgoiblod. Lissa får kämpa mot den magin hon inte vet hon har inom sig som långsamt gör henne galen.
Komplikation	På skolan sägs de vara trygga, men där finns det personer som gärna vill utnyttja Lissas gåva och bryr sig inte om den gör henne galen eller dödar henne. Rose får också stå ut med sin förälskelse i sin mentor Dimitri, men eftersom den stora ålderskillnaden och att Dimitri är hennes mentor förbjuds deras kärlek.

Tabell 35. Makropropositioner argumentativ sekvens i texten Törst

AP	Makropropositioner
Tes	Min bedömning: Jättebra bok!
Argument	Den är väldigt spännande, men också väldigt rolig eftersom Rose är så kaxig och uppkäftig och kan inte hålla sig ifrån trubbel.
Konklusion	Dock tycker jag inte att det är den bästa i serien (Vampire Academy, 6st böcker).

I den *deskriptiva sekvensen* som följer efter huvudrubriken upprepar Valerie lärarens instruktioner som underrubriker, placerade till vänster i varje stycke.

Underrubriken följs av kolon som en ersättning för relationella processer och mer utbyggda satser (se tabell 33, förankring). Underrubrikerna är inte framträdande. I tabellerna, 33, 34 och 35 anges makropropositionerna. I det andra textelementet realiserar en deskriptiv sekvens. Makropropositionerna känns igen genom likhet och genom textstrukturen där olika aspekter av karaktärerna lyfts fram. De *relationella processerna* dominerar, genom dem får läsaren veta vad som kännetecknar de fiktiva karaktärerna, vad de *är, kallas, heter* och *har* ("Huvudpersonen *heter* Rose och *är* dhampir." "Hon *kallas* ofta för Rose."). (jfr Ledin, 2000, s. 73).

I det tredje textelementet, som främst bygger på makropropositioner i *narrativ* sekvens, dominerar *materiella processer* där vi får veta vad huvudpersonerna gör och vad som händer ("förs, kämpa, tränas, leva, utnyttja, gör, dödar, stå ut, förbjuds, komma, bry sig") (jfr a.a., s. 72). I den narrativa sekvensen saknas naturligt nog t.ex. slutsituation.

Det tredje textelementet realiserar en *argumentativ sekvens* genom att makropropositionerna tes, argument och konklusion kan identifieras (se tabell 35). Vidare finns *värderande uttryck* ("spännande jätterolig, kaxig, uppkäftig") och i konklusionen en *mental* och en *relationell process* ("Dock *tycker* (MaP) jag inte att det *är* (ReP) den bästa ") där Valerie förmedlar vad hon tycker om boken (jfr Ledin, 2000 s. 74–75).

Sammanfattning av analysen av texten i figur 40

Texten är tematiskt organiserad utifrån lärarens instruktion och består av löpskrift, en huvudrubrik och rubriker placerade till vänster vilka inleder sekvenserna. I texten realiserar och kombineras en deskriptiv och en argumentativ sekvens och några makropropositioner i narrativ. Sekvenserna känns igen genom likhet och struktur. Typiska språkliga drag kan vidare identifieras i sekvenserna. Materiella processer dominerar i de narrativa makropropositionerna och relationella processer i den deskriptiva sekvensen. I den argumentativa sekvensen framträder värdeladdade ord.

Ett beskrivande och berättande collage i bildämnet är intressant att peka på eftersom det länkar texttematisk och formmässigt till Valeries texter på Tumbrbloggen (jfr figur 33). Texten representerar också en prototypisk text inom bildämnet. Valeri väljer en karaktär från boken och filmen *The Mortal instrument*. Den yttre svarta ramen har jag gjort. Collaget omfattar en A4-sida och är förminskat här. Instruktionen redovisas i figur 41.

1. Välj person (nu levande eller avliden)
 2. Leta bilder på nätet. Bilder som tillsammans BESKRIVER din person så brett som möjligt.
- Utseende, yrke, familj, fritid, nationalitet, viktiga händelser i livet, uppväxt, drömmar...**
3. Samla alla bilderna i en egen mapp med namnet "Collagebilder" under t.ex. "Bilder".
 4. Ladda ned minst 3 appar (gratis), t ex Collagelt Free, Photos Collage Maker Pro Lite, PicCollage Lite, Photo Collage Maker Lite eller Image Pro Lite, Fotor Photo Editor. De fungerar allihop lite olika. Apple-ID krävs!
 5. Sen är det bara att sätta igång. Välj en LAYOUT som du tycker verka fungera och börja sedan dra in bilderna på rätt plats i layouten. Testa, testa, testal
 6. Under arbetets gång, låt en kamrat "läsa" ditt collage och återberätta det hen förstår om innehållet. Ändra det som behövs för att DIN berättelse ska bli så tydlig som möjligt.

Figur 41. Lärarens instruktion till bildcollaget

Analys av texten om Jace i figur 42

Texten består av åtta *textelement* som är åtskilda från varandra. Den består huvudsakligen av bilder. I det ena textelementet längst upp till höger förekommer också skrift. Bilderna är *inramade* av en svart ram och därmed åtskilda (jfr Björkvall, 2009, s. 105). Även om de är inramade är de *tätt placerade*, vilket indikerar att de hör ihop och att alla bilder runt den centralt placerade bilden har koppling till centrumbilden (a.a., s. 89–90). Den centralt placerade unge mannen återkommer i flera bilder, vilket har en *sammanbindande* effekt. Mannen på bilden i centrumkärnan möter betraktaren i profil. Han tittar inte rakt mot betraktaren varför mannen mer *erbjuder* än ställer krav (a.a., s. 37–38). Den som läst bokserien "The mortal instrument" eller sett filmen kan uppfatta att mannen på bilden i centrum föreställer huvudkaraktären Jace. Valerie berättar att hon hämtat de flesta bilderna från en trailer och från själva filmen som bygger på den första boken, "City of bones". Enligt lärarens instruktion ska Valeri leta bilder som beskriver en person så brett som möjligt och välja en layout som fungerar. På den centralt placerade bilden presenteras huvudkaraktären Jace Wayland. Bilden är *framskjuten* genom *storlek*, *placering* och *kontrastverkan*. Den mörkt klädda Jace har placerats framför en vit ljusgenomsläpplig bakgrund. Man kan säga att huvudtemat förankras i den centrumbilden, (jfr Ledin, 2000, s. 73) och att bilderna runt Jace (huvudtemat) visar olika aspekter av honom, vad han har, vem han är, hans käreasta och vad han gör (jfr Kress & van Leeuwen, 2006, s. 194–197). Texten har alltså en *centrum-periferi-komposition* där huvudtemat (i centrum) aspektualiseras av de omgivande bilderna. Bilden på böckerna kan vidare tolkas som en situationsangivelse.

En sådan placerar temat i tid och rum, i den här texten i fiktionens värld i en bok och liknar härmed makropropositionen relation. I texten finns alltså likheter med makropropositionerna, förankring, aspektualisering och relation och därmed med en deskriptiv texttyp även om texten inte har en sådan sekventiell struktur (jfr Ledin 2000, s. 73).

En möjlig läsväg är att läsningen tar sin utgångspunkt i centrumbilden och därefter kan läsningen ta olika riktningar, men flera tänkbara läsvägar är möjliga. Bilderna lyfter fram Jace egenskaper och artefakter vilka han behöver för att kunna göra det han gör. Han har ett svärd, vilket anas på bilden i centrum. Med svärdet jagar han demoner. Demonjakten är ett bärande element i böckernas och i filmens handling. Bilden längst ner till vänster visar hur man ristat in runor.



Figur 42. Valeries bildcollage, Jace

Ljusstrålen (verktuget lyser) bildare en *vektor* mot den arm som runorna ristat in på och en *narrativ process*, en *aktionsprocess* realiseras (jfr Björkvall 2009, s. 63–65). Det särskilda ljus som ristningen medför är troligen redigerat. *Färg* och *ljus* i hela bildserien ger intryck av att vara

manipulerade och gestaltar mer en ”annan verklighet”, troligen en fantasyvärld (a.a., s. 114–115). Det som runorna ristats in med, själva verktyget, avbildas i närbild på bilden ovanför. Även den bilden har en ljussättning så att verktygets övre delar blir *framträdande*. En *vektor* bildas mellan hand och verktyg och även här realiseras en *aktionsprocess*, som antyder att handen använder verktyget och formar runor. Runorna har en central betydelse. De avgör vilka förmågor och egenskaper man har och bär. Vissa runor är man född med. Bilden längst upp till vänster visar några av Jace runor och därmed egenskaper. På den övre mörka bilden anas en arm hållandes i en kniv och en ficklampa. Bilden visar att demonjägarna brutit sig in i ett vampyrnäste (tyvärr otydlig bild). Bilden till höger om bilden på demonjägarna (den otydliga och mörka bilden) visar de böcker där karaktären Jace förekommer. Böckerna verkar nästan självlysande. Ljus och färgsättning i bilderna är alltså *sinnligt kodningsorienterade* (a.a., 114). Bilden till höger om centrum visar Jace och en ung kvinna. Karaktärerna är framställda i en varm *rödaktigt färgton*. Genom att mannen och kvinnan getts den varmröda tonen mot den mörka bakgrunden blir *de visuellt framträdande*. Troligen är det samma kvinna som visas på den nedre bilden och kanske är det också hon som håller i Jace arm och betraktar runorna. På den nedre bilden där kvinnan lutar sin haka mot mannens axel bildas en *vektor* och en *aktionsprocess realiserar*. En *vektor* skapas också genom att mannens intresserade *blick* riktas mot henne, vilket också realiserar en *reaktionsprocess*. Genom *vektorer* bildas ett spänningsfält mellan mannen och kvinnan. *Reaktionsprocessen*, mannens intresserade blick mot kvinnan, antyder ett *kärlekstema* dem emellan (jfr Björkvall, 2009, s. 37–46). Avslutningsvis kan jag konstatera att bilderna både beskriver och berättar om huvudkaraktären Jace i bokserien ”The mortal instrument”. Collaget kan åtminstone delvis förstås av en relativt oinvid person. Men den som sett filmen eller läst böckerna har troligen större behållning av collaget. Vissa textelement (bilder) har likheter med makropropositioner i en deskriptiv sekvens (förankring, aspektualisering och relation) och jag tolkar texten huvudsakligen som deskriptiv.

Sammanfattning av textanalysen av texten Jace i figur 42

Texten består av åtta textelement och huvudsakligen av bilder, på en av bilderna finns också skrift. Texten är organiserad genom en centrum–periferiorganisation där ett centralt och framskjutet textelement förankrar huvudtemat. Centrumbilden på Jace är framskjuten genom placering, storlek och genom kontrastverkan. Den mörkt klädda Jace är placerad mot en ljus bakgrund. I de omgivande bilderna aspektualiseras temat Jace (i ”City of bones”) och där beskrivs och berättas om Jace, vad han är, gör och har. En bild realiserar också vad man kan likna vid makropropositionen relation i deskriptiv sekvens där temat placeras i tid och rum, här inom en fiktion, i en

bokserie. Färg och ljussättning ger intryck av att vara manipulerade, och är sinnligt kodningsorienterade och representerar en "annan verklighet". Den centralt placerade bilden har en interpersonell funktion där Jace genom blickriktning mer erbjuder än ställer krav. Genom vektorer, aktions- och reaktionsprocesser skapas ett spänningsfält mellan mannen och kvinnan och ett kärlekstema antyds. Valerie lyckas göra det läraren uppmanar till i instruktionen; beskriva en person genom att kombinera och sätta samman bilder till en sammanhängande helhet.

Texten om Jace (figur 42) anknyter vidare till Valeries personliga blogg. De runor som förekommer i boken och i filmen övar Valerie att måla och tyda. Hon fotograferar de runor hon målar och lägger upp på sin blogg (vänstra bilden i figur 43) och skriver på bloggen om hur bra *Mortal instrument* är. På flera sätt påvisas att litteracitetshändelser inte är isolerade, att både digitala och analoga litteracitetshändelser anknyter till varandra (jfr Barton, 2007).



Figur 43. Till vänster Valeries runa, till höger den hemifrån filmade musikredovisningen

Ytterligare en intressant överbryggande funktion som datorn har är att Valerie genomför en redovisning av ett musikarbete i skolan utan att själv fysiskt vara där. Hon lägger upp sin filmade redovisning på sin Youtubekanal och skickar en länk till läraren. Hennes redovisning presenteras när den ska, trots att hon inte är i skolan då. Bilden till höger i figur 43 visar inledningen på Valeries redovisning av musikarbetet om Taylor Swift som hon filmat hemma.

Flera texter i skolpraktiken ingår i textkedjor med transduktionliknande förlopp. Ett exempel handlar om reklamtexter. Inledningsvis skapar eleverna en affisch (se figur 44). Valerie gör om en bild av en befintlig deospray i programmet Photoshop, hon ändrar färgsättning, mönster, namn och delvis formen på deoflaskan. Tillsammans skapar gruppen en argumenterande slogan: "Lax evolution the only solution". Eftersom "Lax evolution" är "the only solution" kan läsaren dra slutsatsen att "Lax evolution" troligen är bäst. På vad "Lax evolution" är den enda lösningen är underförstått. Det framgår genom produktens utseende som liknar en annan deospray.



Figur 44. Valeries grupps reklamaffisch om Lax Evolution

Jag observerar medan Valerie och hennes grupp skapar sin slogan. De ändrar den fler gånger, att den ska rimma och vara på engelska tycks självklart. Affischen blir sedan utgångspunkt i en reklamfilm (figur 44 högra bilden) där de använder samma slogan igen. I reklamfilmen växer bakgrunden och det underförstådda till varför "Lax Evolution" är the "only solution" fram. I reklamfilmen visas tre aktörer som ska springa på en löparbana. Inför loppet sprayar de sig med produkten och trots ansträngningen på löparbanan går det inte att ana någon svettlukt. Det visas visuellt genom att de sniffar sig själva under armhålorna och det förtydligas också i en textslinga som läses upp av en av gruppmedlemmarna. Filmen avslutas med en panorering där affischen sveper förbi. Rörliga bilder och ljud erbjuder andra möjligheter än stillbild (jfr Jewitt, 2006 s. 56–57; Kress, 2003 s. 76). I film kan både temporala, spatiala, visuella och auditiva semiotiska resurser kombineras, vilket innebär att det blir lättare att gestalta ett händelseförlopp. Samtidigt visar det sig att gruppen tar ett tydligt avstamp i affischen när de skapar sin film. Den blir en resurs att bygga händelseförloppet kring och affischen integreras och får som framgångs sätt punkt för händelsekedjan. Intressant är att de i no:n parallellt läser om Darwins teori och de får idén till produktnamnet "Lax evolution" därigenom. De förklarar att själva begreppet evolution gör reklam för produkten eftersom produkten associeras till en evolutionär process där den bästa överlever (FA, 4/5 2012). Flera av Valeries skoltexter, liksom övriga blåsippsdeltagares texter, ingår i liknande transduktiva processer (se figur 44, 58).

Ytterligare ett prototypiskt textexempel från Valeries en-till-en skoldatorpraktik är en film gjord inom bildämnet. Den är prototypisk för att flera olika sekvenser kombineras i texten. Valerie väljer ofta att skapa film när hon får chans att välja. Hon tycker som hon säger om att variera textproduktionen (FA, 16/11 2012, 20/9 2013). Instruktionen till uppgiften finns i figur 45.

Analysen ska ha som **huvudsyfte** att berätta om hur produkten **ser ut, varför den ser ut** som den gör och **hur den fungerar**. Dela in din analys i tre stycken - beskrivning av **utseende**; storlek, form, material, färg - **funktionens påverkan på utseendet**; ”den ser ut så här... därför att den ska kunna fungera så här...”- **funktion**; steg för steg hur den fungerar.

Figur 45. Lärarens instruktion



Analys av Valeries film, Mobilladdare-analys

Här lyfter jag endast fram exempel på hur deskriptiv, explikativ och instruerande propositioner realiseras. Filmen är 2,59 min lång. I filmen kombineras bild med textremsor i skrift i olika format och typsnitt. Både stillaliggande och rullande skriftremsor förekommer. Jag ger i tabell 36 exempel på makropropositioner i den inledande *deskriptiva sekvensen* och i tabellerna 37 och 38 exempel på makropropositioner från *de explikativa* och *instruerande sekvenserna*. Jag har numrerat kolumnerna i tabellerna och hänvisar till vissa av dem i analysstexten. Valerie följer lärarens instruktion och tematiseringen framträder i den ordning läraren angivit. I den första sekvensen (nr 37), den deskriptiva, beskrivs mobilladdarens delar i skrift och bild. I skriftremsorna dominerar då *relationella processer*. Beskrivningarna förtydligas genom närbilder, in- och utzoomningar. Därefter följer en explikativ sekvens (nr 38), som inleds med en fråga. De efterföljande skriftremsorna och bilderna besvarar den frågan (se nr 4–6) (jfr Ledin, 2000, s. 75). I original är det explikativa avsnittet mycket mer utbyggt. I den sista delen, tabell 39 (nr 7), följer en instruerande sekvens och prototypiskt skrivs *verben* då i *imperativ* (jfr Ledin, 2000, s. 76). Även den sekvensen är längre i original. Färgskalan i filmen domineras av vitt, ljus- och mörkgrått. Dessa färger är återkommande och för tankarna till Appleikonen (ett vitt äpple mot en grå bakgrund). Att rubrikerna är skrivna i vitt och genomgående har *samma typsnitt* har en *sammanbindande funktion* (jfr Björkvall, 2009, s. 108).

Övriga textremsor har genomgående en *ljusgrå färg*, en *större teckenstorlek* och ett annat *typsnitt* än rubrikerna, vilket *binder samman* dem. *Visuella rim* binder alltså ihop texten (jfr Björkvall, 2009, s. 108). I någon bild finns också en ljusblå tapetbakgrund som avviker något mot den grå-vita färgskalan. Musiken i filmen har en sambandsskapande och tempohöjande effekt och ger i samverkan med de rörliga textremsorna texten en rapp rytm

Kress (2003, s. 46) skriver att tillgängliga resurser aldrig till fullo är helt adekvata för sin uppgift och pekar på att kombinationer av olika modaliteter i en text kan komplettera och utöka de meningsskapande potentialerna (jfr Kress, 2003, s. 170).



Tabell 36. Usnitt av deskriptiva makropropositioner i Valeries film

DP	Bilder	Skriftremsor och analyskommentarer
Förankring		<p>Genom en bild och en skriftremsa "Mobilladdare-analys" presenteras temat.⁴⁰</p> <p>Huvudtemat för den deskriptiva sekvensen presenteras genom en ny och tydligare bild. Textremsan har tagits bort och mobilladdaren har också zoomats in något och bildskärpan är nu tydligare. Inzoomning och tydligare skärpa gör mobilladdaren och temat <i>framträdande</i></p>
Aspektualisering		<p>Mobilladdarens delar presenteras här, del 1 (1. Stickkontakt och transformator, 2. Sladden 3. Anslutningsdel till mobilen). Stegvis presenteras alltså mobilladdarens delar. På bilden visas del ett, grunden för den första beskrivningen av den delen.</p> <p>I skriftelementet realiseras en relationell process ("De två silvriga stavarna består till hälften av hårdplast och metall"). Bilden visar tydligt att de två silvriga stavarna består av plast och metall.</p>

Det tydliggörs t.ex. i avsnittet där funktion relateras till produktens utseende. I den explicita sekvensen förklaras i den fortsatta texten (hela sekvensen är inte med i tabell 37) bland annat varför sladden ser ut som den gör. I skriftremsan står: "Den ska vara böjlig, men inte sladdrig för då trasslar den ihop sig." "Den ska vara tillräckligt tjock för att hålla inne värmen, men inte så tjock att den blir klumpig". Samtidigt visas och böjs sladden i närbild för att visuellt visa dess rörlighet och böjlighet.

⁴⁰ Genom att jag skriver analyskommentarer och citerar skriftremsorna i samma kolumn, stryker jag också under dem för att det ska bli tydligare.

Tabell 37. Exempel på makropropositioner i en explikativ sekvens i Valeries film om mobilladdaren

EP	Bilder	Skriftremsor och analyskommentarer
4. Problem		Här ställs frågan: " <u>Varför ser den ut som den gör?</u> ". Värt att notera är att Valerie återgår till samma typsnitt som i den inledande skriftremsan. Det binder samman texten och signalerar ett nytt textavsnitt.
5. Förklaring		" <u>Den stora delen är (ReP)transformatorn</u> ". " <u>Den anpassar (MaP)antalet volt till mobilens batteristyrka</u> " " <u>Plast motstår (MaP) värme bra och ger (MaP) ett skydd till transformatorn</u> " "/.../

Tabell 38. Exempel på instruerade makropropositioner i Valeries film

IP	Makropropositioner	Kommentar
6. Förutsättningar		I skriftremsan står: " <u>Hur använder du den?</u> "
7. Transformation		I skriftremsan står: " <u>Steg 1 För (MaP) in de två silvriga stavarna i eluttaget</u> "

Kombinationen av modaliteter, den rörliga bilden tillsammans med den kompletterande skriftremsan, skapar en tydlighet som svårligen en av modaliteterna ensam hade kunnat åstadkomma. Skriftremsor och bilder står alltså i *avbytesrelationer* och bidrar båda med delbetydelser (Björkvall, 2009, s. 24–25). När jag såg texten första gången undrade jag hur Valerie fått förmåga att skapa en film som denna och frågade: ”Hur har du lärt dig göra den här typen av filmer? Har du sett sådana på Youtube?” Hon svarar snabbt att filmer som den här finns i tusentals på Youtube (FA, 17/1 2014). Valerie menar alltså att hon lärt genom att ta del av många instruktionsfilmer (tutorials).

Sammanfattning av textanalysen av Mobilladdaranalysen

Texten om mobilladdarens design är 2,59 minuter lång. I filmen kombineras rörlig bild med skriftremsor och bakgrundsmusik och i texten realiseras deskriptiv, explikativ och instruerande sekvenser. Sekvenserna kan identifieras genom struktur där makropropositionerna följer på varandra i en kronologiskt temporal ordning. Makropropositionerna kan också identifieras genom innehållslig likhet. Även mer typiska språkliga kännetecken framträder i respektive sekvens t.ex. förekommer relationella processer i den deskriptiva sekvensen och den expliktiva sekvensen har en fråga-svarstruktur och verb i imperativ framträder i den instruerande sekvensen. För att förtydliga och visa hur mobilladdarens delar ser ut, samt visa hur den används, görs bruk av in- och utzoomningar. Filmen hålls samman genom att färgskalan genomgående går i grå-vitt, liksom att textremsorna genomgående har samma storlek och typsnitt. Samband skapas alltså genom visuella rim. Även musiken har en sambandsskapande liksom en tempohöjande effekt.

Eftersom jag märkt att både Samanya och Valerie lyfter in bilder in sina laborationsrapporter (och som framgått också i andra texter) så ber jag Valerie via mejl om instruktionerna för laborationsrapporter. Så här svarar Valerie 23 juni 2013 och bifogar mallen:

/.../ Till labbrapporter har vi fått en mall att fylla i men den har jag inte använt på senare tider utan använt instruktioner min mamma gett mig då jag känner att hon vet mer inom det ämnet.

Instruktionerna i laborationsmallen lyder: ”Inledning, kort introduktion ^ Hypotes, vad du tror kommer att hända ^ Syfte, varför du utför labben ^ Material, en lista på material som används ^ Metod, hur ni gjorde ^ Resultat det som hände ^ Diskussion, varför det som hände, hände ^ Slutsats”. Här finns inga påbud om bilder. Genom två utsnitt ur laborationsrapporter i figur 46 visar jag att Valerie väljer att lägga in sådana. Hon kompletterar också sina laborationsrapporter med referenslistor och rubriken, ”riskfaktorer”, där hon specificerar risker och behov av skyddsåtgärder. Jag gör ingen analys av

texterna. Laborationsrapporterna har en utredande karaktär där olika sekvenser kombineras; explikativa, deskriptiva (t.ex. inledningen) och narrativa (metod). Texterna är dock huvudsakligen deskriptiva.

Att både Valerie och Samanya integrerar bilder i texter där detta inte påbjuds i instruktionerna förstärker intrycket av att det inte endast finns ett flöde av texter mellan olika praktiker, utan också att kommunikativa praktiker mer typiskt kopplade till umgängespraktiken får spridning till skolpraktiken.



Figur 46. Valeries laborationsrapporter

Härmed avslutar jag avsnittet om Valeries en-till-en-datorpraktik och sammanfattas nedan.

5.2.3.7 Sammanfattning – Valeries datorpraktik

För att knyta samman avsnittet om Valeries datorpraktik sammanfattar jag vad som framkommit under de olika forskningsfrågorna.

Forskningsfråga 1. Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn? Valerie använder sin en-till-en-dator för själv- och skolinitierade datoraktiviteter som i mångt handlar om samma sak. Det hon gör genom de skol- och självinitierade datoraktiviteterna är att söka, läsa, tolka och producera text (i olika modaliteter, t.ex. bilder, skrift, rörlig bild), sortera, lagra, kommunicera, bearbeta, sprida, länka, publicera (sprida och publicera företrädesvis genom självinitierade aktiviteter) och planera. Ofta ingår både textreception och textproduktion inom en och samma datoraktivitet (t.ex. bearbeta, lagra, sortera, kommunicera och i viss mån söka). Valerie lär sig förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och kommunicerar både på engelska och på svenska genom sina själv- och skolinitierade datoraktiviteter.

I skolan används datorn för lärande, textreception och textskapande i de flesta ämnen, dock mer sällan i matematikämnet. En-till-en-datorn är det huvudsakliga redskapet både för informationssökning, stoffsamlade och för textskapande. Företrädesvis används en-till-en-datorn för självbärande textproduktion där Valeries texter tas i bruk i och för undervisningen.

Läsande och skrivande och textproduktion ingår i ett helhets sammanhang och tränas sällan som separata förmågor (jfr Warschauer m.fl., 2008). Textproduktionen på en-till-en-datorn inom skolpraktiken är varierad. Valerie skapar och producerar musik, egna koreografier till musiken, reklamfilm, intervjureportage, gör bildcollage, texter i löpskrift, texter i ord och bild och Powerpointpresentationer. Valerie får redovisa sina kunskaper genom olika uttryck och hon ges vidare tillfälle att själv välja hur kunskaper ska redovisas inom olika projekt. Bland annat genom att Valerie producerar olika slag av texter lär hon sig att använda olika programvaror. Successivt över tid under observationsperioden har jag kunnat konstatera att olika programvaror introducerats. När eleverna lärt sig Powerpointprogrammet introduceras t.ex. Keynote. Över tid i skolan får Valerie också använda och lära sig olika bildredigeringsprogram. Eleverna arbetar vidare med kalkyler och använder då Excelprogrammet. Skolverkets undersökningar (2013a) visar att datorn mest används som skrivmaskin och att det är ovanligt att den används för att skapa kalkyler. På så sätt framstår en-till-en-datorpraktiken situerad i skolan som ovanligt bred och varierad. Men detta till trots så är texter i löpskrift (undantaget då bildämnet) framträdande. En annan slags text som endast förekommer inom skolpraktiken är Powerpointpresentationer, medan gifen endast förekommer inom umgängespraktiken.

Vad gäller de självvinitierande datoraktiviteterna så berör även dessa många områden, företrädesvis kultur, men också konsumtion, naturkunskap, gymnastik, ridning, politik och samhällsfrågor. Valeries självvinitierade datoraktiviteter har vuxit fram genom de intressen hon utvecklat i sin familj och i umgängeskretsen (jfr Svensson, 2014). Även inom umgängespraktiken produceras många olika slags texter, främst texter i skrift och bild, filmer och några enstaka texter enbart i löpskrift. Centrala platser för självvinitierade datoraktiviteter är den personliga bloggen, Tumblr och också, om än inte riktigt lika framträdande, den egna Youtubekanal. På den personliga bloggen dokumenterar och kommunicerar Valerie gemensamma upplevelser med vännerna. Där pågår ett umgänge och ett slags samtal kring de intressen och upplevelser hon främst delar med den närmaste vänkretsen. Vissa av bloggtexterna riktas också mer mot familjen och släkten. Texterna på bloggen skapar hon företrädesvis själv, både foton och skrift. Den personliga bloggen och Tumblr har en liknande funktion, men på Tumblr vänder hon sig till både en väsentligt större och geografiskt sett mycket mer utspridd vänkrets och kommunikationen sker på engelska där. På Tumblr återbloggar Valerie främst andras texter, men kommenterar det andra skriver och producerar ibland också egna inlägg i både skrift och bild. Ofta chattar Valerie och kommunicerar med kamrater på Tumblr. Hon har också en chattkontakt på Facebook med en av de allra närmaste vännerna.

Valerie skapar vidare en hel del filmer med koppling till sina fritidsintressen som t.ex. om gymnastiktävlingar, om djur och natur etc. Filmerna läggs upp på Youtubekanalerna som hon främst använder som en lagringsplats. Vidare följer och prenumererar hon på några youtubare. Inom både skol- och umgängespraktiken tas många och olika programvaror i bruk. Det händer, även om det är mer sällan, att Valerie spelar dataspel. En-till-en-datorn är ett centralt redskap i Valeries liv. Den ger henne ett handlingsutrymme i skolan och ett inflytande över det egna lärandet. En-till-en-datorn hjälper henne att organisera livet, både fritids- och skolaktiviteter. Valeries en-till-en-datorpraktik är bred och varierad och starkt förankrad i både umgänges- och skolpraktiken.

För att kunna bruka datorn ca 50 timmar i veckan måste Valerie nyttja tiden effektivt och sprida datorbruket till många platser. Hon har, vid sidan av datorn, många andra tidsslukande intressen. En-till-en-datorn använder hon frekvent i skolan och ungefär lika mycket i hemmet. I skolan såväl som i hemmet används datorn både för själv- och skolinitierade aktiviteter. Datorn används i klassrummen, i korridorer och i andra uppehållsytor och på olika platser i de två hemmen. Genom tillgången till nätet och virtuella platser har skolkorridorer, klassrummet och hemmet förvandlats till hybrida platser som till exempel tillgängliggör umgänge med vännerna på Tumblr i skolkorridoren och ger tillgång till skolmaterial, bedömning och kontakt med lärare i hemmet. Vidare erbjuds ett lärande genom hennes umgänge på bloggarna och genom aktiviteterna på Youtube, t.ex. när hon lyssnar på youtubare på engelska. Medan hon umgås erbjuds ett lärande och vice versa. Information liksom också kommunikation är i princip tillgänglig överallt och nästan ständigt. Lärandet, umgänget och kommunikationen har på så sätt blivit mindre begränsat till ett fysiskt rum under en viss tid. Räckvidden, att både nå och nås av andra, har blivit större. Intressant är att Valerie redovisar ett skolarbete hemifrån via en länk till en film som hon skapat, vilket då är ytterligare ett exempel på datorns överbryggande funktion. Valerie använder datorn i ensamarbete, men skapar också gärna text tillsammans med andra både i skolan och hemma. Själv- och skolinitierade texter som skapas i samarbete med andra är ofta texter där olika modaliteter kombineras, som t.ex. tal, bild, musik i filmer och texter i ord och bild.

I sin en-till-en-datorpraktik utvecklar Valerie digitala färdigheter och förmågor genom att hon använder datorn och dess resurser brett och varierat. Hon använder den för att lära i de flesta skolämnen. Hon får tillfälle att utveckla digitala litteracitetsförmågor i relation till både engelska och svenska och att använda en bred uppsättning semiotiska resurser och olika modaliteter för att uttrycka sig, kommunicera och lära i både skol- och umgängespraktiken. De självinitierade texter Valerie skapar är alla relaterade

till hennes fritidsintressen. Detta kan jämföras med resultaten i Svenssons (2014, s. 266–268) studie. Där framkommer att deltagarna utvecklar en skriftkompetens som har starka kopplingar till vad deltagarna gör under fritiden. Vidare har Valerie utvecklat en litteracitet som ligger nära skolans (jfr Svensson, 2014). Genom att Valerie producerar autentiska texter för olika mottagare på olika platser får Valerie få rika tillfällen att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och hon utvecklar en bred och varierad digital litteracitet (jfr Forsman, 2014). Valerie får tillfälle att leka med både skrift och visuella uttryck och att använda sin kreativitet.

Forskningsfråga 2. Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande? I de texter Valerie producerar inom umgängespraktiken dominerar narrativ. Men vissa texter, s.k. inlägg, på Tumblr innehåller betydande inslag av deskriptiva propositioner. Texterna inbjuder oftast till en läsväg uppifrån och ner. Vad gäller texter publicerade på den personliga bloggen står bild och skrift oftast i avbytesrelationer i förhållande till varandra. De båda modaliteterna bild och skrift bidrar alltså med delbetydelser i berättandet. Bilden kan specificera och beskriva det skriften berättar och vice versa kan skriften specificera det bilden berättar. Förankringsrelationer mellan skrift och bild förekommer vanligen på Tumblr, där texterna tenderar att i högre grad realiserar genom visuella resurser.

För att realisera narrativ förkommer visuella narrativa såväl reaktions- som aktionsprocesser och i skriften är materiella och relationella processer framträdande. De relationella processerna förekommer ofta exempelvis i de evaluerande partierna i narrativ. Bilderna har ofta interpersonella funktioner genom att adressera läsaren på olika sätt. Betydande resurser är här blickar och avstånd i förhållande till läsaren. Andra framträdande visuella resurser är skärpa, färger och kontraster. Färg och färggrim och återkommande typsnitt används för att binda samma textelement. Typsnitt, teckenstorlek och spatial placering används för att göra rubriker framskjutna. Framträdande drag i de självinitierade texterna är slang, att engelska och svenska blandas liksom olika typer av smileytecken. Valerie vill att texterna ska ge ett talspråkligt intryck och därför förekommer talspråksformer. Även om de självinitierade texterna huvudsakligen realiserar narrativa sekvenser, så förekommer också instruerande, argumentativa och deskriptiva sekvenser. Narrativ tas vidare i bruk för olika syften och kan t.ex. ha mer utredande syften.

Även om skolpraktiken är varierad så är texter där modaliteten skrift dominerar framträdande, eftersom skrift dominerar inbjuder oftast texterna till en läsväg uppifrån och ner och från vänster till höger. En text, där huvudsakligen visuella resurser förekommer, är organiserad utifrån centrum–periferi-principen med ett framskjutet textelement i centrum varifrån annan

information utgår. Den texten är producerad inom bildämnet. En-till-en-datorn används flitigt inom bildämnet och därmed får Valerie skapa sammanhängande texter huvudsakligen med hjälp av visuella resurser, på liknande sätt som hon gör i umgängespraktiken, inom skolpraktiken. Eftersom Valerie ofta får möjlighet att välja hur hon ska redovisa sina kunskaper producerar hon förhållandevis också många filmer i skolpraktiken. I de skolinitierade texterna kombineras olika sekvenser för att kunna bära fram olika ämnesinnehåll och för att realisera det mer analyserande och utredande upplägg som skoltexter ofta har. Genom att skrift dominerar, även om Valeries använder en mängd olika semiotiska resurser inom skolpraktiken, kommer språkliga resurser att vara framträdande för att realisera dessa sekvenser. I de prototypiska skolinitierade texterna kombineras oftast två eller fler texttyper. I flera texter realiseras tre eller ibland fyra olika sekvenser i samma text. Att samtliga sekvenser realiseras och att flera sekvenser kombineras i texterna pekar mot att textproduktionen är bred och att texter används och skapas i många ämnen. I texterna återfinns ofta den typiska textstrukturen och semantiken som kan kopplas till respektive sekvens. Det indikerar också att texterna är redigt och klart strukturerade (jfr Hellspong & Ledin, 2010, s. 124). Sekvenserna kan ofta identifieras i materialet både utifrån likhet och textstruktur. Ofta framträder också andra typiska språkliga drag, t.ex. materiella processer i makropropositionerna händelsekedja och komplikation, liksom relationella processer och värderingar i evalueringar i narrativ. Relationella processer är frekventa i deskriptiva sekvenser och i instruerande sekvenser är verb i imperativ framträdande. Resurser som förekommer i argumentativ sekvens är värdeladdade ord. Visuella resurser som typsnitt, teckenstorlek och spatial placering används för att göra rubriker framskjutande.

Forskningsfråga 3. Finns länkar och skillnader mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka? För Valeries del finns ett utrymme att integrera egna intressen i skolpraktiken. Datoraktiviteterna i både umgänges- och skolpraktiken präglas och domineras av både textreception och textproduktion. Dessutom framträder texttematiska länkar på flera och olika sätt mellan skol- och självinitierade texter som produceras på en-till-en-datorn. För Valeries del är teman runt fantasy och sci-fi, samt texter om böcker, filmer och tv-serier och texter om naturorienterande ämnen, framträdande i båda praktikerna. Valerie berättar också om specifika händelser och skapar texter om dessa både inom skol- och umgängespraktiken. Det betyder att hon ges möjlighet att skriva om samma sak för olika läsare. Det finns också en del skillnader mellan texter producerade inom de olika praktikerna. Texterna inom umgängespraktiken ger ofta ett talspråkligt intryck, engelska och svenska blandas och slang och smileytecken förekommer. De visuella uttrycken dominerar inom

umgängespraktiken. Vidare tydliggörs att det inte endast finns texttematiska länkar och att textekologier skapas genom textflöden mellan praktikerna utan också att kommunikativa praktiker sipprar in från umgänges- till skolpraktiken. Det synliggörs genom att Valerie på eget initiativ använder bilder som resurser i de skolinitierade texterna utan att detta påbjuds av läraren. Även om språkliga och visuella resurser används olika i skol- och i självinitierade texter, skapas många tillfällen att använda och kombinera sekvenser i och genom olika semiotiska modaliteter och resurser inom både skol- och umgängespraktiken. Det Valerie på eget initiativ läser, skriver och producerar på datorn ligger nära skolans textkultur. Datorn kommer i bruk överbyggande och hennes datorpraktiker är utsträckta. Valerie får autentiska möjligheter att uttrycka sig i olika modaliteter om samma sak för olika läsare och att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker (jfr Forsman, 2014; Karlsson, 1997; Åkerlund, 2014). De textekologier som framträder i materialet ställs upp i tabell nr 38.

Tabell 39. Textekologier i Valeries datorpraktik.

Ämne: Prao	den personliga bloggen		skolan
<i>Vampire Academy</i>	den personliga bloggen		skolan
<i>Mortal instruments</i> <i>City of bones</i>	den personliga bloggen	Tumblr	skolan
<i>Sagan om ringen/Hobbit</i>	den personliga bloggen	Tumblr	skolan

Avslutningsvis kan jag konstatera att litteracitet och erbjudanden om lärande framträder både genom skol- och självinitierade datoraktiviteter. De skolinitierande datoraktiviteterna spänner över ett bredare fält, medan de självinitierande borrar djupare inom en kulturell sfär och då särskilt inom sci-fi-fantasy-fältet samt inom en naturvetenskapligt orienterad sfär. Genom att texter med ett mer analyserande och utredande upplägg dominerar i skolpraktiken innebär det troligen att ett mer avancerat lärande erbjuds genom datoraktiviteterna där.

5.3.1 Batman

Batman är en av fyra pojkar i en familj där både föräldrarna kommer från Finland. Svenska språket hade föräldrarna med sig när de flyttade hit och i hemmet talar man huvudsakligen svenska. Batman, född 1997, är nummer två i syskonskaran och är född i Sverige (FA, 28/5 2012). Batmans mamma har en hög chefsbefattning på kommunal nivå inom ett pedagogiskt yrke och hans pappa har administrativa uppgifter med koppling till teknik på ett stort företag. Mamman, men inte pappan, har en högskoleutbildning (FA, 21/6

2012). Att hela familjen är teknikintresserade och duktiga på teknik framkommer under det första hembesöket. Pappa, storebror och Batman har det allra största teknikintresset. I huset där sex personer bor finns åtta datorer. Batman berättar att det är hans två år äldre storebror som lärt honom mycket om datorer och att storebror i sin tur lärt sig av pappan. Även Batman har lärt sig en del om datorer och spel av sin far. Som ung var pappan själv en "gamer", men slutade spela när det första barnet föddes. Det händer dock att pappan spelar spel med någon av sönerna. Batman har ett pinsamt minne av att pappan vann ett spel, *Wolfenstein*, mot honom trots att pappan inte spelat på så länge (FA, 28/5 2012). Något annat som Batman, hans pappa och de yngre börderna gör tillsammans är att gå på olika spel- och sci-fi-mässor (FA, 16/12 2013).

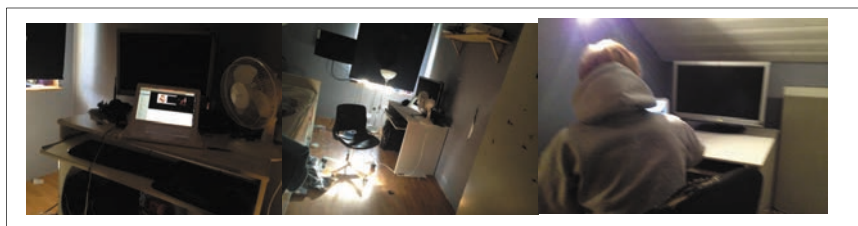
Återkommande intryck under mina besök är att mycket av familjelivet präglas av barnens tv- och dataspelande. Barnen umgås kring data- och tevespel och ifrån olika rum ekar tangentsmattor och andra spelljud som blandas med olika känsloläggade utrop. Föräldrarna som står för matlagningen signalerar oftast en kvart innan middagen står på bordet att det är matdags. Troligen är det en anpassning till sönerns spelande för att låta dem förbereda bra spelavslut (FA, 30/11 2012).

Batman har en lång historia med datorer. Han och hans mamma berättar att det funnits datorer i hemmet sedan han föddes och att han har hållit på med datorn sedan han var i två-års-åldern. Då spelade han olika pedagogiska spel med sin bror. När han var i fyraårsåldern började han spela nätspel och då började han också lära sig engelska (FA, 16/12 2013). Batman framhåller att han numera föredrar att kommunicera på engelska på nätet framför både svenska och finska (FA, 28/5 2012). Både Batman och hans bror har specialbyggda datorer för att kunna spela krävande dataspel. Det är Batmans pappa, som kan mycket om datorer, som hjälper honom när något behöver fixas med datorn (FA, 16/12 2013). Spelar gör Batman företrädesvis på den stationära datorn. Batmans mamma berättar att Batman har stora koncentrationsproblem och att han genom en-till-en-datorn fungerar bättre i skolan. Den stationära datorn och en-till-en-datorn har påverkat Batmans självförtroende, sociala förmåga och koncentrationsförmåga på ett positivt sätt, menar hon (FA, 16/12 2013).

5.3.1.1 Batman, hemmet och det egna rummet

Batman bor i en mycket rymlig villa, med en swimmingpool i trädgården, några kilometer från skolan. Hela bostaden vittnar om att där bor en teknikintresserad familj. Hemmet är utrustat med ett flertal tv-apparater, träningsmaskiner i ett särskilt rum och med åtta datorer. På övervåningen där barnen har sina rum finns också barnens gemensamma allrum. I allrummet

finns, förutom en tv och tv-spel, en välfylld bokhylla med allehanda böcker för barn och ungdomar (FA, 28/5 2012). Batmans rum är inrett för spelande; det är halvmörkt, med relativt mörka blå tapeter, har en sparsam möblering och belysning. De lysande datorskärmarna är de huvudsakliga ljuskällorna. Rummet domineras av de två datorerna, den stationära och en-till-en-datorn. Förutom datorerna finns inte mycket som lockar till sig blicken, möjligen då en tv som hänger i en arm mitt emot sängen. Men den är sönder och under fältperioden plockas den ner. I rummet ligger en fantasybok: *Sagan om ringen*. Den har Batman inte läst. Han har provat både på engelska och svenska men inte haft ork nog (FA, 16/12 2013). Ingen i familjen är direkt någon bokslukare. Mammans läser en del böcker och pappan läser på iPaden. Batman tycker inte om att vare sig läsa eller skriva om det inte har en tydlig koppling till hans stora spelintresse. Batmans intressen, umgänge och skolvärld presenteras under nästa rubrik.



Figur 47. Bild på Batman och Batmans rum

5.3.1.2 Batman, intressen, umgänget och skolan

Det stora intresset som varit konstant under observationsperioden är dataspel och dataspelning. Enligt egen utsaga håller Batman igång cirka 118 spel och har 90 vänner på Skype som han kommunicerar och chattar med medan han spelar (FA, 25/9 2013). Dataspelandet upptar många av dygnets timmar och han brukar nätet betydligt mer än de tre timmar dagligen som enligt Statens medieråd (2012/2013, s. 8) definierar en högkonsument. Han beräknar att han sitter vid den stationära datorn 5–6 timmar per dag och det är också vad jag huvudsakligen ser honom göra under observationerna i hemmet. Dataspel och dataspelning är naturligtvis ett återkommande och vanligt samtal med kamraterna även i den fysiska världen. Under mina observationer lägger jag märke till att om Batman lagt upp en ny uppdatering på sin Youtubekanal är det något hans kamrater kommenterar i skolan (t.ex. FA, 20/4 2012, 30/11 2012, 2/12 2012). Dataspelsintresset är ett kitt i hans umgängesvärld. Batman är etablerad i kamratgruppen och bland kamrater som är intresserade av dataspel har han hög status. Även i Forsmans (2014, s. 10) studie framkommer att det ger hög status bland pojkar att vara en skicklig spelare och att ha kunskaper om digital teknik. Kamraterna kommer ofta till Batman och ber om råd när de stöter på problem med datorn eller i olika spel (FA, 12/5 2012). Mot slutet av fältperioden framkommer att Batman blivit

skråledare (FA, 20/9 2014). Dataspel och spelande är alltså ett nav i Batmans intressen och värld och runt dessa dataspel finns en hel textvärld (jfr Apperley & Walsh, 2012; Gee, 2004, 2005) i vilken Batman deltar.

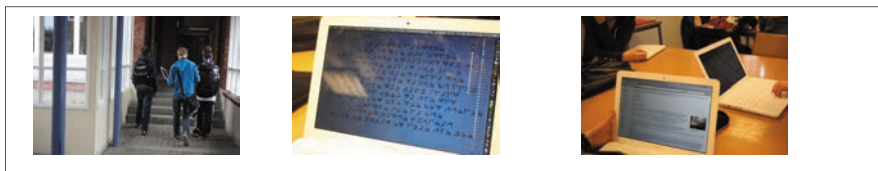
Något annat som varit ett levande intresse under en stor del av fältperioden är rollspelande och till det har han frekvent använt sin en-till-en dator men också sin mobil (FA, 30/11 2012). Han är en ansedd ”roleplayer” och blev utsedd till spelledare i ett spel. Det innebär att han designade själva spelupplägget (se figur 54). Rollspelandet sker på Facebook. Genom rollspelen träffade han tre av de fyra flickvänner han haft under fältperioden (FA, 16/12 2013). Även om Batman genom eget initiativ inte läser skönlitteratur, så brinner han för fantasy och sci-fi-genren och hjälteberättelser av olika slag. Berättelser av det slaget ser Batman ofta på film. Han hämtar inspiration ifrån filmerna för att få tips till karaktärsbyggena i sina rollspel (FA, 4/6 2013). Ytterligare ett intresse som Batman har utöver dataspelande är sjöscouterna. Batman tycker också om att åka snowboard, vilket han återkommande gör under familjens fjällresor (FA, 21/6 2012).

Under delar av låg- och mellanstadiet hade Batman det kämpigt i skolan. Batman har som nämnts koncentrationsproblem. Under en kortare period gick han i en liten kommunövergripande undervisningsgrupp, men placerades senare i en vanlig klass igen (FA, 25/9 2013). Trots att han enligt lärarna inte har några inlärningsproblem, han tycker också själv att han har lätt att lära, blir Batman inte godkänd i alla ämnen i årskurs åtta. Lärarna har försökt anpassa skolupplägget till Batman och hans behov. Vissa timmar går Batman i en liten undervisningsgrupp och ofta får han göra prov och inlämningsuppgifter muntligt. Lärarna märker att det går mycket bättre när han får uttrycka sig muntligt än skriftligt och i interaktion tillsammans med någon lärare (FA, 16/12 2013; jfr Svensson, 2014). Detta är en av orsakerna till att Batman inte producerat lika många skriftliga inlämningsuppgifter (tabell 6) som de övriga deltagarna på Blåsippsskolan. Ytterligare en orsak är att Batman periodvis är sjukskriven. Föräldrarna försöker på olika stödja Batman i skolarbetet, bland annat skaffar de en läxhjälp (en s.k. ”studybody”) till honom (FA 25/9 2013). Under observationerna märker jag att skolarbetet inte engagerar Batman så ofta och han uttrycker själv att han tycker att det är trist (se figur 53). När skolarbetet har en mer autentisk karaktär eller koppling till något han är intresserad av, som t.ex. sci-fi, tycker han att det är okej. Ett exempel på ett roligt tema han nämner är *Framtidstemat*, där fick Batman och övriga elever söka lägenhet på nätet, skapa en budget utifrån en tänkt lön och planera den egna framtiden (FA, 25/4 2013). Enligt Batman är hans bästa skolämne engelska. Av Sundqvist studie (2009) framgår att särskilt pojkers fritidsengelska bidrar till kunskaper i engelskämnet. Engelskläraren

framhåller att hon har stora problem att rättvist bedöma hans kunskaper, eftersom Batman inte genomför vissa uppgifter och heller inte alltid fullföljer prov. Läraren tycker inte att hon har ett tillräckligt gott bedömningsunderlag. När han lämnar in uppgifter framkommer att han är duktig i ämnet (FA, 25/9 2013). Emellertid visar det sig, genom de etnografiska metoderna i studien, att Batman ungefär gör samma saker hemma under fritiden som en av de andra deltagarna gjort som ett fördjupningsarbete i engelskämnet. Det berättar jag för läraren och frågar om Batman skulle kunna få lämna in något av det han gjort som ett fördjupningsarbete i engelskämnet. Sedan frågar jag Batman om han är intresserad av att visa läraren några av de filmer han skapat och det vill Batman. Interventionen innebar att en del av hans självinitierade aktiviteter fick ingå som ett fördjupningsprojekt i ämnet och bli en del av underlaget i bedömning av hans engelskkunskaper, vilket var en av orsakerna till att Batman fick ett högre betyg, ett C, i slutbetyg i ämnet (FA, 9/6 2014). Batmans självinitierade aktiviteter på engelska tycks alltså lämna avtryck också i hans skolkunskaper i ämnet (jfr Olsson, 2011; Skolverket, 2012; Sundqvist, 2009; Sylvén, 2010). Under nästa rubrik preciserar jag vad Batman gör på sin en-till-en-dator.

5.3.2 Batmans datoraktiviteter på olika platser

Batmans huvudsakliga datoraktiviteter på en-till-en-datorn presenteras översiktligt i tabell nr 40 och beskrivs kort i löptexten här. De flesta av Batmans datoraktiviteter har fått spridning till olika platser. Det Batman gör på en-till-en-datorn hemma, gör han också i skolan. Många program och aktiviteter som exempelvis Word- och Powerpointprogrammet kommer till användning både för skoliniterade aktiviteter hemma och i skolan. Vissa datoraktiviteter har inte fått spridning till skolan som exempelvis att skypa. Huvudsakligen är Batmans självinitierade datoraktiviteter inte synliga i



Figur 48. Batman stänger sällan locket på datorn (bilden till vänster). Mittbilden visar att han tränar ett spelrelaterat språk under lektionen och snabbt växlar över till Wikipedia (bilden till höger) när läraren kommer.

skolsammanhanget. Batmans självinitierade datoraktiviteter under skoltid sker företrädesvis under raster, men också en hel del under lektioner utan att lärarna märker eller reagerar på det. Något jag noterar är att Batman ofta har ett spel bakom en annan aktivitet och är blixtnabb att växla skärmbild om läraren kommer förbi (se figur 48; FA, 4/5 2012). Ibland under kortare stunder t.ex. vid aktivitetsbyten får Batman göra vad han vill. Fria aktiviteter

förekommer också under elevens-val-tid. Batman spelar dataspel och rollspel i skolans alla lokaler. Han rollspelar på Facebook och är även på Facebook i andra syften, exempelvis skriver han dagbokslikande inlägg (t.ex. FA, 12/5 2012). Dessa datoraktiviteter förekommer också i hemmet även om Batman huvudsakligen använder den stationära datorn för att spela när han är hemma. Han använder en-till-en-datorn överallt i hemmet, men mest i det egna rummet och då i sängen (FA, 21/6 2012).

I tid sett använder Batman en-till-en-datorn mest i skolan. Batman uppskattar att en-till-en-datorn används under ca 75 % av skoltiden. Han beskriver att det har blivit en väldigt skillnad i skolan sedan de fick sina en-till-en-datorer. Innan de fick de egna datorerna fick de gå till en datasal och dit gick de sällan. De fick heller inte använda så många olika program. Batman minns att de sökte information och skrev i Word (FA, 2/4 2013). På en-till-en-datorn söker han information på olika hemsidor, läser, lär och producerar olika slags texter, filmer, musik mm. Periodvis kommer en-till-en-datorn i bruk mer för självinitierade aktiviteter, t.ex. då han rollspelar och då han skypear med de flickvänner han haft under fältperioden. Gissningsvis använder han sin en-till-en-dator för självinitierade aktiviteter som mest runt 15 timmar i veckan. Under första halvan av fältperioden spelar Batman också in filmer om sitt dataspelande och gör vloggarna på en-till-en-datorn. Läger man samman den tid Batman ägnar åt sina två datorer så hamnar man på mellan 85–90 timmar i veckan (jfr Mc Gonigal, 2010; Medierådet, 2010). ”Är det möjligt att lägga så mycket tid framför datorn?” undrar jag. Men Batman säger: ”Jag lever 90 % av mitt liv på nätet” (21/8 2013, inspelat samtal). Som framgår av tabell nummer 40 har Batman, till skillnad från övriga blåsippsdeltagare, använt Photo Booth och Imovie för att spela in film, t.ex. vloggar och redigerat film och även använt Garageband i korridorerna. Under nästa paragraf presenteras hur litteracitet framträder i Batmans en--en-datorpraktik och det lärande som erbjuds genom olika datoraktiviteter.

5.3.3 Litteracitet och lärande i Batmans en-till-en-datorpraktik

I Batmans hem har det funnits datorer sedan han föddes. Hans datorpraktik är tydligt kopplad till familjen och de intressen som sprungit fram där. Attityden till teknik och digitala verktyg är mycket positiv bland alla familjemedlemmar. Teknik, datorer och dataspel är frekventa samtalsteman och aktiviteter man umgås kring. Batman har en lång historia med digitala verktyg och han initierades att spela enkla pedagogiska spel i två-tre-årsåldern av sin äldre bror och började också redan i förskoleåldern med nätspel (jfr Findahl, 2010, 2012/2013; Statens Medieråd, 2012/2013; Wolfe & Flewitt, 2010).

Tabell 40. Översikt över Batmans huvudsakliga datoraktiviteter

Program/ hemsida	Skolinitierade datorakt.	Självnitierade datorakt.	H	K	K L
Twitter		annonserar nya uppdateringar	X	X	X
Pages	skriver	skriver	X	X	X
Facebook		skriver rollspel, dagboksinlägg, chattar, lägger ut bilder, länkar	X	X	X
Youtube	läser, ser filmklipp	ser på youtubare, kommentarer, producerar filmer	X	X	X
Google	söker information	söker information	X	X	X
Urban Dictionary		slår upp ord, slangord	X	-	X
NE	söker information, läser.	söker information, läser	-	X	X
Wikipedia	söker information, läser	söker information och läser	X	X	X
Landguiden	söker information, läser		X	-	-
Popplet	skapar mindmappar		-	-	X
Webbma- gistern	söker, läser sällan		-	-	X
UR.se	ser filmer, söker, spelar		X	X	X
Word	skriver, läser, bearbetar, infogar bilder	skriver, läser, bearbetar, infogar bilder	X	X	X
PP	gör presentationer		X	X	X
Excell	gör olika kalkyler		X	X	X
Photoshop Fotoflexer Picmonkey	redigerar foton	redigerar och lägger upp foton.	X	X	X
Photo Booth, Imovie	spelar in, redigerar film	spelar in, redigerar film	X	X	X
Garageband	gör egen musik till film	gör egen musik	X	X	X
Spotify	söker, lyssnar på musik	söker och lyssnar på musik, gör listor	X	X	X
t.ex. IMDb, Moviezine Netflix m.fl	söker info om film	söker information kopplat till rollspel, ser film,	X	X	X
Portaler till spel ex.:Glyph, Sons of Richstone (guild),		söker och läser om spel	X	X	X
Ted		föreläsningar om olika ämnen			X
Dropbox	sparar och lagrar filer	sparar och lagrar filer	X	X	X
Vklass lärpplattform	söker, läser, skickar		X	X	X
Skype		kommunicerar	X	-	-
dataspel		t.ex. Minecraft, Defcon, Pandemic	X	X	X

H= hem, K=korridor, Kl=klassrum, datorakt.= datoraktiviter, PP= powerpoint

Föräldrarna har bistått Batman med digitala verktyg och dataspel sedan han var mycket liten. Pappan var själv en "gamer" i unga år (FA, 25/4 2013). Batmans mamma pekar på att datorn (både en-till-en-datorn och den stationära) betytt och betyder mycket och att den hjälper Batman att hantera sina koncentrationssvårigheter. Trots att en-till-en-datorn är till hjälp tydliggörs under observationerna att Batman ofta växlar mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter under lektionstid. De stunder då han sammanhängande ägnar sig åt skoluppgifterna är inte så långa. Batman avbryter sig allt som oftast för att t.ex. gå ut på Youtube, Spotify, Facebook eller för att titta på en spelsida (FA 12/5 2012, se figur 48).

Batman lever stora delar av sitt liv på nätet, och ett centrum i Batmans datorpraktik kring vilket andra datoraktiviteter kretsar är Batmans dataspelande. En betydande del av hans övriga datoraktiviteter har anknytning till spelandet (jfr Apperley & Walsh, 2012; Beauvis m.fl., 2011; Gee, 2004, 2005) och flera av de spelrelaterade datoraktiviteterna (läsande om spel, se hjältefilmer och textskapande) genomförs på en-till-en-datorn. De här datoraktiviteterna har inte enbart koppling till vad man gör i familjen, utan är situerade i den större umgängespraktiken. Dock spelar Batman företrädesvis dataspel på den stationära datorn. Batman uttalar att han verkligen gillar datorer och i synnerhet då dataspelande som han säger att han älskar.

En-till-en-datorn använder Batman mest i skolan och då för både skol- och självinitierade aktiviteter. Datorn ger honom ett handlingsutrymme i skolan. Han kan själv ta reda på saker, vilket han tycker om, särskilt om han själv upplever att det är angeläget. Att han är duktig på att ta reda på och leta upp sådant som intresserar honom är något jag lägger märke till under mina observationer. Exempelvis letar Batman snabbt upp ett gratis ritprogram då han och gruppen inte tycker att det ritprogram som finns i datorn är bra nog (FA, 9/5 2012). Batman, liksom hans mamma, menar att datorn hjälper honom att koncentrera sig och att han innan han fick använda datorn hade ännu svårare att vara koncentrerad på sina skoluppgifter. Batman uttrycker att datorn är bra för att den hjälper honom att hålla reda på sitt skolmaterial. En-till-en-datorn använder han till skolinitierade aktiviteter hemma, för att läsa läxor ensam och tillsammans med läxhjälpen ("study body") och för att läsa meddelanden på vklass. Att hålla sig à jour med vad som händer på vklass – den lärplattform som skolan använder – började han göra dagligen efter att han en gång missat en sovmorgon (FA, 30/11 2012). Att Batmans kunskaper kring dataspel och hans digitala förmågor ger honom status bland kamraterna i skolan är något jag noterat under mina observationer (jfr Forsman, 2014). Under den första delen av fältarbetet kommer också en-till-en-datorn i bruk för att spela in filmer om det egna dataspelandet, för att göra vloggar där det

egna spelande annonseras och för att spela in filmer om s.k. utmaningar. Utmaningarna innebär en slags lek där man kan utmanas att göra något där de egna gränserna stretchas t.ex. att hålla en bunke med isvatten över sig själv och att filma detta (se figur 50). Samtliga dessa olika slags filmer lägger Batman upp på den egna Youtubekanal. Senare köper Batman en riktig webbkamera. Youtubekanal är alltså ett slags centrum där texter sprungna ur Batmans datorpraktik samlas och genom Youtubekanal tillgängliggörs texterna för Batmans större umgängeskrets.

Ytterligare en central hemsida är Facebook, vilken riktar sig både till familjemedlemmar och till den större umgängeskretsen. Batman rollspelar också i olika grupper på Facebook under den första halvan av fältperioden. Vidare skriver han små dagboksliknande betraktelser och lägger kontinuerligt upp statusuppdateringar där. När Batman har flickvänner kommer en-till-en-datorn i bruk för att skypa. Vidare tittar han mycket på film, vilket är en aktivitet som har koppling till rollspelandet.

Batmans datorpraktik präglas av hans positiva attityd till datorn. Han ser inga problem med datorn, möjligen då att han vänder på dygnet, sover på dagarna och spelar på nätterna. I tid bedömer jag att Batman använder en-till-en-datorn mest i skolan. Huruvida han ägnar sig mest åt skol- eller självinitierade aktiviteter där är en öppen fråga. Under rasterna och delar av lektionerna sysslar han med självinitierade aktiviteter. Genom tillgången till virtuella platser har skolkorridorer och klassrum blivit hybrida platser. En-till-en-datorn fungerar överbryggande och ger Batman tillgång till umgänges- och spelvärlden även i skolan och omvänt då till skolvärlden hemma, även om tillgången till skolvärlden från hemmaplan hittills inte fått så stort genomslag eftersom han inte ägnar så mycket tid åt skolaktiviteter. Batman menar att han använder en-till-en-datorn både som ett redskap för lärande och för nöje. I samband med självinitierade datoraktiviteter har han en stor uthållighet. När han ägnar sig åt självinitierade datoraktiviteter kan han lägga mycket tid på att arbeta med film och att läsa och skriva kortare texter på engelska.

Batman har också kopplat ett Twitterkonto till sitt Facebookkonto. Det innebär att när han postar annonseringar om att han lagt upp något nytt på den egna Youtubekanal på Twitter, så kommer det också upp på Facebook. Youtube och Facebook är alltså centrala hemsidor och virtuella platser i hans datorpraktik. Skolan är givetvis en annan central plats. Vad han gör på dessa platser och de prototypiska texter han producerar där beskrivs nedan.

5.3.3.1 Youtube, texter och aktiviteter

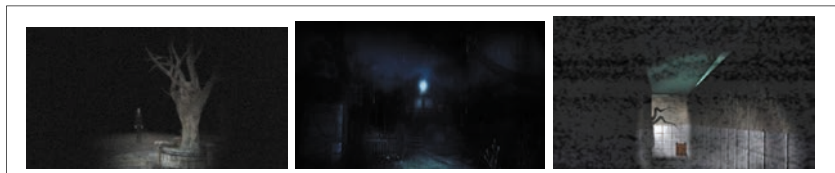
Batman startade sin Youtubekanal 2011. Den är som ett fönster in i Batmans spel- och datorvärld. Där finns i dagsläget (september 2014) ett 30-tal filmer som är publikt tillgängliga. Vanligen är en filmad dokumentation av Batmans spelande från 15 till 35 minuter lång och får ca 30–40 visningar. På kanalen finns filmer där Batman informerar om kommande uppdateringar, och också ger lite mer personlig information om sitt liv, genom de s.k. vloggarna. Där finns också filmer där Batman spelar dataspel ensam, i par och i grupp samt filmer om utmaningar som Batman antagit. Inledningsvis beskriver jag några exempel på sådana aktiviteter och texter och jag gör också analyser av två sådana prototypiska texter i avsikt att lyfta fram den litteracitet och det lärande som erbjuds genom datoraktiviteter i Batmans en-till-en-datorpraktik

Det händer att olika kamrater kommer till Batman med sina datorer i bagaget en helg för att de ska göra en inspelning tillsammans. Att spela, men också att dokumentera det egna spelandet och göra film tillsammans, är en form av umgänge. En av Batmans kamrater lägger ner mycket möda på att redigera filmerna och lägga på effekter. Batman tycker ofta att det är onödigt att redigera filmerna eftersom de i princip bär fram sådant som Batman anser vara värt att dokumentera (FA, 4/9 2014). Batman menar tvärtom att spontanfilmmandet är roligt eftersom det ibland bär med sig oväntade effekter. Ett exempel på detta är en filmad inspelning om när Batman guidar en kompis (en tjej, påpekar Batman) i spelet *Slender*. Spelet går ut på att samla ledtrådar utan att bli upptäckt av denne Slender. Spelaren rör sig i skrämmande miljöer där Slender plötsligt kan dyka upp från ingenstans. Spelet arbetar alltså med en mängd resurser, såväl visuella som auditiva, men också med rena överraskningsmoment för att gestalta en skrämmande miljö. Batmans avsikt är att filma hur rädd kamraten blir när Slender dyker upp (att stå öga mot öga med Slender innebär att man dör i spelet). Batman filmar det hela och guidar ibland kamraten med kommenterar. Guidningen sker på engelska. Under spelet är hans kompis helt iskall och istället är det den vane och säkre spelaren Batman som blir jätterädd när Slender dyker upp och som då gastar rakt ut. Batman tycker att den filmen blir rolig så den lägger han upp (FA, 2/12 2012).

Just känslomässiga reaktioner, rädsla, förtjusning, ilska, glädje m.m. märker jag att både Batman och hans kompis uppskattar och kommenterar när de tittar på filmer som berömda youtubare som Pewdiepie⁴¹ producerar och lägger upp på Youtube. Det är Pewdiepies ansikte, mimik, röst och utrop som

⁴¹ Pewdiepie är en av de mer välkända datorspeleskommentatorerna som finns på Youtube. Hans karriär började med att han spelade in filmer om skräck- och actionspel, t.ex. spelet Amnesisa, vilket också Batman spelar.

de ofta kommenterar uppskattande (FA, 9/5 2012). Batman lyfter också fram att det är en poäng med filmen om spelet *Slender* att den känslomässiga reaktionen både är spontan, tydlig och oväntad.

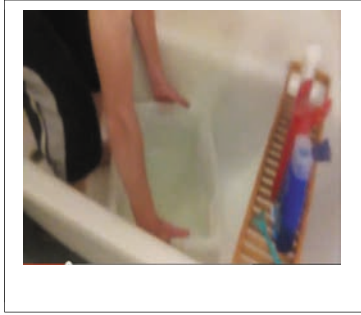


Figur 49. Miljöbilder ur dataspelet *Slender*.

Batmans filmer om det egna spelandet har lite olika karaktär. Syftet med filmerna oftast att förmedla innehållet i ett spel och de känslor Batman får under spelet. Batman kommenterar medan han spelar och i filmerna ser man inte hans ansikte. Rösten, talet och det som händer på displayen är de huvudsakliga resurserna. Batmans utsagor är ett slags metakommentarer om och i spelet. Dessa metakommentarer riktar sig både utåt mot betraktaren, som när Batman t.ex. berättar om något i en spelomgång (se sidan 211 om spelet *Warframe*) och inåt i spelet som när t.ex. fiender i själva spelet adresseras: ”Kom igen, kom ut och slåss! eller när han riktar sig till kamrater han spelar tillsammans med för att uppmärksamma dem på faror och dylikt (se tabell 41). I filmerna förmedlar Batman tydligt sina känslor, sin glädje, spänning, frustration, ilska och rädsla medan han spelar.

På Youtubekanalerna fanns ett antal rena instruktionsfilmer om tillvägagångssätt för att klara ett visst spel. I dessa filmer instruerade, beskrev och förklarade Batman hur han gjorde för att lösa problem i spelen. Men Batman bestämde sig för att rensa sin Youtubekanal och ta bort dessa filmer. I samband med detta skulle han spara ner en sådan film för att den skulle ingå i materialet i den här studien. Men hela hårddisken kraschade och instruktionsfilmerna försvann (FA, 13/9 2013).

Några inspelade filmer om utmaningar som Batman antagit finns också på Youtubekanalerna. Nedan i figur 50 visas en bild ur en film om en ishinksutmaning. I filmen introducerar Batman händelsen (utmaningen, att han ska hålla isvatten över sig själv) på engelska och berättar (här översatt av mig) vem som utmanat honom och vad utmaningen går ut på, och sedan genomför han den.



Figur 50. Bild ur Batmans text om isvattenutmaningen

Även i den här texten realiseras en *narrativ* genom de muntliga replikerna och genom de handlingar som visas visuellt. Batman säger ”Jag har fått en utmaning (utgångssituation) av XXX. Jag antar den och håller nu isvattnet över mig.” (händelsekedja). Även materiella processer i handling realiseras. Som betraktaren ser på bilden *tar* han *tag* (MaP) i bunken. Sedan *lyfter* (MaP) han den, och *håller* (MaP) vattnet över sig.

De flesta filmer som finns på kanalen är filmer där Batman rakt av har spelat in sitt eget spelande under en spelomgång. Varje film har en tydlig introduktion där Batman alltid använder samma hälsningsfras och presenterar sig själv med det smeknamn han använder på nätet. Därefter följer en utgångssituation där Batman oftast berättar vad han står inför i spelomgången, vad han ska göra, och ibland också sammanfattar hur det gick i föregående spelomgång. Det spel som exemplifieras här är ett nätspel för spelare över 17 år. Spelet, *Warframe*, utspelas i en sci-fi-värld och det går ut på att man ensam eller tillsammans med andra spelare bekämpar de fiender man har i solsystemet. På bilden till vänster (figur 51) framgår vad Batman erövrat, ett slags ägg. Medan bilden på ägget (displayen filmas) visas berättar Batman på engelska om det uppdrag han står i begrepp att utföra, dvs. befria en som hålls fången på en planet i rymden och försöka få ihop poäng nog för att skaffa en utrustning som hans medhjälpare i spelet behöver. Batman presenterar alltså en slags utgångssituation för spelomgången.



Figur 51. Bilder ur en filmad spelomgång i spelet Warframe

Efter utgångssituationen följer en händelsekedja. Batmans avatar ger sig av ut i rymden till planeten där den han ska befria befinner sig. Väl på planeten utbryter en strid som Batmans avatar utkämpar (bild 2 från vänster i figur 51). Batman tar en chans att fortsätta strida med sin avatar trots att denne har ett enda liv kvar. Avataren (Batman) vinner (bild 3 från vänster i figur 51), vilket innebär en upplösning och att spelomgången avslutas. Batmans avatar återvänder till rymdskeppet. Där sammanfattas striden genom att avataren (Batman) kontrollerar de poäng han fått och hur han kan uppdatera olika

förmågor. Medan avataren står framför displayen (bilden längst till höger i figur 51) sammanfattar och utvärderar Batman det egna spelet. Han säger följande på engelska (min översättning):

Det är inte lätt att agera ensam endast med närstridsvapen. Ni kanske har märkt det. Att endast använda närstridsvapen är ibland det svåraste man kan göra. Det är inte lätt och en verklig utmaning. Men jag tycker att spelet blir för lätt om man använder andra vapen. Jag föredrar att endast använda närstridsvapen. Det blir roligare och mer utmanande.

Batmans filmer om det egna spelet bygger alltså i stort sett på själva spelens inbyggda narrativa dramaturgi. Spänningen handlar om hur Batman lyckas med sina speluppdrag och hur han löser problem för att nå olika mål. Det är endast det som händer i spelet som visas i bild och det ackompanjeras och kommenteras genom Batmans röst.

Ytterligare ett exempel på en prototypisk text på Youtubekanalerna är en filmad spelomgång av lagspelet *League of legends*. Filmens syfte är enligt Batman att visa en spelomgång och förmedla olika känslouttryck som har sin upprinnelse i spelet. *League of legends* är ett nätspel som man spelar med avatrar. Man spelar i två lag om tre till fem spelare. I det här fallet är de tre och de kommunicerar med varandra på ”teamspeak”, en kommunikationsplattform, medan spelet pågår. Spelet utspelas på en arena (Twisted Treeline) där de två lagen har var sin sida. Varje lag har en s.k. Nexus på den egna sidan. Spelet går ut på att erövra eller förstöra motståndarlagets Nexus. Hela spelplanen, dvs. kartan, syns i det högra hörnet på datorskärmen under spelets gång (se tabell 41). Man behöver läsa kartan för att orientera sig och man kan alltså inte bara titta på själva arenan när man tar sig fram. För att kunna erövra det andra lagets Nexus måste man ta sig igenom ett fält med en massa uppställda kanontorn. Under spelets gång ska man döda motståndarlagets champions (spelfigurer/avatrar) och minions och också en mängd neutrala monster. När man dödar champions, minions och monster får man guld med vilket man kan köpa föremål som gör den egna avataren bättre. Avatrarerna har olika egenskaper och ju bättre utrustad en avatar är desto större möjligheter har den att överleva och gå vinnande ur strider. Spelet handlar om lagarbete menar Batman och kan man inte arbeta i team klarar man sig inte. En bra match kan pågå 1–2 timmar (FA, 4/9 2014).






Spelet har en narrativ karaktär med en utgångssituation (vissa givna förutsättningar, en arena, tre med- och motspelare, två Nexus), en komplikation (ett uttalat mål att förstöra motståndarens Nexus), ett händelseförlopp (det som händer när man försöker avancera mot motståndarnas Nexus och döda det andra lagets avatrar). Evaluerande inslag genom spelarnas och kommentarer till händelser och ett slut, en slutsituation

som kan innebära vinst eller förlust. Tillsammans med Batman har jag valt utsnitt, några makropropositioner i NP en utgångssituation, ett händelseförlopp och en slags evaluering, och genom att Batmans avatar ”dör” dvs. försvinner från spelet under några sekunder, ett slags tillfälligt slut i spelet (FA, 4/9 2014). Makropropositionerna visas i tabell 41, i den vänstra kolumnen visas tiden, i kolumnen närmast till höger om tidskolumnen finns bilder som visar spelaren där händelserna utspelas genom avatarerna. I mittkolumnen finns de makropropositioner som identifieras, spelarnas repliker samt mina analyskommentarer. Analyskommentarerna markeras genom fetstil. I kolumnen längst till höger beskrivs avatarrens handlingar (med Batmans egna ord), alltså det som sker på spelaren. Ökad röststyrka i repliken anges genom versaler, emfas genom understrykning och lång vokal genom att vokalen upprepas. De tre spelarna i Batmans lag numreras 1, 2 och 3. Batman är nummer 1. Spelet erbjuder olika semiotiska resurser, visuella, skriftspråkliga, exempelvis visas textremsor på skärmen, auditiva genom de ljud som tillhör spelet och tal som pågår i interaktionen mellan spelarna medan spelet pågår. Tolkande semiotiska aktiviteter pågår parallellt med uttryckande sådana. Det handlar om att snabbt kunna avläsa det som utspelas, läsa arenan och kartan och samarbeta för att ta sig fram. Även om det finns givna förutsättningar skapas händelseförloppet av de som spelar och styr avatarerna. Samtidigt pågår ett samtal genom vilket spelet och samarbetet framskrider och handlingarna utvärderas. Jag tolkar alltså spelarnas repliker tillhörande texten som en förutsättning för den text som växer fram.

Analys av texten i tabell nr 41

Texten är *sekventiellt* och *temporalt* organiserad där bildsekvenser och repliker följer efter varandra i en *kronologisk* ordning. Texten utspelas i ett nu, i *presens*. I textutsnittet realiseras ett flertal propositioner i *narrativ*: utgångssituation, händelsekedja och evaluering (se tabell 41). Makropropositionerna identifieras genom likhet och också genom struktur (jfr Ledin, 2000, s. 72). Vidare dominerar texten av *materiella processer* som företrädesvis realiseras genom avatarernas handlingar. Dessa materiella processer visas visuellt på skärmen genom att avatarerna gör olika saker, de *springer* runt, de *skjuter* ut näven, de *hämtar* in, de *kastar* bomber osv. (jfr Martinec, 2000, s. 243 ff.). De materiella processerna förstärks genom ljudeffekter i spelet, t.ex. av ljudet när någon skjuter. Även smattret från tangentbordet ger en spänningseffekt. Det blir allt intensivare under viktiga moment då det gäller att handla snabbt. De mänskliga rösterna och kommentarerna förstärker också spänningmomenten. I det här utsnittet av en spelomgång sägs den avslutande repliken med *emfas* och med en *stark* och *uppskruvad röststyrka* och *kontrast* skapas (Martinec, 1998, s. 166 ff.).

Tabell 41. Utdrag från en spelomgång i spelet *League of Legends*

Tid	Bilder	Makropropositioner Spelarnas repliker, analyskommentarer	Handlingar
0:59		Utgångssituation 1. Batman: – What’s up guys. XXX is here- Hälsningsfrasen inleder, visuellt visas spelarenan. Batmans avatar gör entré. I det högra hörnet visas kartan, dvs. hela spelplanen	Batmans gula avatar flyttas mot lagkamratens.
0:1.31		Händelsekedja 3 XXXX Windmill !!!! 2. XXX the Human tank Spänningen stiger. Avatarerna springer runt, MaP i handling, visas visuellt. Nr. 3 gör spelaren uppmärksam genom att säga namnet. 2. XXX (namnet) uppmärksammar laget på the Human tank (Human tank är den som tar skada för den har så många liv).	Batmans lags avatarer springer runt i cirklar för att provocera motståndarna att komma till dem.
02:17		3: You missed, Windmill! 2. Hey guys I am over here. Striden blommar ut. Fler MaP realiseras i handling. Avtaren skjuter och drar. Genom repliken realiseras en MaP (missed). Nr 2 gör kamraterna uppmärksamma om sin position. I repliken realiseras en ReP, am Striden markeras också auditivt.	Batmans lag är nu nära motståndarnas avatarer, de skjuter mot motståndarna.
02:26		Nr 1: That’s one. Nr 2. Thank you! 1: Let’s get Malzahar now! Batmans avatar skjuter och drar (MaP), besegrar motståndaren. I rep-iken realiseras en (ReP) is. Nr 2 evaluerar (tackar). En instruerande proposition följer, "Let’s get" (MaP, imperativ) följer därpå. Striden markeras auditivt.	Batman (nr 1) skjuter motståndaren.
12:00		2. He died!	10 min. senare, och striderna fortsätter. Batman attackerar en motståndar-avatar. Denne kastar en bomb, men Batmans lag vinner.
12:05		Evaluering 1. (Batman): – Fuck, That’s not my fault though. I AM OUT! Fuuuuck youuuu! I repliken utvärderas händelsekedjan där finns en MaP, fuck och två ReP is och am. Utvärderingen förstärks genom uppskruvad röststryka och emfas (lång vokal). Batmans avatar försvinner temporärt från arenan.	Tiondelen senare faller Batmans avatar ner död.

Ljud men även de visuella resurserna *färg* och *form* har en *sammanbindande* och kompositionell funktion (jfr Björkvall, 2009, s. 105). Ljus och ljud accentuerar höjd- och slutpunkter i spelet. Genom replikerna uppmärksammar spelarna varandra på faror ("Hey guys I am over here", "The human tank") och genom replikerna kommenteras och *evalueras* det som hänt ("He died, "That's not my fault "). Spelarna *uppmänskar* också varandra till handling ("Let's take" ...) och i uppmaningarna finns verb i *imperativ*.

Sammanfattning av analysen av texten i tabell nr 41

Texten är temporalt och sekventiellt organiserad där bildsekvens och repliker följer efter varandra i kronologisk ordning. Ett flertal propositioner i narrativ realiserar. Texten domineras av materiella processer som företrädesvis realiserar genom avatarernas handlingar. I spelarnas repliker framträder evalueringar och uppmaningar. Spelet och händelserna kommenteras och utvärderas. Återkommande färger, ljud och former har en sammanbindande effekt. Ljus och ljud har också en spänningshöjande effekt. Spänning och kontrast skapas genom de mänskliga rösterna, genom emfas och uppskruvad röststyrka.

Vloggar med syfte att informera om uppdateringar och ge lite mer personlig information finns också på Youtubekanalerna. De är vanligen mellan 3 till 4 minuter långa. Ett exempel på en sådan text, som är 2,58 minuter lång, redovisas i tabell nr 42. I tabell nr 12 har jag tidigare redovisat hur texten transkriberats. I tabell nr 42 redovisas identifierade makropropositioner i den vänstra kolumnen, blickar, handlingar och kameraavstånd i mittkolumnen samt analyskommentarer i kolumnen till höger. Uppskruvad röststyrka markeras genom versaler, emfas genom understrykning. Analysbegreppen skrivs kursivt (se tabell 42 för analysunderlaget).

Sammanfattning av analysen av Batmans vlogg i tabell 42

I texten återberättar Batman vad som hänt i hans liv sedan den senaste vloggen och han informerar om kommande uppdateringar. Texten är temporalt och sekventiellt organiserad och berättas i kronologisk ordning (jfr Ledin, 2000, s. 72). *Narrativ* kan identifieras genom att sådana makropropositioner realiserar och de följer också huvudsakligen en narrativ struktur. Språkligt dominerar materiella processer i Batmans utsagor, vilket är ett kännetecken för narrativ (a.a., s.72). Även materiella processer i handling realiserar som exempelvis när Batman slår ihop händerna för att visa handlingskraft och beslutsamhet (Martinec, 1998, s. 247 ff.). De visuella resurserna har företrädesvis en interpersonell funktion.

Tabell 42. Batmans vlogg

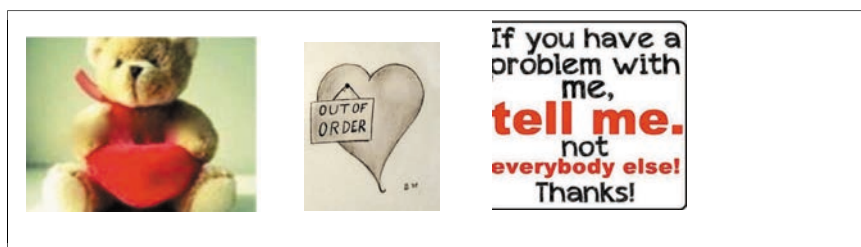
Tid, NP, utsagor	Blick, mimik rörelser, avstånd	Analyskommentar
Tid 00–0:07 <i>Introduktion</i> “What’s up guys? XXX here. I am back. Yeah with the logs.”	intimt avstånd, blicken rakt in i kameran.	hälsningsfras, blicker ställer krav ReP: <i>is, am</i>
Tid 0:07–0:31 <i>Komplikation</i> “And my laptop won’t charge. Yeah I am doing this on my laptop because I haven’t a wery, (rättar uttalet) a very well working web cam yet. But I make sure to get one soon.”	profil, ökat avståndet till kameran, rör armarna, ser ner på datorn, tittar upp igen och in i kameran.	tittar bort, interaktionen minskar, flaggar för problem, soon sägs med <i>emfas</i> , vilket förstärker intrycket av beslutsamhet. MaP: <i>won’t charge, doing, haven’t working, make sure, get</i>
Tid 0:31–0:45 <i>Utgångssituation</i> “And today it is the 21th of November. This will probably be the up the 2 nd of December or something like that, something.”	flyttar framåt, intimt avstånd, tittar rakt in i kameran	interaktionen förstärks, blicken ställer krav ReP: <i>is, be</i>
Tid 0:46–0:56 <i>Händelsekedja</i> “Shit has changed (paus) Åhmmm I am going back to drawing, aaaand more games.”	ser in i kameran, klappar ihop händerna	MaP: <i>changed, drawing</i>
Tid 0:57–1:27 <i>Komplikation</i> “Frankly I’ve got some problems with uploading stuff. Better upload some stuff, better remembering uploading but unfortunately I have had some problems with Wareframe and my Guns and Blades series. I have to fix that.	tittar bort från kameran, återvänder med blicken in i kameran, slår ihop händerna	gesten och blicken förstärker intrycket av beslutsamhet MaP, <i>fix, got, upload, uploading, remembering have</i> MaP i handling, <i>slår ihop händerna</i> visar kraft
Tid 1:28–1:35 <i>Händelsekedja</i> “And, I’ve met this amazing girl Wehay ... wosh, I may talk about it later in another video.”	vänder sig i profil, slår ner blicken, skruvar ner, röstvolymen	interaktionen lägre, <i>bortvänd blick</i> , ansiktet i profil, nedskruvad <i>röststyrka</i> MaP <i>met, VeP talk</i>
Tid 1:35–1:51 <i>Komplikation</i> “And I think that Flipper should shut up while I am doing this. They can’t hear you, but still: Shut up! Your are being annoying. Flipper had to go away for a while so I decided to do this, but now he is back.”	vänder sig mot ljudkällan, ser bort, tittar åter in i kameran	Batman avbryts av att en kamrat, Flipper, hörs på Skype. MaP, <i>annoying, shut up, verbet shut up i imperative, go, decided, do</i> , ReP <i>is, are, MeP, hear, VeP, shut</i>
Tid 1:52–2:09 <i>Händelsekedja</i> “But yeah ‘Dead Island’ is up, X (ohörbart) is up. We are starting to do a shity games series as well.”	slår ihop händerna, håller upp en tumme, handen markerar uppräkning med fingrarna	Batman återgår till händelsekedjan, <i>but</i> (konnektiv förbehåll) liksom de ihopslagna händerna signalerar vändpunkt.
Tid 2:10–2:29 <i>Komplikation</i> “Ehh, we tried to start already, but it fucked up. The game fucked up! <u>THE GAME FUCKED UP!</u> ”	blicken mot kameran, rösten förstärks, händerna spänns, skakas	kompositionell höjdpunkt, skapas genom <i>kontrastverkan, röststyrka, emfas</i> , och rytm, upprepningar av repliker och rörelser
Tid 2:29–2:35 <i>Avslutande evaluering</i> “But yeah 25 subs, 25 is not much.”	avvärijande gest,	lugnare fas, Batman sammanfattar ReP, <i>is</i>
Tid 2:35–2:39 <i>Komplikation</i> “Shut up Flipper!”	tittar in i kameran	MaP, <i>shut up, verb i imperativ</i>
Tid 2:39–2:47 <i>Slutsituation</i> “Flipper and I are going to upload a couple of videos the 25th of November.”	tittar in i kameran	MaP, <i>upload</i>
Tid 2:47–2:58 <i>Avslutande evaluering</i> “Okay, see you guys! That’s it!”	ler, blicken rakt in i kameran.	uttrycker <i>positiv attityd</i> genom <i>mimik</i> . MeP <i>see</i> , ReP <i>is</i>

Batman använder en rad resurser för att engagera och interagera med läsaren, som blick, mimik och avstånd i förhållande till kameran (jfr Björkvall, 2009, s. 36–48). Även röstens och olika sätt att modulera den, röststyrka, emfas och varierande känslolånger har också en interpersonell funktion. Röst, rytm och gester används vidare för att markera dramaturgiska höjdpunkter och för att textuellt binda ihop texten (jfr Martinec, 1998, s. 166 ff.)⁴². Spatiala och temporala resurser kombineras för att skapa en narrativ och för att engagera läsaren.

Batmans texter på den egna Youtubekanalen är alltså i huvudsak narrativ. Tal och röstens alla modulationer, tillsammans med visuella resurser som gester, kameraavstånd, blickar och mimik, är betydande resurser i vloggarna. De filmade texterna om själva spelet bygger på resurser inom spelet och det talade språket.

5.3.3.2 Facebook, texter och aktiviteter

Ytterligare en central hemsida som är ett kommunikativt nav i Batmans datorpraktik är Facebook. Batman skriver i princip dagligen korta kommentar där. Batman läser och kommenterar också sina vänners inlägg. Han använder Facebook för att upprätthålla sociala relationer, för att ventilerka känslor och kommentera olika händelser i sitt liv. Exempel på Batmans inlägg finns i figur 52. Två av dem, de till vänster, läggs ut i samband med att hans flickvän gjort slut. Jag har retuscherat bort den engelska textremsan som i original löper över nallens mage, där var det skrivet: ”Du sårar mig men jag tänker inte såra dig.”



Figur 52. Exempel på Batmans inlägg på Facebook.

Bilden längst till höger, i figur 52 text nummer 3, visar ett mer ilsket inlägg efter att någon pratat strunt om honom. Även inlägg utan bilder är vanliga där Batman berättar om dagsläget, var han befinner sig, gör och hur han känner sig. Han skriver ofta inlägg när han sitter i skolan. Inläggen liknar dagboksliknande självbetraktelser (jag har översatt dem från engelska) och

⁴² Efter som referenser svårigen kan skrivas in tabell 42, har jag skrivit in referenser i sammanfattningen av analysen av Batmans vlogg.

kommentarer. De två inläggen i figur 53 är skrivna i skolan vid två olika tillfällen

Nr 1. Ska sitta i skolan i ytterligare tre timmar- jääävlar!

Nr 2. Jag sitter i skolan känner mig aningen sjuk , och pappa tvingade mig att gå till skolan, trots att jag mår skit, Yay

Figur 53. Exempel på två skrivna texter på Facebook

Som framgår är texterna på Facebook huvudsakligen återberättande. Facebookinläggen är korta och ofta består de endast av löpskrift, som i figur 53. Batman ser Facebook som en känslventil. Han menar att han kan visa upp alla möjliga känslor där, vara ledsen, missnöjd, glad och riktigt ilsken. Han tycker att han får både stöd och uppmuntran genom andras kommentarer kring de egna inläggen. Batman tackar bland annat mig och sina kamrater för att vi sänt meddelanden till honom på Facebook under en period då han låg på sjukhus. Batmans sätt att använda Facebook kan jämföras med resultaten i Greenhows och Robelias (2009) studie där det framkommer att deltagarna använder hemsidan My Space för att få känslomässigt stöd, upprätthålla relationer och uppvisa olika sidor av sig själva. Samtidigt som Batman använder Facebook som en känslomässig ventil tränar han sin förmåga att kommunicera, att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och att läsa multimodala texter (a.a., s. 1153–1154).

På Twitter lägger Batman upp ”annonser” om uppdateringar på sin Youtubekanal och eftersom han kopplat Facebookkontot till Twitter publiceras också ”annonserna” om detta på Facebook. Batman lägger också upp olika länkar på Facebook till sådant som han sett, hört, läst och tycker är kul. Vidare berättar han kort om mer speciella händelser om sådant han gör och var han är, exempelvis skapar han olika inlägg om mässbesök, när han är på resor mm.

Facebook använder han också för sitt rollspelande. Han rollspelar intensivt under den första halvan av fältperioden och skriver oftast då många gånger dagligen på något av de rollspel han deltar i. Att spela rollspel är något som kräver tät och frekvent aktivitet. Batman använder mobilen och en-till-en-datorn för ändamålet. Under perioden då han rollspelar stänger han sällan locket på datorn i skolan när han vandrar mellan lektionerna. Han har alltid något att göra, rollspela, kolla Facebook eller läsa på olika hemsidor om dataspel (FA 26/4 2012, se figur 47).

För att hämta inspiration till rollspelen och till de fiktiva karaktärerna i dessa, ser han en mängd s.k. hjältefilmer. Datoraktiviteter hänger ihop och den ena datoraktiviteten leder till den andra (jfr Barton, 2007). Under ett av mina hembesök berättar han att han i princip sett film under två hela dygn (FA, 21/6 2012). Han läser också olika karaktärsporträtt på olika hemsidor för att bli bra på att skriva sådana. Trots att Batman hävdar att han varken gillar att läsa eller skriva, så tillbringar han alltså många timmar frivilligt med att göra just det. Black (2008, 2009/10) och Lam (2000) pekar i sina studier på att många ungdomar som är oengagerade i skolan språkundervisning, kan finna glädje i och lägga ner mycket tid på självinitierade läs-, skriv- och textproduktionsaktiviteter på olika samhörighetsplatser på nätet. Att Batman uthålligt kan syssla med läsande och skrivande i dessa självinitierade former har också koppling till vad Twedell-Levinsen och Sørensen (2011) visar i sin studie. Forskarna pekar där på att både koncentration och uthållighet kan genereras när läroprocesser med digitala verktyg sker under lekfulla former.

Batman utses till spelledare för ett spel och skriver då en slags ramtext för det kommande spelet. Batman får alltså anseende som rollspelare och erkännande för sina texter, vilket troligen utvecklar hans förtroende för den egna språkförmågan (jfr Lam, 2000). Texten visas i figur 54 och ser ut som i original, dock har teckensnittet minskats.

Name: Cornelius "Nightblade" Devon
Race: Vampire
appearance: Cornelius is of a average height of 6"0 feet. He is slim and muscular due to his ninja training. He has sandy blonde hair, grey eyes, pale, translucent skin and sharp teeth that are hidden behind his lips. He has retractable claw like nails that he uses to slice out the jugular of his prey or enemy. When he is completely consumed by the thirst his eyes become blood shot and appear to be black, his nails grow in length and his fangs are visible beyond reason.
Skills: Cornelius is very skilled with a blade and he's very fast and agile due to his vampiric powers and years of training. His skills in combat are deadly no matter if he's using a weapon or not.
Story: Cornelius were once a young lord who was very rich and lived life in luxury, but he were lonely. One night you went down to the pub and met a stranger who said he could help his loneliness. Cornelius woke the next day with a throbbing headache and his throat burned, so he called for his maid and he knew something was wrong when he got a sight of her neck and never felt more thirsty. He blacked out and when he woke Cornelius found the drained corpses of his servants around him and the stranger at his door. He then told Cornelius what he are and how he came to be it. Since then Cornelius have been living in solitude, feeding off people who he have seen doing wrong.

Figur 54. Grundskiss till rollspel

Analys av texten i figur 54

Texten består av *fem textelement* där karaktären Cornelius är i fokus och läsaren får veta hur han har kommit att bli den han är. Texten består av *löpande skrift*. Textens teman är skrivna till vänster och är framträdande genom fetstil. Makropropositionerna säger något om dessa teman (Hellspong

& Ledin, 1997, s. 122–124). *Kolonet* som följer efter temana fungerar här som en ersättning för mer utbyggda satser och för processerna. Jag ställer upp texten i en tabell där jag identifierar makropropositionerna.

Tabell 43. Makropropositioner i texten om Cornelius

DP	Makropropositioner
Introduktion	Name: Cornelius Nightblade Devon Race: Vampire
Utgångssituation	Cornelius is of a average height of 6"0 feet. He is slim and muscular due to his ninja training. He has sandy blonde hair, grey eyes, pale, translucent skin and sharp teeth that are hidden behind his lips. He has retractable claw like nails that he uses to slice out the jugular of his prey or enemy. When he is completely consumed by the thirst his eyes become blood shot and appear to be black, his nails grow in length and his fangs are visible beyond reason. Cornelius is very skilled with a blade and he's very fast and agile due to his vampiric powers and years of training. His skills in combat are deadly no matter if he's using a weapon or not
Komplikation	Cornelius were once a young lord who was very rich and lived life in luxury, but he were lonely. One night you went down to the pub and met a stranger who said he could help his loneliness
Händelsekedja	Cornelius woke the next day with a throbbing headache and his throat burned, so he called for his maid and he knew something was wrong when he got a sight of her neck and never felt more thirsty. He blacked out and when he woke Cornelius found the drained corpses of his servants around him and the stranger at his door. He then told Cornelius what he are and how he came to be it
Slutsituation	Since then Cornelius have been living in solitude, feeding off people who he have seen doing wrong.

Texten realiserar en *narrativ* sekvens. En sådan kan identifieras både genom textstruktur och genom likhet med makropropositionerna i en sådan. I introduktionen presenteras den karaktär som sekvensen beskriver och som den handlar om. Därefter följer utgångssituationen och i denna beskrivs Cornelius. I den makropropositionen framträder *påståendemeningar* i *presens* och här finns en dominans av *relationella processer*, vilket är förväntat eftersom propositionerna beskriver Cornelius. *Processkärnorna, is, are, has, och have* kopplar ihop Cornelis med olika egenskaper (jfr Ledin, 2000, s.73; Holmberg & Karlsson, 2006, s. 89–90). En alternativ tolkning är att se introduktionen och utgångssituationen som en deskriptiv sekvens. Det som talar emot att se dessa som en egen deskriptiv sekvens är att inget avstånd mellan textelementen markerats. De hör alltså samman. Det tempusskifte som sker efter utgångssituationen är också motiverat eftersom komplikationen och händelsekedjan, liksom slutsituationen, blickar tillbaka och berättar varför Cornelius kommit att bli och se ut som han nu gör. Tempusbytet kan alltså inte ses som ett argument för att texten skulle bestå av två olika sekvenser. De viktigaste makropropositionerna i *narrativ* kan

identifieras både genom likhet och genom att texten följer en narrativ struktur. I texten finns vidare finns *personssubjekt* och de *materiella processerna* ("lived, went, met, help, woke, burned, got, blacked out, woke, found came, living, feeding, doing") dominerar. I texten finns också såväl *verbala-* ("called, said, told") som *materiella-* ("knew, seen, felt, seen") och relationella processer ("were, was, been") (jfr Ledin, 2000, s.72).

Sammanfattning av analys av texten Cornelius i figur 54

Texten består av fem textelement i löpskrift. I textelementen är temana framträdande genom fetstil. En narrativ sekvens realiser och makropropositionerna för sekvensen kan identifieras genom likhet och textstruktur. I sekvensen framträder också språkliga drag typiska för narrativ, som personssubjekt och materiella processer.

Denna text är alltså en ram kring vilken en rollspelstext kan utvecklas genom att ett antal deltagare skapar olika karaktärer som bygger en handling runt huvudkaraktären Cornelius. Rollspelen byggs upp av korta texter i kollektiva textbyggen där varje deltagare lämnar små bidrag till helheten. Detta kan jämföras med det som Yi (2008, s. 671) kallar stafettskrivande, där det kollektiva skrivandet och kommentarerna om detsamma beskrivs som stöttande resurser (jfr Jacquet, 2011; Skolverket, 2009 s. 48–49). Även Thorne (2009, s. 90) menar att de resurser som erbjuds på olika samhörighetsplatser, t.ex. att man som i fanfiction utgår från olika skönlitterära verk (se s. 27, 33) och att de texter man producerar läses och kommenteras av andra deltagare, är stöttande resurser som kan kopplas till begreppet den proximala zonen. Yi beskriver stafettskrivandet som både identitets- och språkutvecklande.

I rollspelstexterna kan bilder integreras, men i huvudsak handlar det då om en enda bild på den karaktär man skriver om. Ett exempel på en text i ett rollspel (som dock har en annan spelram än den som redovisats i figur 54) av Batman återges i figur 55. Textens layout motsvaras av originalets, men teckenstorleken är minskad. Under inläggen finns utrymme för övriga deltagares kommentarer. Just den här texten har inte kommenterats annat än med gilla-knappen. Men några exempel på kommentarer av Batman runt en annan text (jag har översatt dem från engelska) i detta rollspel i ett annat skede är: "Jag vet att XXX ska döda mig men jag bryr mig inte.". I förhållande till ett annat av Batmans inlägg skriver en annan deltagare kommentaren: "Ditt val!" Batman svarar: "Jag gillar att förstöra.". På liknande sätt kommenteras texterna och deltagarna förklarar och motiverar sina inlägg. Ofta kommenteras texterna ganska frekvent av deltagarna. Men det händer ofta att deltagarna endast markerar sitt gillande genom ett klick.

Analys av rollspelstexten i figur 55

Texten består av *fyra textelement*, en bild på avsändaren och bredvid den till höger det smeknamn som Batman använder på nätet. (Här har jag ersatt smeknamnet med det fiktiva namn deltagaren har i studien, dvs. Batman). Namn och bild är avskilda, men tätt *placerade* och att de hör ihop är självklart. Bilden och namnet på densamme tydliggör avsändaren till inlägget. Bilden under skriftelementet är *framträdande* på grund av storlek. I texten kan en händelsekedja, en makroproposition i *narrativ*, identifieras. Händelsekedjan byggs kring ett antal *materiella processer* som berättar vad som *händer* och vad ”han” *gör* (”rose, setting fire, let out, walk”) (jfr Ledin, 2000, s. 72). Skriften förankrar bildens mer flytande betydelser och bilden beskriver hur det ser ut när figuren stiger ur flammorna. Skriften har en alltså en *förankringsrelation* till bilden (Björkvall, 2009, s. 24–25). Bilden har också en *interpersonell* funktion. Figuren visas rakt *framifrån*, dock är ”ansiktet” vänt i profil och figuren ser inte riktigt rakt på betraktaren, vilket gör att *kravet* mildras (a.a., s. 36–37). Bildens *kodningsorientering* är *sinnlig*, ljuset och färgen på flammorna och bilden som helhet är manipulerad. Den föreställer en varelse från en fantasivärld (jfr a.a., s. 114–115). Jag placerar in den makroproposition som kan identifieras i tabell 44.

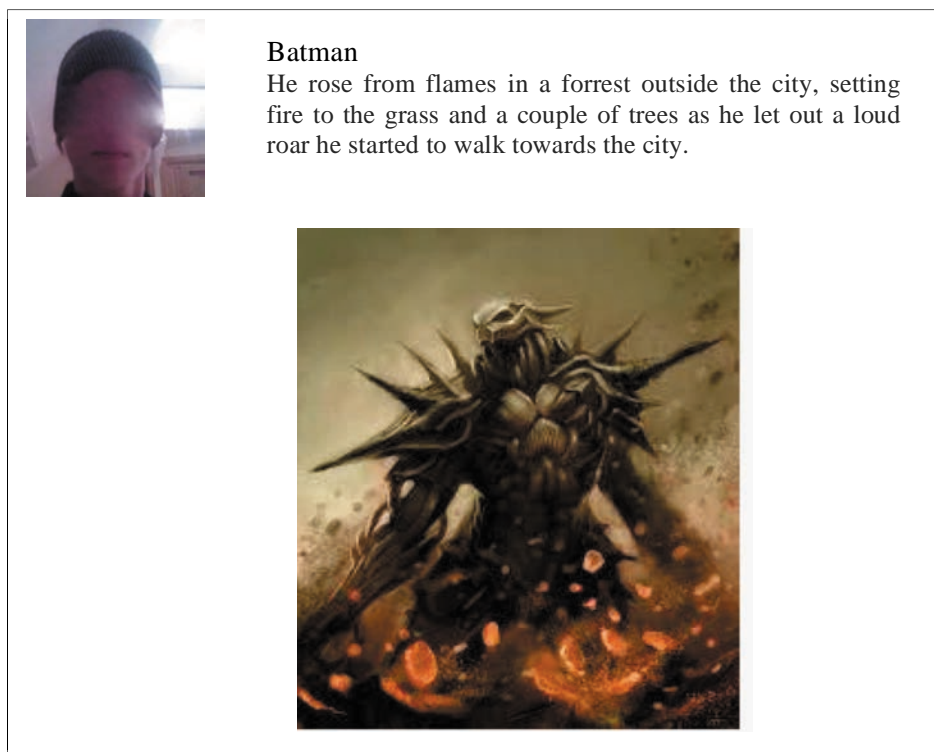
Tabell 44. Makropropositioner i Batmans rollspelstext på Facebook

NP	Makropropositioner
Händelsekedja	He rose from the flames in a forrest outside the city setting fire to the grass and a couple of trees, as he let out a load roar he started to walk towards the city.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 55

Texten realiserar en makroproposition i *narrativ*, en händelsekedja. Händelsekedjan som berättar vad varelsen gör och vad som händer dominerar av materiella processer. Bilden har en *sinnlig kodningsorientering* och antyder en fantasivärld. I skriften förankras bildens mer flytande betydelser och skriften står i en *förankringsrelation* till bilden.

Både rollspelstexterna och de korta dagboksliknande inläggen på Facebook uppfattar jag huvudsakligen som berättande, men det förekommer också texter med deskriptiva sekvenser. Genom det kollektiva textskapandet i rollspelen byggs *narrativ*, som samtliga deltagare i rollspelet lämnar sina bidrag till (jfr Yi, 2008).



Figur 55. Rollspelstext på Facebook

De inlägg som Batman gör på Facebook är i huvudsak korta texter, vilket också i huvudsak gäller för rollspelstexterna. I Facebookinläggen kombineras ofta, men inte alltid, ord och bild. I rollspelen integreras bild, men det rör sig oftast då om en enda bild för att visualisera karaktären. Ofta är kamp mellan olika karaktärer, onda och goda, centralt i handlingen och ett nav i berättelsen. Även i Forsman studie (2014, s. 10) framkommer att de spel pojkar spelar på nätet ofta handlar om kamp och överlevnad. Under nästa rubrik beskrivs Batmans datoraktiviteter och de texter han producerar i skolan

5.3.3.3 Skolan, texter och aktiviteter

Batman använder datorn mycket frekvent och även varierat i skolpraktiken. Som framgått använder han den både till själv- och skolinitierade aktiviteter. De själv- och skolinitierade aktiviteterna pågår ofta parallellt under lektionerna. Batman använder också datorn mycket frekvent till självinitierade aktiviteter på raster under hela skoldagen.

I skolan lär sig Batman många olika program, men påpekar att han ofta redan kan programmen. Batman tycker inte att det är någon lärare som kan lära honom något då det gäller digitala verktyg. Det skulle i så fall vara musikläraren, som Batman betraktar som extremt duktig då det gäller datorer (FA, 25/4 2013). Eftersom Samanya, Valerie och Batman går i samma skola, i samma årskurs och också under en period i samma klass, så påminner deras datorpraktiker situerade i skolan om varandras, men det finns också framträdande skillnader. Dessa skillnader bottnar i deras individuella erfarenheter och olika förutsättningar, vilket jag framförallt återkommer till i kapitel sju. Liksom Samanya och Valerie använder Batman datorn i de flesta ämnen, och det är han nöjd med. Han tycker att datorn hjälper honom att koncentrera sig, att hålla reda på sitt arbetsmaterial och att skolan blivit lite roligare tack vare datorn. Överhuvudtaget är han ganska nöjd med hur datorn används i skolan. Batman får använda program som Imovie, Fotoflexer, Garageband och Excel m.fl. (se tabell 40). Datorn kommer, vilket beskrivits i avdelningarna om Samanya och Valerie, till användning i alla ämnen, dock minst i matematiken (jfr Skolverket, 2013a). Även om datorpraktiken är varierad så är ändå de mest frekvent använda programmen Word och olika sökmotorer (jfr Grönlund m.fl., 2013; Skolverket, 2013a). Läsande och skrivande är alltså de dominerande skolinitierade aktiviteterna på datorn (jfr Holcomb, 2009; Penuel, 2006; Shapely, 2010; Suhr m.fl., 2010).

Läs- och skrivpraktiken på datorn ingår vanligen i ett större lärsammanhang. På skolan arbetar man ofta i projekt där flera ämnen ingår och där datorn används för egen textproduktion (jfr Liberg, 2007; Warschauer m.fl., 2008). Det är mer sällan jag ser att eleverna producerar texter av fråga-svar-typ. Däremot producerar inte Batman (se tabell 6) lika många texter som Valerie och Samanya. Han får ofta göra muntliga prov och han går också i en liten grupp under vissa lektioner. I den mindre undervisningsgruppen bygger undervisningen ofta på muntlig kommunikation och interaktion och mindre på skrivande, och det passar Batman bättre. Han har det betydligt svårare när han på egen hand ska lösa en uppgift skriftligt. Hans fritidsaktiviteter på datorn innebär oftast ett multimodalt och muntligt textskapande. När han skriver och läser något under fritiden handlar det oftast om kortare texter. Hans litteracitetsförmågor präglas av det han gör under fritiden och det får även genomslag i skolpraktiken. Det som framkommer här kan jämföras med Svenssons studie (2014, s. 266–268) där den ene deltagarens litteracitet kännetecknas av en begränsad skriftanvändning. Det har att göra med vad den deltagaren gör. Den deltagarens fritid präglas, liksom Batmans, av dataspelning.

Som framgått har Batman svårt att koncentrera sig på skoluppgifter trots att han, som jag noterar under hembesök, har förmåga och simultankapacitet att

koncentrera sig medan han spelar dataspel. Det framgår av hans filmer och det framkommer under mina hembesök då han oftast sitter ”limmad” i timmar vid datorn. När jag möter honom i skolan ger han delvis ett annat intryck. Även om Batman inte stör under lektionstid växlar han frekvent mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter (se figur 48). Batmans koncentrationsproblem försöker skolan förhålla sig till.

De skolinitierade texter som Batman producerat på datorn domineras av modaliteten skrift. Skoluppgifterna går ofta ut på att förklara och analysera olika problem, företeelser och fenomen, och har ofta ett utredande syfte. För att texten ska få en utredande och analyserande karaktär måste oftast flera sekvenser kombineras. Dock orkar Batman sällan utveckla sina texter så att dessa krav uppfylls. Ett framträdande drag i Batmans datorpraktik är just en skillnad mellan skol- och självinitierade texter. De skolinitierade texterna uppvisar inte samma kvalitét som de självinitierade vad gäller korrekthet och engagemang. Ett exempel på vad jag bedömer, vilket Batman instämmer i, som en hastigt och pliktskyldigt ihopkastad skolinitierad text på engelska är texten i figur 56. Batman hävdar själv att han är bra på engelska. Enligt instruktionerna ska eleverna skriva ett brev på engelska till sin engelsklärare för att berätta om sitt jullov. Tidigare har man i skolan gått igenom hur man skriver ett brev⁴³. Eleverna är alltså bekanta med vad som är typiskt för ett brev och vad som bör finnas med i detsamma. Texten i figuren 56 är en kopia av originalet där jag endast tagit bort Batmans och lärarens namn i e-postens angivelser av från och till. Batman har alltså skickat in uppgiften som ett epostmeddelande.

I texten (figur 56) slarvar Batman med versaler (i, christmas vemdalen), stavning (thingi) och meningsbyggnad (it was very fun i snowboarded in hard terrain to). Även om det också finns några stavfel och några fel av mer grammatisk art (since then Cornelius *have* been living) i texten i figur 54 så framträder en tydlig skillnad mellan texterna (i figur 54 och 56) vad gäller lexikal och syntaktisk variation och komplexitet. Vid en närmare analys av texten klargörs att den sekvens som realiseras i brevet är den sekvens som tydligast framträder i Batmans självinitierade texter och som Batman därmed har fått och får mycket träning i.

⁴³ En av de första texterna eleverna skriver på datorn är ett brev och läraren går då igenom hur man skriver ett brev och hur ett sådant kan disponeras (samtal med lärare, FA, 4/5 2012).

Från: XXXXX XXXX 11 januari
 2012 09:59:38
 Ärende: christmas thingi
 Till: XXX XXXXXXXX

The first week of christmas holiday i was home and played computer games.
 The last week i was in vemdalen and went snowboarding it was very fun i snowboarded in hard terrain to.
 In christmas i was given a new computer and a book.

on christmas eve i played computer games :)

Figur 56. Batmans brev om julen till sin engelsklärare

Analys av texten brevet till läraren i figur 56

Texten består av löpskrift, siffror (datum och ett klockslag) och ett smilestecken. Texten är organiserad i en slags *kronologi*. I inledningen av brevet där det anges vem mejlet sänds från, vilket ärende brevet har, till vem det är ställt och datumangivelsen syftar till att ge grundläggande information och är en utgångssituation till det textelement som följer. Textelementet i fråga avser troligen att ersätta mer gängse hälsningsfraser i ett brev som t.ex. hej följt av namnet på den man skriver till. Kanske kan man också förvänta sig i inledningen av brevet att man får veta i vilket syfte brevet skrivs. Här anges det genom "ärende". Gängse i brev är också att avslutningsfrasen placeras som en underskrift. Det ersätts här genom namnet vid "från" i utgångssituationen. Makropropositionerna anges i tabell 45.

Tabell 45. Makropropositioner i Batmans brev om jullovet till sin lärare

NP	Makropropositioner
utgångssituation	Från: Ärende: Till:
händelsekedja	The first week of christmas holiday i was home and played computer games. The last week i was in vemdalen and went snowboarding it was very fun i snowboarded in hard terrain to. In christmas i was given a new computer and a book on christmas eve i played computer games :

Två makropropositioner, en utgångssituation och en händelsekedja, i *narrativ* kan identifieras genom likhet. Texten kan därför beskrivas som återberättande, vilket ju också är vad texten enligt lärarens korta instruktion syftar till. Genom att brevets avsändare anges i utgångssituationen kan denna

också sägas omfatta en slutsituation. I narrativ är utgångssituation och slutsituation ofta en slags inramning (jfr Ledin 2000, s. 72). Utgångssituationen omfattar här både utgångssituation och slutsituation, och fungerar här som ett slags både och. Efter utgångssituationen följer en händelsekedja som domineras av *materiella processer* ("played, went snowboarding, snowboarded was given, played"). Samtliga makropropositioner i narrativ realiseras alltså inte. Här finns varken komplikation eller upplösning, men eftersom texten återberättar en vardagshändelse är sådana makropropositioner inte helt givna (jfr Ledin 2000, s. 72). Någon egentlig avslutande evaluering finns heller inte förutom genom smileytecknet. Att använda smileytecken i en skoltext är inte det helt gängse. Typiska språkliga drag som Ledin (a.a., s. 72) anger för narrativ framträder i texten. Texten består av *påståendemeningar*, är skriven i *preteritum* och har *personsubjekt*.

Sammanfattande analys av texten i figur 56

I texten identifieras makropropositionerna utgångssituation och en händelsekedja. Inom utgångssituationen anges också en avsändare och härmed kan utgångssituationen sägas omfatta en slags slutsituation. Händelsekedjan domineras av materiella processer. Andra typiska drag för narrativ som framträder är påståendemeningar, personsubjekt och preteritum.

När jag visar Batman brevet och undrande ställer frågor till honom om den stora skillnaden mellan de två engelska texterna (den andra texten har jag då fått tillgång till) skrattar han generat och menar att han inte brytt sig så mycket om det där brevet (FA, 4/5 2012).

Hur svårt Batman har att arbeta och att mobilisera sin koncentration och sitt engagemang i skolarbetet framgår ofta tydligt under mina observationer. Under ett pass där jag observerar under en bildlektion med ett ämnesövergripande innehåll bild–svenska har eleverna i uppgift att i ord och bild beskriva ett vardagsföremål baserat på en designanalys av föremålet. Läraren instruktion är tidigare återgiven (se figur 44). Så här beskriver jag Batmans agerande i samband med denna uppgift i mina fältanteckningar:

Batman sitter i hörnet och "snackar" med en kompis. Samtliga elever arbetar vid datorerna. Jag sätter mig för en gångs skull ner i klassrummet och skriver det här. Jag gör en paus för att gå och närkolla vad de gör och särskilt vad Batman har för sig. Batman har valt att arbeta i par med en kompis och tillsammans med honom beskriva en skruvmejsel. De har letat upp en bild och börjat skriva stödord: metall, plasthandtag etc.

Efter en kort stund hittar Batman något på golvet att pyssla med, en taggtråd visar det sig. Det har inget med skruvmejslar att göra. Men han orkar inte längre. Inte kompisens heller, som gäspar trött när jag frågar vad som

egentligen är runt (på skruvmejseln alltså, de har skrivit stödordet runt). Den här uppgiften är onekligen en bra språkuppgift men detta verkar inte vara varken Batmans eller kompisens paradgren. Batman börjar prata om Doctor Who (en sci-fi-serie):

– Doctor Who har världens bästa skruvmejsel. Den klarar nästan allt och stöds av ljudvågor, förklarar han.

Batman och hans kompis sitter visserligen rent fysiskt i bänkarna, men är de där och hur stor del av lektionen? Jag gissar på en tiondel. Jag noterar också att kompisens slagit igen datorn. Inget spel alltså. Däremot noterar jag att Batman några gånger är ute på helt andra sajter, sin egen Youtube-sida m.fl.

Jag går en sista gång mot Batman och kompiserna för att se om de kommit på att de kan använda lärarens rubriker. Batman har listat ut hur han ska göra, men datorn har dött nu och han orkar inte ta upp sladden. Men gör det till sist ändå, medan kompiserna lägger sig för att sova på bänken, för det är ju bara fyra minuter kvar.

– Har du fått något gjort? undrar jag och kikar ner i Batmans dator.

Nja säger han. (FA, 26/9 2013).

På liknande sätt passerar många lektioner för Batman under fältstudien. Batman lyckas till slut lämna in en text om skruvmejseln, se figur 57. Texten är förminskad, men motsvarar i övrigt originalet.

Analys av texten Skruvmejsel i figur 57

Texten består av *tio* avskilda *textelement*. I texten finns en rubrik, ett skriftstycke och ifrån detta skriftstycke utgår tre pilar som är riktade mot tre bilder på olika skruvmejslar. Under skruvmejseln med det blå handtaget finns ytterligare en bild, en närbild och under den ett nytt skriftstycke, från vilket en böjd pil utgår och är riktad mot närbilden i fråga. Rubriken är *framträdande* genom *central placering, storlek* och *färg*. Den är också *avskild* genom *en blå linje* som löper under rubriken längs med hela korttextsidan. Rubriken anger textens tema, vilket signalerar att skruvmejseln är i fokus. Som framgår av lärarens instruktion är syftet med uppgiften att beskriva och förklara varför skruvmejseln ser ut som den gör och hur den används (se figur 44). Texten består alltså av bilder och löpskrift. Jag ställer upp de makropropositioner som går att identifiera i tabell nummer 47. Enligt instruktionen ska Batman bland annat beskriva hur skruvmejseln ser ut. Texten bygger huvudsakligen på propositioner i *deskriptiv sekvens*. Flera makropropositioner i deskriptiv sekvens går att identifiera. Däremot har texten inte riktigt en förväntad struktur för en deskriptiv sekvens. Den mer övergripande meningen som beskriver att det finns många olika skruvmejslar presenteras först som tredje mening och är centralt placerad vid bilderna (jfr Kress & van Leeuwen, 2006, s. 194–197).

Tabell 46. Makropropositioner i Batmans text om skruvmejseln

DP	Makropropositioner
aspektualisering	En skruvmejsel kan vara i olika material, men det är vanligast att den är gjord av Metall och plast. En skruvmejsel kan ha olika former också, men det är väldigt vanligt att den är spetsig, avlång och ett tjockt handtag
Förankring	Det finns många olika skruvmejslar,
reformulering	”till exempel: Spårskruv kryss och pär” (Genom pilarna som riktas mot bilderna på de specifika skruvmejslarna specificeras hur de ser ut. Pilarna fungerar som ersättningar för mer utbyggda satser med relationella processer, t.ex.: ”Detta är en spårskruvmejsel. Här har vi en kryssmejsel och här en pärmejsel.”).

I makropropositionen förankring kopplas den *relationella processen finns* till skruvmejslar och i makropropositionen aspektualisering dominerar också relationella processer (”En skruvmejsel *kan vara* i olika material, men det *är*”, ” En skruvmejsel *kan ha* olika, men det *är*”). Relationella processer kopplar olika egenskaper och värden till skruvmejseln (jfr Ledin, 2000, s.72–73). Olika skruvmejslar beskrivs visuellt med bilder som med hjälp av pilar kopplas ihop med rätt slags skruvmejsel i makropropositionen reformulering. Pilarna kan här beskrivas ersätta relationella processer och mer utbyggda satser. Rubrik och pilar, liksom den ena skruvmejseln handtag, har alla samma blåa färg och det binder ihop texten genom ett *visuellt rim* (jfr Björkvall, 2009, s. 108). Bilder och skrift bidrar båda i arbetet att beskriva skruvmejslarna och kan sägas stå i en *avbytesrelation* till varandra (a.a., s. 24-24). Bilderna på skruvmejslarna och den centrala *spatiala placering* av dem har också en kompositionell effekt. De befinner sig i texten centrum som ett slags tema. Temat skruvmejsel anges också i textens rubrik. Möjligen är det på grund av skruvmejslarnas centrala spatiala placering som meningen ”Det finns många olika skruvmejslar ” placeras alldeles ovanför bilden på mejslarna istället för att som mer förväntat förankra huvudtemat i textens inledande mening. Principerna för textens organisation och de visuella resursernas samspel med de språkliga framstår inte som helt klara.

Skruvmejslarna pekar alla mot varandra och bildar på så sätt *vektorer*, dvs. de pekar mot den handling (bilden) som man kan utföra med skruvmejseln (skruva), och en *aktionsprocess* realiseras. I tabell nummer 47 anger jag de makropropositioner jag kan identifiera i det avslutande skriftelementet och i bilden.

Skruvmejsel

En skruvmejsel kan vara i olika material, men det är vanligast att den är gjord av Metall och plast.

En skruvmejsel kan ha olika former också, men det är väldigt vanligt att den är spetsig, avlång och ett tjockt handtag.

Det finns många olika mejslar, till exempel: Spårskruv, kryss och pär



Med en Skruvmejsel så kan man skruva in och ut skruvar.

För att skruva så vrider man på sin handled åt höger eller åt vänster beroende på om man ska skruva in eller ut, men för att skruva in måste man även trycka.

Figur 57. Batmans text Skruvmejsel

I det textelementet realiserar två makropropositioner i en *instruerande sekvens*. Här finns den viktigaste makropropositionen som är transformation, där de handlingar som ska utföras uttrycks med handlingsverb, *materiella processer* ("skruva, vrider, skruva i, skruva ut, trycka").

Tabell 47. Makropropositioner i Batmans text om skruvmejseln

IP	Makropropositioner
Förutsättningar	Med en Skruvmejsel så kan man skruva in och ut skruvar.
Transformation	För att skruva så vrider man på sin handled åt höger eller åt vänster beroende på om man ska skruva in eller ut, men för att skruva in måste man även trycka. (Bildens visualiserar hur skrivande går till hur skruvmejseln placeras mot skruven.)

Handlingsverben kan förekomma i olika konstruktioner, i imperativ, passiv eller som här i *aktiv form* där den som utför handlingen framkommer genom pronomenet, man ("så kan *man skruva* in och ut skruvar", "För att *skruva* så *vrider man* på sin handled" etc.) (jfr Ledin, 2000, s. 76). På bilden där skruvmejseln sitter i en skruv realiseras en *narrativ process*, en händelse där en *vektor* synliggörs, men inte aktören (den som håller i skruvmejseln och skruvar). Bild och skrift bidrar med *delbetydelser* och de kan sägas stå i en *avbytesrelation* till varandra. Texten inbjuder till en läsväg uppifrån och ner, från vänster till höger.

Enligt instruktionen skulle Batman också ha förklarat varför skruvmejseln ser ut som den gör. Men det är svårt att se några mer förklarande propositioner i texten. Batman skulle ha kunna hjälpa läsaren mer explicit genom att t.ex. förklara (genom explikativa propositioner) att skruvmejseln har ett "tjockt handtag" för att vara greppvänlig så att den som ska skruva ska kunna använda sin kraft. Överhuvudtaget så kopplar Batman inte ihop funktion och design. Läsaren får göra alla sådana kopplingar och inferenser på egen hand. I andra texter ges flera exempel på att Batman mycket väl kan förklara och peka på orsaker och koppla det ena till det andra som t.ex. "Cornelius is verry (sic) skilled with a blade and he's very fast and agile due to his vampiric powers and years of training (figur 52). "Flipper had to go away for a while so I decided to do this, but now he is back." (tabell 42).

Sammanfattande analys av texten Skruvmejsel i figur 57

I texten realiseras beskrivande makropropositioner och en instruerande sekvens. Den deskriptiva sekvensen har dock inte riktigt den förväntade strukturen. I de beskrivande makropropositioner dominerar relationella processer där värden och egenskaper kopplas till skruvmejseln. Den beskrivande sekvensen är vidare skriven i presens och påståenden dominerar i texten. I den instruerande sekvensen finns handlingsverb. Bild och skrift bidrar med delbetydelser i texten och de står i en avbytesrelation i förhållande till varandra.

Batman och jag talar flera gånger om skillnaden mellan hans själv- respektive skolinitierade texter. När jag frågar honom hur det kommer sig att han kan koncentrera sig och hitta engagemang nog att producera komplexa texter i rollspelen och till sina filmer, medan det sällan händer inom skolpraktiken, så återkommer han till samma förklaring: det är för att han älskar att spela dataspel (t.ex. FA, 4/5 2012, 30/11 2012, 25/9 2013).

Det är inte endast engelskläraren som påpekar att Batman ofta kan mer än vad han orkar visa genom skriftliga redovisningar och prov. Hans svensk- och so-lärare menar att det är märkligt att Batman som är så multimodal i de texter han producerar hemma visar så lite av detta i skolan. Läraren ifråga refererar vid detta tillfälle till den text de för tillfället arbetar med och som avser att vara självporträtterande (FA, 29/4 2013). Lärarens instruktioner är mycket omfattande och här återges och sammanfattas endast en del av dem. Jag observerar också när läraren först introducerar uppgiften och märker då hur intresserade eleverna blir. Läraren föreslår att eleverna ska samla foton och uppgifter om sig själva under det lov som stundar och ingen elev protesterar! Eleverna ska först göra en Powerpointpresentation där de beskriver sig själva utifrån hur respektive grupp ser dem. De olika grupperarna är: 1. aliens 2. främlingar 3. familjen 4. klasskamrater 5. lärare. 6. nätet 7. bästa vännen. Läraren skriver följande:

De första sju uppgifterna vill jag att du redovisar som en Power-point, en liten sida för varje del. Där behöver det inte vara mycket text, det kan vara bara massor av adjektiv. Om du känner dig obekvämt med Power-point kan du göra sju tankekartor istället.

Uppgiften som står längst ner ”Vem är du?” vill jag att du gör skriftligt – som en liten berättelse. Här kan du använda dig av det du fått fram i de tidigare uppgifterna.

Du får självklart använda bilder, animeringar och musik!

Läraren blir förvånad över Batmans Powerpointpresentation. Batman har vare sig integrerat bilder, animationer eller musik, men i presentationen finns olika visuella uttryck. I figur 58 visas tre av Powerpointpresentationens åtta bilder, de resterande bilderna följer samma visuella mönster.

Batman använder endast några av de möjliga resurser som läraren pekar på att de kan använda i sin PP. Han ger PP en layout och binder ihop texten med hjälp av färg- och formrim, den blå, orangea och vita färgen samt de återkommande formerna plustecknen och vita färgplattorna.



Figur 58. Bilder ur Batmans självporträtterande PP

Han ger varje bild en rubrik utifrån de instruktioner lärarna givit och har också samlat ett antal adjektiv kring hur representanter för olika grupper beskriver honom. Han har inte lagt in några bilder, inte heller några animationer och inget ljud. Att Batman behärskar att både använda ljud och bild framkommer i andra textexempel och analyser (figur 42, 55). I skolan gör Batman oftast uppgifterna på en nivå så att han blir godkänd. Att anstränga sig utöver det finner han oftast vare sig intresse eller ork för. Powerpointpresentationen var tänkt som ett första led i en textkedja med ett transduktionliknande förlopp från bild till sammanhängande skrift i skrivuppgiften, "Vem är du?" Batman lämnar heller inte in skrivuppgiften.

Av texter som Batman lägger ut på Facebook, genom hans uttalande, mina fältanteckningar och genom de texter han producerar inom skolpraktiken framgår att Batmans engagemang och intresse för skolan är minimalt. Det finns dock teman som intresserar honom mer, som när skolarbetet har ett mer autentiskt innehåll och när det direkt anknyter till sci-fi och fantasy. I skolpraktiken arbetar man till en del projektinriktat och ämnesövergripande där datorn kommer i bruk. I arbetat med reklam samverkar bild, so och svenskämnet, i det tidigare nämnda *Framtidstemat* samverkar ännu fler ämnen kring innehållet. I undervisningen försöker man ofta skapa ett elevnära innehåll och arbeta med texter som kan intressera eleverna. Eleverna får också ofta möjlighet att själva påverka innehåll och form i olika fördjupningsprojekt i t.ex. engelska och i so-ämnena. Men Batman orkar inte riktigt omsätta något av dessa erbjudanden i handling. Han tänker heller inte på att han egentligen redan producerar filmer som skulle kunna användas som fördjupningsprojekt i engelska. Att Batmans självinitierade datoraktiviteter skulle kunna handla om lärande har ingen uppmärksammat. Som framkommit gör jag honom uppmärksam på det och diskuterar också saken med hans engelsklärare, vilket får till följd att läraren tar del av Batmans självinitierade texter.

När trailern till *The Hobbit* kommer ut används den omedelbart i skolarbetet. I grupp inom engelskämnet får eleverna i uppdrag att utrusta en farkost för att efter en katastrof på jorden ge sig av ut i rymden i ett försök att rädda djur

och mänskligt liv, vilket liknar spelet *Warframe* (se figur 51) som Batman spelar. I en PP ska eleverna presentera sin rymdfarkost, beskriva det samhälle de skapar på skeppet, samt skriva en dagbok utifrån den karaktär de själva antagit i rymdresan. Den typen av uppgifter som anknyter till Batmans intressen upplever han som ganska roliga. För Batmans del skapas inga mer direkta texttematiska länkar än så och heller inga textekologier mellan skol- och umgängespraktiken. Skol- och umgängespraktik handlar om två olika system och världar som inte står i en framträdande dialog med varandra.

6.3.3.4 Sammanfattning Batmans datorpraktik

För att knyta samman avsnittet om Batmans datorpraktik sammanfattar jag vad som framkommit under de olika forskningsfrågorna.

Forskningsfråga 1. Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn? Batman använder sin en-till-en-datorn för själv- och skolinitierade aktiviteter och till del handlar de skol- och självinitierade datoraktiviteterna om samma sak. Det han gör genom de skol- och självinitierade datoraktiviteterna är att söka, läsa, tolka, skapa texter (i olika modaliteter, t.ex. bilder, tal, skrift, rörlig bild), bearbeta, sortera, lagra, kommunicera, bearbeta, sprida, länka och publicera. De tre senaste nämnda datoraktiviteterna sker främst genom självinitierade aktiviteter. En-till-en-datorn kommer alltså i bruk för lärande, textreception och textskapande, kommunikation och umgänge genom såväl de skol- som självinitierade datoraktiviteterna. Batman använder företrädesvis kalendern i mobilen när han planerar (dock planerar han inte sina skolaktiviteter nämnvärt) men han skriver in scouthjcker med scouterna, möten med mig etc.

I skolan används datorn för både textreception och textproduktion i de flesta ämnen. Batman uppskattar själv att datorn används under 75 % av undervisningstiden i skolan. Genom en-till-en-implementeringen har en betydande förändring skett av datorpraktiken i skolan. Tidigare använde man knappt datorer och de datoraktiviteter som förekom vara att söka information, skriva i Word och skapa Powerpointpresentationer. Numera är datorn det huvudsakliga redskapet i skolpraktiken både för stoff- och informationssamlade för textreception och för textskapande. Matematik är det ämne där datorn används minst (jfr Skolverket, 2013a). Företrädesvis används datorn för textproduktion av olika slags texter, vilka ofta också tas i bruk i undervisningspraktiken. Läsande och textproducerande tränas mer sällan som separata förmågor i skolpraktiken (jfr Warschauer m.fl., 2008). Batman får använda en mängd olika program i skolpraktiken och producerar olika slags texter inom densamma. Eftersom man i skolan försökt anpassa undervisningen utifrån Batmans problematik får han dock ofta redovisa kunskaper muntligt.

Vad gäller de självinitierande datoraktiviteterna situerade i umgängespraktiken så omfattar de kommunikation, textreception och textproduktion. De självinitierande datoraktiviteterna berör främst spelkulturen och intressen som kan förknippas med denna. Batman läser texter som har anknytning till spel och spelkulturen, ser filmade hjältesagor, läser karaktärsbeskrivningar av hjältar, läser om olika spel och ser på filmer om andras spelande, t.ex. ser han ofta på youtubare. Han läser tips från andra spelare och han producerar själv texter med koppling till spel och det egna spelandet. Dessa självinitierade datoraktiviteter sker alltid på engelska. Batman producerar företrädesvis multimodala muntliga texter och han läser och skriver främst kortare texter som har koppling till dataspel och spelandet. Batman skriver också korta dagbokslikande texter som inte alls behöver ha koppling till det egna spelandet på Facebook. Även dessa korta texter skriver han på engelska.

Vidare använder han en-till-en-datorn på många platser, fysiska och virtuella. Han använder en-till-en-datorn i skolan, i klassrum, i korridorer och i cafeteria och på olika platser i hemmet, dock mest i det egna rummet. Virtuella platser som Youtube, den egna kanalen och Facebook är särskilt framträdande och frekvent använda. På grund av tillgången till nätet och virtuella platser har skolkorridorer, klassrummen och hemmet förvandlats till hybrida platser. Dessa platser tillgängliggör umgänge med vännerna på t.ex. Facebook överallt i skolan och ger tillgång till skolinformation, skolmaterial och kontakt med lärare i hemmet.

Batman använder en-till-en-datorn betydligt mindre i hemmet än i skolan. Dock varierar användningsgraden i hemmet beroende av om Batman t.ex. har en flickvän eller inte. Under perioder då han har det kommer en-till-en-datorn frekvent i bruk för att skypa. I övrigt använder han den mest hemma för skolarbete och för att under en period av fältarbetet spela rollspel på Facebook och för att spela in filmer om sitt dataspelande. Batman skaffar en webbkamera under fältperioden och använder då inte längre en-till-en-datorn för att spela in film.

En-till-en-datorn används ganska frekvent i ensamarbete både i skolan och hemma. En hel del självinitierade filmer om sitt dataspelande producerar han på egen hand. En del skoluppgifter genomför han också ensam på en-till-en-datorn och det handlar då både om reception och produktion. Han behöver dock ofta interagera med någon för att få ett arbete gjort. Föräldrarna skaffar en läxhjälp, som hjälper honom att fullfölja skolarbeten. Av observationerna framgår att han tycker om att samarbeta med kamrater, både när gäller skol- och självinitierade datoraktiviteter. Framförallt tycker han om att interagera med andra i skolarbeten och väljer ofta att samarbeta när möjlighet ges i

skolan. Att spela dataspel kan han göra både ensam och tillsammans med andra. De rollspelstexter Batman skapar ingår i kollektiva textbyggen även om de bygger på enskilda bidrag (jfr Yi, 2008).

På Youtubekanalerna lägger han upp filmer som kommunicerar och dokumenterar det egna dataspelandet. Han lägger också upp vloggar som ger mer personlig information om hans liv och som annonserar kommande uppladdningar. Vloggarna och filmerna vänder sig framförallt till en större vänkrets. Facebook använder han för att upprätthålla sociala relationer och för att berätta om sitt liv. Han använder Facebook som en slags känslomässig ventil för att få bekräftelse och stöd, samtidigt som han lär sig förhålla sig till olika kommunikativa praktiker (jfr Greenhow & Robelia, 2009). Vidare är Facebookkontot ihopkopplat med hans Twitterkonto så att Facebook, liksom också då Twitter, blir kanaler för att informera om uppdateringarna på Youtubekanalerna.

Batman utvecklar olika digitala litteracitetsförmågor med koppling till engelska då han i sin umgängespraktik producerar texter om spel och läser om spel. Han talar engelska i den pågående interaktionen i gruppspel (tabell 41) och han pratar också engelska med spelare från olika delar av världen på Skype. Han läser och tar del av spelrelaterad information på engelska. Han använder engelska och en mängd andra semiotiska resurser då han producerar sina vloggar (se tabell 42). Han skriver på engelska i sina rollspelstexter (se figur, 55 och 56) och även i de dagboksliknade texterna på Facebook (se figur 53) (jfr Sundqvist, 2009). Batman tolkar också en mängd multimediala texter och skapar sådana texter där han kombinerar olika modaliteter och semiotiska resurser. Batman övar också perceptuella visuella förmågor under sitt spelande och troligen erövrar Batman förmåga att tolka visuell information (jfr Conolly m.fl., 2012 s. 668). Spelen handlar om att tolka och reagera på visuell information.

Vidare erbjuds ett lärande och en utveckling av olika digitala litteracitetsförmågor då Batman läser och skapar texter i skolan, vilket sker både på engelska och svenska, företrädesvis på svenska. De pågående datoraktiviteterna i skolpraktiken handlar dock inte alltid om skolinitierade datoraktiviteter utan kan ofta beröra spel och spelande eller något annat som har anknytning till umgängespraktiken. Datorn tas i bruk på många platser som korridorer och i andra umgängesytor i skolan, i klassrummen och i hemmet. Information liksom också kommunikation, är mer tillgänglig överallt och nästan ständigt. Erbjudandena om lärande, umgänge och kommunikationen har på så sätt blivit mindre begränsat till ett fysiskt rum under en viss tid.

Batman utvecklar digitala litteracitetsförmågor som hänger ihop med det han gör. Genom sina självinitierade datoraktiviteter utvecklar han sin muntliga engelska, förmåga att skapa muntliga multimodala texter samt att tolka och skapa kortare engelska texter i skrift och bild, dock företrädesvis i skrift. Entill-en-datorn används brett och varierat, för både textreception och textproduktion i de flesta ämnen i skolpraktiken, vilket erbjuder ett lärande och utvecklar digitala litteracitetsförmågor. Men även i skolpraktiken får Batman ofta redovisa sina kunskaper muntligt. Batman får tillfällen att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker och han utvecklar en litteracitetspraktik som framförallt bygger på interaktion och multimodala muntliga engelska texter. Batman får tillfälle att leka med både det muntliga engelska språket tillsammans med visuella uttryck och att använda sin kreativitet.

Forskningsfråga 2. Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande? I de texter Batman producerar inom umgängespraktiken dominerar narrativ. Det gäller såväl texter som publiceras på Youtubekanalerna som på Facebook i både rollspelen och genom inläggen. De skrivna texterna är korta och vanligen realiserar inte hela sekvenser utan mer enstaka makropropositioner i narrativ.

Vloggarna som läggs upp på Youtube är temporalt och kronologiskt ordnade. I dessa mixas spatials och temporala resurser. Makropropositionerna i narrativ framträder främst genom de verbala utsagorna. De kan identifieras både genom likhet och struktur. Även språkliga drag för narrativ känns igen som t.ex. en dominans av materiella processer (främst i händelsekedjan) och personsubjekt. Röstens olika modulationsmöjligheter är vidare en mycket framträdande resurs, genom rösten skapas olika känslolanger och kontrastverkan. Rösten skruvas upp och ner och emfas används för att markera höjd och vändpunkter. Röstens modulationer kan också tillsammans med gester (handlingar) markera och förstärka en utsagas innehåll. Ord och uttryck upprepas och betonas, vilket skapar rytm. De visuella resurserna har ofta en interpersonell funktion. Läsaren engageras och adresseras genom att avstånd i förhållande till kameran varierar, liksom också position och kroppshållning och genom blickens riktning. Mimik är ytterligare resurs. Batman använder alltså en mängd olika resurser i textskapandet. Genom utsagor, gester, röst, blick, mimik och kameraavstånd skapas vloggarna. Batman tittar ofta på andra youtubares texter och en av förebilderna är Pewdiepie.

Filmerna som läggs upp på Youtube om spelandet bygger dels på de resurser som själva spelet erbjuder och som Batman använder och dels på Batmans utsagor och de möjligheter som rösten innebär. I filmerna är alltså det som

utspelas på datorskärmen (i spelet), Batmans (ibland också andras när de spelar i grupp) handlingar genom avatarerna, tillsammans med Batmans inspelade röst som framträder. I dessa filmer skapas också en slags narrativ. Narrativa propositioner kan identifieras genom struktur och likhet. Makropropositionerna realiseras genom Batmans utsagor, t.ex. inleds varje film med en hälsningsfras (introduktion). Utgångssituationen visas ofta visuellt tillsammans med att Batman informerar om vad han ska spela och vilket uppdrag han har. På detta sätt både växer en narrativ fram genom vad som visuellt framträder och genom Batmans utsagor. I texterna framträder t.ex. också materiella processer genom de handlingar avataren (genom Batman) utför. Andra framträdande resurser är i likhet med vloggarna röstens alla modulationer (emfas röststyrka, känslolånger etc.) samt också ljus och ljud i själva spelet. Dessa resurser har ofta en textuell funktion. De markerar höjd- och vändpunkter och spänning. Färger och former har också en sammanbindande effekt. De återkommer och man känner härmed igen sig i olika miljöer och karaktärer.

I rollspelstexterna på Facebook är löpskrift en framträdande resurs. En bild, men oftast endast en bild på den specifika karaktären man skriver fram, publiceras. Dock finns alltid en bild på skribenten eller dennes alter ego vid den publicerade texten. De individuella inläggen i rollspelen bygger på varandra där man tillsammans skapar en narrativ. I de enskilda inläggen realiseras oftast någon enstaka makroproposition eller propositioner i narrativ. Även språkliga resurser som är kännetecknande för narrativ synliggörs i inläggen som materiella processer, personsubjekt och att texterna skrivs i preteritum.

I Batmans inlägg på Facebook kombineras ibland bild, visuella resurser som t.ex. färg med skrift. Ibland finns endast löpskrift i inläggen. I inläggen berättar Batman var han är, gör eller gjort och hur han mår. Inläggen är korta och realiserar huvudsakligen någon makroproposition i narrativ. Även språkliga resurser för narrativ framträder, t.ex. personsubjekt och materiella processer. På Facebook länkar också Batman till texter som han finner intressanta.

Även om skolpraktiken är varierande och det inom densamma produceras olika slags texter är modaliteten skrift framträdande, men för Batmans del, genom den anpassning som gjorts till honom, är muntliga texter lika eller möjligen mer framträdande. De skolinitierade texterna syftar ofta mot att reda ut och analysera hur saker och ting förhåller sig. För att kunna uppfylla det syftet och göra ett sådant semiotiskt arbete behöver oftast flera sekvenser kombineras. I Batman texter görs inte alltid det. Han har vanligen inte ork att arbeta igenom sina skolinitierade texter så att syftena med texterna uppnås

utan gör det minsta möjliga. Likaså utnyttjar han ibland inte heller möjligheten att använda olika multimodala resurser t.ex. i sina Powerpointpresentationer. Att han behärskar programmen och har förmåga att använda olika multimodala resurser, framgår av hans självinitierade texter och också att han kan skriva mer komplexa texter där han t.ex. pekar på samband och kopplar ihop orsak och verkan med olika typer av konnektorer. För Batman är bristande koncentrationsförmåga och motivation då det gäller skolinitierat arbete troligen de huvudsakliga orsakerna till att han inte genomför skoluppgifter på en nivå som skulle kunna förväntas.

Forskningsfråga 3. Vilka skillnader och länkar finns mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter? För Batmans del finns ett visst utrymme att integrera egna intressen i skolpraktiken. Han får ibland välja både innehåll och form på de arbeten han ska göra, t.ex. får han skapa en kubistisk text i spelet Minecraft i bildämnet. Däremot är det mycket ovanligt att dataspel förekommer i undervisningen i andra ämnen. I skolan ges utrymme för texter med koppling till fantasy och sic-fi. Men det handlar då om filmer och böcker och inte om dataspel (utom i bildämnet). Den textkultur som Batman utvecklat och utvecklar under sin fritid ligger alltså relativt långt från skolans, och för Batmans del skapas inga tydliga länkar mellan umgänges- och skolpraktiken (jfr Fast, 2007; Rowsell och Kendrick, 2013; Svensson, 2014). Genom en intervention av mig synliggörs dock Batmans fritidsengelska och läraren tar del av en del av de filmer han producerat där han talar engelska. Filmer får han använda som ett fördjupningsprojekt i ämnet och de får ingå som en del av bedömningsunderlaget i ämnet.

För Batmans del framträder snarare skillnader mellan umgänges- och skolpraktiken. De texter Batman producerar inom umgängespraktiken framstår som mer genomarbetade, t.ex. med avseende på hur sekvenserna struktureras och utvecklas, den lexikala variationen och på hur multimodala resurser används. De här förmågorna kommer på undanskymd plats i skolpraktiken. Även Rowsell och Kendrick (2013) noterar att pojkers självinitierade litteracitetsförmågor mer sällan integreras i skolsammanhanget. När Batman känner motivation kan han både arbeta koncentrerat och uthålligt och också prestera bättre. Just dessa faktorer pekar en rad forskare på som väsentliga för lärande (t.ex. Gee, 2003a, Gee, 2003b; Gärdenfors, 2010; Vallerand, 2012). När mer lekfulla metoder används tillsammans med digitala verktyg i skolsammanhang noteras även dessa förmågor t.ex. koncentration och uthållighet hos yngre barn (jfr Twedell-Levinsen & Sørensen 2011).

6 Resultatredovisning – vitsippsdeltagarna

Det här kapitlet inleds med att kort presentera Vitsippsskolan som fysisk plats, vad den erbjuder i form av umgängesytor och hur undervisningen organiseras för eleverna. Beskrivningen görs schematiskt för att skolan inte ska kunna identifieras. Av samma anledning är bilder tagna i skolan få och oftast också retuscherade. Därefter följer beskrivningen av respektive vitsippsdeltagare, redovisningen och analyserna av datoraktiviteter, datorpraktiker och texter. Textanalyserna integreras i avsnitten om deltagarnas datorpraktiker. För respektive deltagare sammanfattar jag avslutningsvis vad som framkommit i undersökningen under de specifika forskningsfrågorna. Det övergripande syftet att undersöka litteracitet i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker diskuteras i kapitel sju.

6.1 Vitsippsskolan som fysisk plats

Vitsippsskolan består av en del äldre byggnader hopbyggda med en nyare del. Lärarna har ämnesklassrum och det är eleverna som tar sig från och till de olika ämnesrummen. Där högstadiet håller till finns generösa umgängesytor med bänkar där högstadieeleverna får vara på rasterna. I skolan finns vidare en mycket rymlig cafeteria som högstadieeleverna har tillgång till. Cafeterian rymmer flera skolklasser samtidigt och där säljs frukt, smörgåsar och dryck. I cafeterian finns också allehanda spel som biljard, pingis, lufthockey m.fl. Särskilt under lunchraster är cafeterian välbesökt. Margo och Salla, studiens deltagare, är ofta där. De spelar spel ibland, men oftast sitter de tillsammans med andra i större gäng, pratar och surfar på mobilerna. Under kortare raster håller deltagarna och de andra eleverna för det mesta till i de umgängesavdelningarna som ligger i nära anslutning till klassrummen. När Margo och Salla precis hade fått sina en-till-en-datorer hände det att de gick och satte sig med dem i umgängesavdelningarna under rasterna. Men den vanan fick ingen längre hållbarhet. Senare under fältperioden ser jag mycket sällan att Margo och Salla och heller inte att andra elever använder datorerna under raster. Till skolan hör också en relativt stor skolgård med en bollplan. Där är det fullt av yngre barn på rasterna, men det är enbart under den varmare årstiden som jag ser att högstadieungdomarna håller till utomhus.

6.1.2 Margo

Margo är mellanbarn i en familj som har tre flickor. Margo född 1999, hennes fyra år äldre syster, och en lillasyster som är sju år yngre än Margo. Föräldrarna kom hit till Sverige från Turkiet som unga, pappan i övre tonåren och hennes mamma i de tidiga tonåren. Hennes mamma har gått i skola i

Sverige. Mamman har en högskoleutbildning och är tandläkare och pappan kör taxi, natt. FA 07/12 2012) Hemma talar föräldrarna oftast kurdiska med varandra, men syskonen talar svenska både med varandra och med föräldrarna. Margo förstår kurdiska rätt bra, men kan själv inte tala språket. Margo går heller inte på modersmål i skolan. Modersmål är inget som hon prioriterat. Hon förklarar att hon vill bli bra på svenska (FA 20/2 2013). Varje år åker familjen till Turkiet. De har ett hus där, men eftersom Margo inte talar kurdiska tycker hon inte att det är så roligt där (ljudinspelning 10/9 2013.).

I familjen har det funnits en dator i drygt sju år och den fick Margo använda från att den kom in i huset. Hon var då drygt sju år. Margo minns att hon spelade både Sims och Habo, ett slags on-line-spel där man dekorerar och inreder rum. Det gick inte så bra berättar hon och säger: ”Man skulle ju prata med andra och skriva. Jag skrev alltid ko, som jag trodde betydde okej. Jag blev ofta utslängd ” (ljudinspelning 10/9 2013). Däremot var det inga problem att spela Sims. Bland annat minns Margo att hon lärde sig en del nya ord, och hon tränade sig också på att läsa genom spelet. Att Sims är en resurs för att utveckla sitt ordförråd är något som Purushotma (2005, s. 85; jfr De Haan m.fl. 2010) pekar på. Föräldrarna tyckte att Margo ibland höll på alldeles för mycket och för länge med spelet och då sa de åt henne att logga ut. Men hon har aldrig haft, vilket hon vet att andra fått, någon tidsbegränsning för datoraktiviteter i hemmet (ljudinspelning 10/9 2013).

Ingen av föräldrarna är särskilt intresserad av teknik och datorer. De prioriterar och tycker bäst om att umgås med andra och varandra i den fysiska världen. Föräldrarna har var sin smarttelefon och Margos mamma en egen laptop. Margo har också en smarttelefon. Ibland håller mamman på med sin dator och det gör hon för att stressa av. Då lyssnar hon på musik eller är på Facebook. Hennes pappa håller aldrig på med datorn. Han använder enbart sin Iphone för att vara på nätet, även när han ser på turkiska tv-serier. I hennes familj är det hon och hennes storasyster som är mest intresserade av datorer och närmast hennes lillasyster. Föräldrarnas inställning till en-till-en-datorn är att den främst ska vara till för att lära sig, alltså för skolarbetet. Men de har inget emot att hon t.ex. är på Facebook. Hon och hennes mamma är Facebookvänner. Vanligen läser de aldrig de texter hon skriver på datorn (FA 20/2 2013).

Hemmet och det egna rummet

Margo och hennes familj bor i ett relativt stort radhus med en liten trädgård. De flyttade från en lägenhet till huset för några år sedan. På övervåningen har barnen sina egna rum och där finns också ett allrum. I allrummet står ett

skrivbord med en stationär dator. Det är en av de tre datorer som finns i hemmet, mammans tidigare nämnda laptop, den stationära datorn och så Margos en-till-en-dator. Färgerna i huset är genomgående ljusa, vitt dominerar och inredningen kan beskrivas som strikt. Margos rum står därför i ganska skarp kontrast mot den övriga inredningen. Rummet är målat i en skarp rosalila färg, möblerat med säng, skrivbord och en bokhylla. På väggarna hänger också en del affischer och bilder, vilket också kontrasterar mot övriga rum där sådana dekorationer i stort sett är obefintliga (se bilder i figur 59). Margo berättar att hon är lite intresserad av design och att det är hon som bestämt färgerna i rummet (FA 20/2 2013).

Den första gången jag är hemma hos Margo och i hennes rum, lägger jag märke till att det endast finns en enda bok (mittbilden i figur 59) i bokhyllan. Hon berättar att det är en bok hon fått av biblioteket i en slags tävling, men att hon inte läst den. Då under det första hembesöket är Margo ingen läsare, men under den senare delen av fältperioden blir hon det, vilket jag återkommer till.



Figur 59. Bilder från Margos rum

På väggarna finns några bilder som Margo ritat (bilden till vänster i figur 59), en slags dekorativ pärltavla som hon också gjort och en affisch av en sångerska (bilden till höger i figur 59) som hon gillar. Där finns ett foto på henne och hennes syskon, ett schema och ett diplom. Bilderna är relaterade till hennes nuvarande och tidigare intressen. I hyllan står en symaskin. Men hon förklarar att hon aldrig använder den. I hyllan står också några skolböcker och en del andra saker, bland annat en maskot som Margo har gjort i slöjden (FA 20/2 2013).

Margo, intressen, umgänget och skolan

Margo har prövat olika fritidssysslor, t.ex. Tae Kwon Do, street dance, och piano, men inte fastnat för något av detta. Hon går inte på några arrangerade fritidsaktiviteter längre. Istället ägnar hon tid åt skolan. Margo är ambitiös och vill få bra betyg. Enligt lärarna har föräldrarna höga ambitioner för Margo, men enligt dem klarar Margo det, för hon är enligt deras bedömning begåvad (FA 20/2 2013). De ämnen hon tycker bäst om i skolan är engelska och bild. Hon fick betyget B i båda ämnena i årskurs åtta. Margo förklarar att

hon tycker att det är roligt att hålla på med Powerpointpresentationer och att det är kopplat till hennes intresse för bild, färg och form. Hon kan, berättar hon, intressera sig för att mixtra och byta bakgrundsfärger många gånger i en Powerpointpresentation. Margo tycker också om musik och lyssnar ofta på musik på datorn, vilket synliggörs under observationerna (FA 7/5 2013).

Margo umgås inte så mycket med vänner, allra minst blir det under vintertid. Det var annat då hon var yngre och bodde i hyreshusen. Då var hon ute på gården och där lekte man olika lekar tillsammans, som brännboll och blixten. När vi gått runt i området har hon visat mig platser hon brukade vara på när hon var yngre och vilka platser hon undvek där ”de tuffa” höll till (FA 7/12 2012). Ytterligare en anledning till att Margo inte träffar kamrater utanför skolan är att hon hämtar sin lillasyster varje dag ifrån fritids. Hon går också med henne till skolan alla dagar utom måndagar. Margo och hennes lillasyster går i samma skola. (FA 7/12 2012).

Margo har en kamrat där hon bor nu, men den kamraten går inte i samma skola som Margo. Enligt Margo umgås man heller inte över nätet med kompisar där hon bor (FA, 7/12 2012). Detta indikerar att som plats som en social arena påverkar de kommunikativa praktiker man utvecklar. Att plats som en social arena påverkar de kommunikativa praktiker man utvecklar framkommer även i Forsmans studie (2014, s.12; jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Prinsloo, 2005). Under observationerna på Margos skola tydliggörs att det huvudsakligen är mobiltelefonerna som kommer i bruk för självinitierade nätaktiviteter under rasterna på skolan. Mobiler används inte i lika hög grad som datorer för mer omfattande textproduktioner. Margo och Salla, liksom också deras kamrater, uttrycker att det är ”töntigt” att skriva och lägga ut bilder på sig själv på Facebook (FA, 24/9 2013). Varken Margo eller Salla utnyttjar möjligheterna att publicera egna texter på nätet.

Under implementeringens första skede hände det att Margo samarbete med några kamrater över Skype för att göra skoluppgifter. I skolan avtar dock datoranvändningen över tid och samarbete kring skoluppgifter över Skype blir enstaka händelser. Ibland krånglar hennes internet hemma, så även av den anledningen kan det vara besvärligt. Om hon chattar med någon vän använder hon mobilen, inte datorn.

När hon var yngre hade hon en blogg ett tag och när hon berättar om den säger hon: ”Men vad skulle jag skriva om? Vad jag ätit, hur jag borstat tänderna? Vem ville läsa? Det gav inget.” Så bloggen lade hon ner. ”Dessutom (tillägger hon efter en stunds tystnad), bloggtexterna var det ju ingen som bedömde och inget som kom på betyget, så vad var det då för idé?” (10/9 2013 ljudinspelning).

Margo tycker om att resa. Hon har släkt runt om i Europa som hon har hälsat på och årligen reser hon till Turkiet. Under fältperioden blir hon bjuden till New York. Det är belöningsresa för att hon tagit hand om sin lillasyster. Margo, hennes mamma, moster och kusin åker dit tillsammans (FA, 20/2 2013). Det är den kusinen som inspirerar henne att börja läsa böcker. I Margos familj finns inget uttalat läsintresse. Däremot finns ett delat intresse för tv-serier och film. Hon, hennes mamma och storasyster ser en del tv-serier tillsammans och hon går också på bio ibland med sin äldre syster.

I början av fältperioden läser hon inga böcker alls och enligt Margo är det heller inga andra som gör det bland hennes kompisar i skolan. Det anses som lite "töntigt" att vara vad man kallar en "boktönt". Kusinen inspirerar henne att läsa *The mortal instruments* och när observationsperioden pågått i ett och ett halvt år har hon läst flera bokserier (FA, 20/2 2013). Det man pratar om och har som ett gemensamt intresse bland skolkamraterna är olika tv-serier och filmer. En favorit är serien *Pretty little liars* och många ser också en del turkiska tv-serier (FA, 26/10 2012). Margo vill till att börja med inte prata om sitt bokintresse i skolan. Hon vill inte att skolkamraterna ska tro att hon är en bokmal. Men när kamraterna indirekt börjar prata om böcker, sådana som filmatiserats, vågar Margo börja tala om att hon inte endast sett filmerna utan också läst böckerna. Det finns, menar Margo, ett genuint filmintresse bland hennes klasskamrater.

Margo umgås alltså egentligen mest med sin familj och med sina släktingar under den fritid hon har. Hon ägnar mycket tid åt skolan. Hon ser film, lyssnar på musik och under den senare halvan av fältperioden börjar Margo att läsa böcker. Vad Margo mer precist gör på sin dator beskriver jag nedan.

6.1.2 Margos datoraktiviteter på olika platser

Margos huvudsakliga datoraktiviteter på en-till-en-datorn presenteras översiktlig i tabell nr 48 och beskrivs i löptexten som följer. Margo använder datorn både för nytta och nöje. Skolaktiviteter dominerar dock, åtminstone inledningsvis. Datoraktiviteterna i skolan minskar markant under fältperiodens senare halva, men hon arbetar en hel del med olika uppgifter hemma, eftersom hon skriver de flesta skoluppgifter i datorn för att få hjälp av rättstavnings- och grammatikprogrammet. Hon använder också gärna tal-syntesen. I hemmet kommer datorn i bruk för både skol- och självinitierade aktiviteter. Hemma använder hon datorn överallt, men troligen mest i det egna rummet. I skolan används datorn i princip uteslutande i klassrummet. Margo uppskattar att hon i tid ägnar ca 10-12 timmar åt datoraktiviteter hemma och då är både skol- och självinitierade aktiviteter inräknande. I skolan har tidsomfattningen av hur mycket datorn används varierat.

Inledningsvis strax efter implementeringen används den mellan 4–6 timmar per vecka. Över tid minskar datoranvändningen i skolan och den varierar en del också från vecka till vecka. Mot slutet av fältperioden menar Margo att datorn knappast alls kommer i bruk (FA 31/1 2014).

Vissa av Margos datorpraktiker är överlappande, t.ex. lyssnar Margo på musik på Spotify och Youtube både hemma och i klassrummet, vilket är en självinitierad datoraktivitet. Både hemma och i skolan tar Margo del av information på vklass och bedömningar och planeringar på Unikum, och då handlar det givetvis om skolinitierade datoraktiviteter.

Margos självinitierade datoraktiviteter rör sig uteslutande om reception, förutom den form av teckenproducerande som det innebär att navigera på nätet, t.ex. skriva in olika sökord. Huvudsakligen läser, söker, tittar och följer Margo i sina självinitierade datoraktiviteter (jfr Forsman, 2014, s. 8). Hon får tips på böcker, musik och trender t.ex. inom mode- och designområdet, via exempelvis Twitter och Tumblr, och hon är också ute på vissa sidor med koppling till mode och konsumtion (jfr a.a., s. 8). Hon tittar en del på Facebook, men hon producerar inte eget material till hemsidan. Det händer att hon chattar på Facebook, skriver till en vän eller till sin mamma, men då använder hon på mobilen. Margo ser också en hel del film och tv-serier. Att se självinitierade filmer och tv-serier är inget som fått spridning till skolan. En enda gång observerar jag att Margo och Salla ser en del av en tv-serie på datorn i skolan. Det händer att hon och hennes kompisar sitter i cafeteria och ser om det hänt något nytt på Facebook, men då gör de alltid det via mobilen. Margo kan också gå ut på Twitter på sin mobil under någon rast. Eftersom varken hon eller hennes klasskamrater, de som jag kommit i kontakt med, producerar och publicerar självinitierade texter på nätet utan mest söker, tittar och läser är det bekvämare att använda mobilen. Givetvis både söker och läser hon i skolinitierade datoraktiviteter, och hon producerar och bearbetar texter. Vidare är Margo ibland ute på andra sidor än de som framkommer i tabellen, men de sidor hon intresserar sig för växlar och har därför inte samma regelbundenhet som de angivna sidorna i tabell 48.

6.1.3 Litteracitet och lärande i Margos en-till-en-datorpraktik

Margo har en relativt lång historia med digitala verktyg, verktyg som hon i princip utforskat på egen hand fram till dess att hon fick en en-till-en-dator i skolan i september 2012. I hennes familj är ingen utom hennes äldre syster särskilt intresserad av datorer och teknik. Föräldrarna inställning till en-till-en-datorn är att den främst är ett skolredskap, avsedd för skolaktiviteter. Margo uppfattar också huvudsakligen en-till-en-datorn som ett skolredskap (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012).

Tabell 48. Margos huvudsakliga datoraktiviteter

Program/ hemsida	Skolinitierade aktiviteter	Självinitierade aktiviteter	H	K	K L
Word	läser, skriver, bearbetar	läser (skriver)	X		X
Twitter		läser tweets, trender, tittar	X		
Facebook		läser, tittar, tittar 7 sek. film	X		
Youtube	söker, tittar på filmklipp	söker, tittar, lyssnar på musik	X		X
Google	söker, läser	söker, läser	X		X
Fästisar	skriver, läser, kom-ihåg-lappar	skriver, läser kom-ihåg-lappar	X		X
Wikipedia	söker, läser,	söker, läser	X		X
NE	söker, läser, tittar	söker, läser	X		X
Tumblr		söker, läser, tittar på bilder från olika hashtags	X		
Unikum	söker, läser arbetsplaner, omdömen		X		X
Talsyntesen	läser in, lyssnar		X		X
UR.se	söker, ser film, läser		X		X
PP	gör presentationer i skrift och bild		X		X
Spotify		söker, lyssnar på musik	X		X
IMDb, Swefilmer.com, Watchseriestv.to		ser film och tv-serier	X		
Dropbox	sorterar och lagrar	sorterar, lagrar	X		X
Vklass lärplattform	söker, läser info, kommunicerar, skriver		X		X
missguided.co.uk ginatricot.com hm.com		läser, tittar på kläder, beställer	X		

H= hem, K= korridor, KL=klassrum, PP=Powerpoint

Margo har en positiv inställning till datorn och tycker att det är bra och roligt att kunna komma ut på internet. Datorn hjälper henne att planera skolarbetet och hon uttrycker att det är lättare att hålla reda på undervisningsmaterial (jfr Grönlund m.fl., 2011; Jacquet, 2014; Tallvid, 2010) eftersom allt material finns samlat i datorn. Hon talar också ofta om att hon på olika sätt får hjälp av datorn när hon arbetar med texter (jfr HRC, 2010; Penuel, 2006). Margo nämner vidare att hon byggde på sitt ordförråd genom spelet Sims (jfr Purushotma, 2005). Att spela Sims var en självinitierad datoraktivitet som hon sysselsatte sig med just när de fått en dator hemma. Dataspel är ingen datoraktivitet som hon håller på med under fältperioden, och numera beskriver Margo heller inte sina självinitierade datoraktiviteter i termer av lärande. En besvikelse som hon uttrycker är att datorn inte används mer i skolan och att de inte får lära sig fler program och t.ex. arbeta med film (jfr

Bebell & O'Dwyer, 2010). Från början när de fick datorerna trodde hon att det skulle bli bättre och roligare än det blev. Margo upplever inte att undervisningen förändrats så mycket med en-till-en-datorns entré. Margo och hennes lärare beskriver att det hände att de även innan de fick sina en-till-en-datorer sökte information, skrev och skapande Powerpointpresentationer på datorer som man kunde låna till klassrummet (jfr Grönlund m.fl., 2013; Jacquet, 2014; Skolverket, 2013a). Hon är också lite missnöjd för att hon tycker att datorerna är rätt dåliga, batterierna har inte så lång bruktid och hon menar att det ofta är problem med datorerna (jfr Jacquet, 2014).

Det som tydligt framkommer i undersökningen är att Margo inte producerar självinitierade texter med koppling till umgängespraktiken. Däremot läser hon och tar del av andras texter, ser film och lyssnar på musik. De självinitierade datoraktiviteterna handlar företrädesvis om att söka, titta, läsa och följa (jfr Forsman, 2014, s. 8). Hon och hennes systrar ser en del film tillsammans. Filmtittande är den datoraktiviteten hon ägnar mest tid åt hemma, förutom skolaktiviteter. Datorn är alltså till del också situerad i umgängespraktiken till det man gör i familjen, t.ex. ser på tv-serier och lyssnar på musik. Margo älskar musik och beskriver att hon är en allätare och tycker om många olika sorters musik och lyssnar på musik på Youtube och Spotify både hemma och i skolan. Hon följer också bland annat en sångerska och några andra kändisar på Twitter och läser tweetar både på svenska och engelska.

Hemma använder Margo datorn i hela huset, men troligen mest i sitt eget rum. Men var hon använder datorn är också beroende på var det trådlösa nätverket fungerar, för det fungerar inte alltid i alla rum. Initialt under fältobservationerna hände, vilket också var förknippat med ett specifikt skolarbete, att hon chattade med någon skolkamrat på Skype och Facebook. Senare under fältperioden när hon chattar med någon, använder hon mobilen. Jag har också noterat att Margo byter omslagsbild på Facebook någon enstaka gång; det har förekommit två gånger under hela fältperioden. Hon synliggör vare sig resor eller andra händelser hon är med om på Facebook. Datorn använder hon förstås också för att söka information med koppling till umgängespraktiken som exempelvis att ta reda vilka filmer som går var på bio, ta reda på busstider, söka musik på Spotify och Youtube och titta på olika modesidor. Hon ser också en del roliga filmklipp på Youtube. Ibland läser hon om böcker på Tumblr och går ut på bibliotekets hemsida. Det började hon med när hon blev intresserad av att läsa skönlitteratur. Till följd av bokintresset går hon med i Goodreads, men förstår sig inte på hemsidan och ger därför upp den (FA, 4/6 2014).

6.1.3.1 Skolan, texter och aktiviteter

En-till-en-datorn är alltså främst förankrad i skolpraktiken. Margo berskriver att datorn på olika sätt stödjer henne i textarbetet i skolpraktiken. Den underlättar skrivande och har gjort skrivandet roligare, tycker hon. Man kan lättare ändra och flytta runt i texten, och får hjälp när man inte riktigt vet hur något stavas eller om det heter en eller ett och att variera ordval (jfr Penuel, 2006; HRC, 2010). Talsyntesen tycker hon också är mycket bra. Margo pekar på att hon kan lyssna på sig själv och att hon kan träna uttal, t.ex. i franska (FA, 8/2 2013).

I början av observationsperioden skriver eleverna dagbok i svenskämnet varje vecka. De skriver för hand i en särskild skrivbok. Skoldagbokstexterna blir sedan underlag för en bok som svenskläraren sammanställer och ger eleverna när de går ut årskurs nio. Dagbokstemat för den vecka som redovisas är *Min dator*. Förutom att texten ger uttryck för vad Margo tycker om sin en-till-en-dator är den ett exempel på hur hon använder datorn på ett språkstödjande sätt. Dagbokstexten skriver hon först i datorn för att få hjälp av Wordprogrammets stödfunktioner, grammatik, rättstavning och synonymlexikonet. Sedan skriver hon in texten för hand i skrivboken. Så gör hon varje vecka (FA, 26/9 2012). Margo skriver så här i sin skoldagbok några veckor efter att hon fått datorn:

Jag pluggar och loggar in på Facebook eller Skype om det är något viktigt jag måste fråga om till min (sic) vänner. Men jag säger inte att jag bara pluggar när det gäller den här datorn, utan jag loggar även in på Facebook och chattar med vänner. Den här datorn har blivit som min bästa vän när det gäller el-saker (från skoldagboken, 17/9 2012).

Till skillnad från flertalet inlämnade texter har denna dagbokstext inte bearbetats eller rättats av läraren, enbart Wordprogrammet har fungerat som en resurs. Av texten framgår att Margo har en positiv inställning till datorn, vilket också framkommer i samtal med mig. Den inställningen präglar fältperiodens första skede, men förändras över tid. Det är också under de här första veckorna som datorn får följa med ut i trapphuset på raster och under samma period arbetar hon och skolkamraterna över Skype och Facebook när de skapar en gemensam Powerpointpresentation i ett grupparbete om Justin Bieber (se figur 62). Det händer några enstaka gånger (under hela fältperioden) men nämns alltså här. Margo förklarar också för mig att det är i samband med skolarbeten som hon använder Skype och chatten på Facebook, inte att hon chattar med vänner på datorn som en umgängesform. Datorn blir senare oftast lämnad kvar i klassrummet och ibland också liggande i datorskåpet - eleverna har ett särskilt sådant – under hela skoldagen. Mobilens är den enhet som används för att snabbt gå ut på nätet under raster. Bland de flickor som Margo umgås med finns, som framkommit, heller ingen uttalad

vana att umgås över nätet eller att skriva om sina liv där. Margo och hennes skolkamrater umgås alltså inte så mycket i den fysiska världen och umgänget på nätet har heller inte fått så stort genomslag. Skolarbete, familje- och släktumgänget upptar huvuddelen av Margos fritid. Hon och hennes vänner producerar sällan eller aldrig egna texter om sina liv. Möjligen byter de omslagsbild på sig själva, vilket jag sett att både Margo och Salla gjort två gånger under observationsperioden. För Margo och hennes kompisar handlar nätaktiviteterna mest om att läsa, titta, följa och att trycka på gilla-knappen och för den typen av aktiviteter är det lättare att använda de smarta mobilerna (jfr Forsman, 2014, s. 8).

Under de första veckorna efter att eleverna fått datorerna i årskurs sju går lärarna igenom enkla funktioner som att skapa mappar, spara dokument och skriva och använda olika funktioner i Word. Svenskläraren menar att även om många av eleverna redan sedan tidigare har datorer hemma och trots att de också använt datorer förut ibland i skolan, så är det många som inte behärskar viktiga funktioner i Word. Vidare går läraren igenom Powerpointprogrammet och hur man skapar en presentation. Läraren har också lektioner i hur vklass används, och hon går igenom Unikum där arbetsplaner och bedömningar läggs ut (FA, 15/10 2012).

I likhet med Margo upplever även svensk- och engelskläraren att skrivandet i klassrummet underlättas av Wordprogrammets stödfunktioner. Hon menar att datorn fungerar som en hjälplärare. Den kan besvara enklare frågor om stavning, om det heter en eller ett osv., frågor som är frekventa och naturliga i sammanhang där samtliga elever är flerspråkiga (FA, 26/9 2012).

En text som eleverna skriver i nära anslutning till terminsstarten är en reseskildring. Alla elever har rest någonstans på sommarlovet, oftast utomlands till släktingar. Margo har varit i Turkiet, men väljer istället att skriva om en utflyktsdag här hemma i Sverige. En av de första texter hon skriver på datorn i skolan är texten i figur 60. Layouten motsvarar originalets, men texten är förminskad. I original omfattar texten en dryg A4-sida. Eleverna får en skriftlig instruktion till skrivuppgiften. Av instruktionen framgår att en reseberättelse skrivs i preteritum och ofta i kronologisk ordning. Kronologin tydliggörs i instruktionen. Av instruktionen framgår att man först berättar när och vart man reste och varför man valde resmålet, därefter vad man gjorde, hur man bodde och hur länge man var borta. För att få det personligt berättar man, hur man kände och tänkte. Läraren tipsar om att levandegöra genom att gestalta, använda liknelser och metaforer. En eller två händelser beskriver man mer utförligt. Man brukar avsluta med sina tankar om resan i efterhand, skriver hon i sin instruktion (FA 10/9 2012).

Helikopterdagen

En sommardag ringde min farbror och hans fru, ~~XXXX~~ till oss. De frågade om vi ville grilla med dem. Mamma märkte att jag och mina sysskon hade tillräggl så hon sa ja. ~~XX~~ alla gick till ~~XXXX~~, på väg dit så såg vi massor av grodor. Jag blev lite iklädd för att jag såg att några var ~~XXXXXX~~.

När vi kom fram så trodde jag att det skulle vara soligt men tyvärr så var det inte som jag förväntade mig, utan det föregnade. Precis när de satte på grillen så började det regna. Jag kommer ihåg när jag sötade ut på sjön, det var så vackert. Alla regn droppar som landade på vattnet blev till runda ringar och blev till små vågor.

När det hade slutat regna så blev det blåstigt, alla hår flög över mitt ansikte. Det första som jag tänkte på var: "Jaha, och detta var min roliga dag".

Medan jag pratade med mig själv så hörde jag ett ljud. Det blev högre för varje sekund. Jag vände mig om och såg en massa folk som fixade en landningsbana. Jag såg två människor som sprang till restaurangen/cafeterrian, jag såg bara deras bakside och båda hade en svart sja på sig. En av dem var lång och smal. Ljudet blev högre och högre, jag kollade upp och såg en helikopter. Det första jag tänkte på var varför de sprang till cafeterrian? Varför det fanns en helikopter? Det är kanske en ambulanshelikopter? Tänkt om det har hänt något i köket?

Sedan så såg vi att de satte upp ett reklamblad på ett träd. Jag och min storesyster gick och läste vad det stod. Det stod: Ni åker med en helikopter runt ~~XXXX~~ för 200 kr per person. Vi gick och sa till våra föräldrar och de gav oss pengar. Men min storesyster ville inte låta själv med mig för att hon visste att jag skulle bli jätterädd. På Göta Lund brukar jag alltid ångra mig i sista minuten att åka t.ex. kvasten, jag brukar nästan alltid ångra mig för att det ser skrämmande ut, att se på folk skraka, gråta och vara rädda brukar alltid skrämna mig. Jag tänker alltid på om något kommer att hända. Men ändå så åker jag karusellen, jag brukar säga sista sekunden till mig själv att: Om barn under min ålder klarar av detta så gör jag det, vad kan hända?

Vi steg in i helikoptern med pappa. De som jobbade där kom och checkade om biljetten satt fast. Jag var rädd, nervös och glad på samma gång. När motorn startade blev jag jätterädd för att vi skulle flyga en 400 m upp i luften och jag är höjdlös. När vi kom upp i luften så var det roligt. Min mage var full av nervösa fjällar den ~~XXXXXX~~ källa ut från. Ensträtt på utsiktens ~~XXXXXX~~ var en av de vackraste utsikterna jag hade sett på länge. Det var så många träd. Sjön var så stor. En av de vackraste utsikterna jag såg från helikoptern var när jag kollade på sjön, det var fyra hästar, två bryggor och några stugor. Bakom stugorna så var det flera hundratals träd.

När vi landade så var mitt händer på topp. Jag steg ut helikoptern med en glädje i kroppen och en glad min. Vi gick till grillplatsen där min mamma, lillasyster, farbror och hans fru var. Maten var färdig så vi alla satte oss för att äta. Kycklingvingarna var varma och goda. De frågade om hur det var att sitta i helikoptern, var så nervös. Har var ~~XXXXXX~~, mitt man inte minat om vi tog några fotos.

På väg hem så tänkte jag tillbaka på min dag. Först så var jag jättsorg och sa "jaha, och detta var min roliga dag" och sen så blev det en rolig dag. Det var både en rolig och dillig dag. Nackdelen med dagen var att vädret var så dilligt. Det regnade och blåste. Men det bästa med dagen var att sitta i en helikopter, vara med familjen och äta god, grillad mat.

Figur 60. En av Margos första skolniterade texter på datorn

Analys av texten, Helikopterdagen, i figur 60

Texten består av *nio* textelement, en rubrik och åtta skriftstycken. Ett skriftstycke omfattar endast två meningar. Den första meningen lyder, "När det slutat regna", och den andra meningen, "Jaha och detta var min roliga dag". Dessa meningar skulle kunna tillhöra det andra textelementet uppifrån sett. Textelementen är avskilda från varandra genom blankrad. Textens rubrik är *framskjuten* genom *placering*, *fetstil* och det *större teckensnittet*. Rubriken anger textens tema, helikopterdagen. Texten är *kronologiskt* organiserad där utgångssituationen presenteras först och den avslutande evalueringen sist. Texten är skriven i *preteritum* och blickar tillbaka på och återberättar en händelse (jfr Ledin, 2000, s. 72). I texten finns *personsubjekt*. De makropropositioner jag identifierar finns i tabell nr 49.

Margo följer noggrant lärarens instruktioner och makropropositionerna i *narrativ* kan identifieras genom likhet och struktur. Texten har en prototypiskt *kronologisk* struktur, dock är de evaluerande makropropositionerna fler till antalet än vad som prototypisk anges för *narrativ* (jfr Ledin, 2000, s. 72). Efter varje händelse följer (se tabell 49) en evaluering. Det ger texten en viss rytm och det innebär att läsaren inte endast får ta del av händelser utan också av Margos känslor och tankar kring dessa, precis som läraren påbjuder i instruktionen. Att Margo förmedlar händelser, sinnesintryck, känslor och tankar innebär att processerna varierar. Vi möter henne alltså inte enbart som aktör i berättelsen utan också som den som

upplever och den som har och får olika känslor. Detta ökar läsarens möjligheter att leva sig in i texten (jfr Holmberg, 2005, s. 139). I texten finns de fyra olika processerna representerade (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, s. 78–79). De *materiella processerna* är som förväntat i narrativ flest (drygt 50 t.ex. ”grilla, regnade gick mosade, satte landade vände, flög”, osv.), därefter följer de *relationella* (drygt 40, ”var” och ”blev” upprepas många ggr) genom vilka läsaren får ta del av Margos olika tillstånd t.ex., ”så var mitt humör på topp.” Med hjälp av *mentala processer* (vilka då är drygt 20) förmedlar hon sinnesintryck, vad hon ser, hör, tror och tänker t.ex., ”jag såg att de var mosade”, och genom de verbala, som är de minst frekventa, vem som uttrycker vad t.ex., ”Vi gick och sa till våra föräldrar”.

Läraren beskriver att det ska finnas en speciell händelse som beskrivs mer noggrant. Själva helikopterfärden är här den centrala händelsen, vilket också rubriken signalerar. Utgångssituation och händelsekedjor är en slags spänningssträcka mot denna höjdpunkt (helikopterfärden). Avslutningen av texten är en tillbakablickande evalueringssträcka från denna kärnhändelse. I den avslutande evalueringen kopplar Margo tillbaka till utgångssituation, till förhoppningarna besvikelsen och problemet med det dåliga värdet och regnet, och att det trots detta blivit en bra dag. På så sätt knyts säcken ihop. Ledin (2000, s. 72) framhåller att den första och sista makropropositionen i narrativ fungerar som en inramning av texten.

Texten består huvudsakligen av *påståendemeningar* (jfr Ledin, 2000, s. 72). Men här finns också några *frågor* inflikade som accentuerar spänningen och hjälper till att engagera läsaren (”Varför de sprang till cafeterian?”, ”Varför det finns en helikopter?”) Frågorna är lite märkligt konstruerade men det framgår vad Margo vill ha sagt. En spänningsstegrare är också: ”Tänk om det har hänt något i köket?” Här väljer Margo att använda frågetecknet, ett alternativ hade också varit ett utropstecken. Vidare finns ett antal *temporala konnektiver* som markerar berättelsens tidsförlopp (t.ex. ”först, sedan, medan, när”). Margo följer alltså lärarens instruktioner och skriver en narrativ, vilken realiserar genom typiska resurser.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 60

Texten består av nio textelement i löpskrift. Rubriken signalerar textens tema och är framskjuten genom storlek och position. Margo återberättar en självupplevd händelse och makropropositioner i narrativ realiserar. Texten är skriven i preteritum. Tidsförloppet markeras genom temporala konnektiver. I texten varierar processerna och läsaren får möta Margo i olika roller. Hon förmedlar härmed både händelser, sinnesintryck, känslor och tankar. Texten är väl strukturerad i en återkommande rytm av händelsekedjor följda av evalueringar. Den avslutande evalueringen knyts ihop med

utgångssituationen. Texten domineras av påståendemeningar, men här finns också några frågor, som hjälper till att skapa spänning och att engagera läsaren.

Tabell 49. Makropropositioner i Margos text Helikopterdagen

NP	Makropropositioner
Utgångssituation	En sommardag ringde min farbror och hans fru hem till oss. De frågade om vi ville grilla med dem. Mamma märkte att jag och mina syskon hade tråkigt så hon sa ja. Vi alla gick till XXX på väg ditåt så såg vi massor av grodyngel.
Evaluering	Jag blev lite äcklad för att jag såg att några var mosade.
Komplikation	När vi kom fram så trodde jag att det skulle vara soligt men tyvärr så var det inte som jag förväntade mig, utan det ösregnade. Precis när de satte på grillen så började det regna.
Evaluering	Jag kommer ihåg när jag tittade ut på sjön, det var så vackert. Alla regn droppar som landade på vattnet blev till runda ringar och blev till små vågor. När det hade slutat regna så blev det blåsigt, allt hår flög över mitt ansikte. Det första som jag tänkte på var: ”Jaha, och detta var min roliga dag”.
Händelsekedja	Medan jag pratade med mig själv så hörde jag ett ljud. Det blev högre för varje sekund. Jag vände mig om och såg en massa folk som fixade en landningsbana. Jag såg två människor som sprang till restaurangen/caferian, jag såg bara deras baksida och båda hade en svart kofta på sig. En av dem var lång och smal. Ljudet blev högre och högre, jag kollade upp och såg en helikopter.
Evaluering	Det första jag tänkte på var varför de sprang till cafeteria? Varför det finns en helikopter? Det är kanske en ambulanshelikopter? Tänk om det har hänt något i köket?
Händelsekedja	Sedan så såg vi att de satte upp ett reklamblad på ett träd. Jag och min storsyster gick och läste vad det stod. Det stod; Ni åker med en helikopter runt XXXX för 200 kr per person. Vi gick och sa till våra föräldrar och de gav oss pengar
Evaluering	Men min storsyster ville inte åka själv med mig för att hon visste att jag skulle bli jätterädd. På Gröna Lund brukar jag alltid ångra mig i sista minuten att åka t.ex. kvasten, jag brukar nästan alltid ångra mig för att det ser skrämmande ut, att se på folk skrika, gråta och vara rädda brukar alltid skrämma mig. Jag tänker alltid på om något kommer att hända. Men ändå så åker jag karusellen, jag brukar säga sista sekunden till mig själv att; Om barn under min ålder klarar av detta så gör jag det, vad kan hända?
Händelsekedja	Vi steg in i helikoptern med pappa. De som jobbade där kom och checkade om bältet satt fast.
Evaluering	Jag var rädd, nervös och glad på samma gång. När motorn startade blev jag jätterädd för att vi skulle flyga ca 400 m upp i luften och jag är höjdrädd. När vi kom upp i luften så var det roligt. Min mage var full av nervösa fjärilar den sekunden. Att kolla ut från fönstret på utsikten av XXXX var en av de vackraste utsikterna jag hade sett på länge. Det var så många träd. Sjön var så stor. En av de vackraste utsikterna jag såg från helikoptern var när jag kollade på sjön, det var fyra båtar, två bryggor och några stugor. Bakom stugorna så var det flera hundratals träd.
Slutsituation	När vi landade så var mitt humör på topp. Jag steg ur helikoptern med en glädje i kroppen och en glad min. Vi gick till grillplatsen där min mamma, lillasyster, farbror och hans fru var. Maten var färdig så vi alla satte oss för att äta. Kycklingvingarna var varma och goda. De frågade om hur det var att sitta i helikoptern, var du nervös, Hur var utsiktet, sist men inte minst om vi tog några foton.
Avslutande evaluering	På väg hem så tänkte jag tillbaka på min dag. Först så var jag jättearg och sa ”jaha, och detta var min roliga dag” och sen så blev det en rolig dag. Det var både en rolig och dålig dag. Nackdelen med dagen var att vädret var så dåligt. Det regnade och blåste. Men det bästa med dagen var att sitta i en helikopter, vara med familjen och äta god, grillad mat.

Ett annat exempel på hur Margo använder datorn språkstödande och ett exempel på den andra slags text som frekvent förekommer i skolpraktiken, är Powerpointpresentationer. Tillsammans med två kamrater i klassen skapar hon en presentation på engelska kring en känd person. Det är under detta arbete som Margo och kamraterna skypar och chattar på Facebook hemifrån för att samarbeta, vilket också läraren uppmuntrar till. Eleverna får välja vilken känd person som helst. Även den här uppgiften görs under terminens första skede. Eleverna förväntas tillämpa vad de lärt sig om Powerpointpresentationer. I skolan har man ju undervisat om hur Word och Powerpoint fungerar och kan användas. Uppgiften innebär enligt lärarens instruktion att söka information, både ord och bild om en känd person och sätta samman informationen till en presentation. Informationen ska sovras och stolpas upp i Powerpointpresentationen för att kompletteras med mer muntlig information då den framförs. Uppgiften arbetar de med både i skolan och hemma (FA, 12/10 2012).

Margo gör som hon brukar, hon övar och spelar in sin presentation på datorn och lyssnar på sig själv. På så sätt hör hon, säger hon, sitt eget uttal, och också om det låter rätt (grammatiskt) eller är tjatigt och kan då förbättra presentationen (FA, 12/10 2012). Detta innebär då det som Kress (2003, se kap 3) beskriver som en transformativ process där en text inom samma modalitet bearbetas och omarbetas. Jag gör ingen analys av texten eftersom det är en gruppuppgift, men visar utdrag ur texten (se figur 61). Jag redovisar också ett utdrag från mina fältanteckningar från redovisningstillfället för Margo och gruppen.

Det är dags för redovisning av PPT av kända personer. Det är ett av de arbetsområden som bedöms under terminen i engelskämnet. Bedömningen skrivs direkt på plats in i Unikum på datorn. Arbetssättet med bedömning är relaterat till det nya sätt att göra pedagogiska planeringar som man genomför på skolan. Eleverna kan via den egna datorn titta på den bedömning de fått efter lektionen. /.../ Här får då datorn en alldeles ny roll. Datorn flyttar ut lärarens bedömning i skriven form också direkt till föräldrarna /.../.

Bedömningen och feedback sker inte i dialog i klassrummet, där även eleverna skulle ha kunnat delta och en metaaspekt går således förlorad. /.../ Men genom att bedömningen läggs ut på Unikum och föräldrarna får ta del av den, blir den också något man kan diskutera hemma Förmodligen varierar om det görs eller inte. /.../Läraren skriver alltså in bedömningarna samtidigt som eleverna redovisar. Det är tre elever i varje grupp, så hon har en massa flikar att växla mellan och snabbt måste det gå.

Det blir snabbt tyst och koncentrerat i klassrummet. Margos grupp verkar ”taggade” och samlade. De har lagt ner mycket arbete på sin presentation med animeringar och en i mitt tycke genomarbetad layout; de lyfter fram intressanta saker och de kan sin text. Det märks att Margo har tränat hemma. I

likhet med Margos grupp har de flesta andra elevgrupper också lagt mer en hel del arbete på sina Powerpointpresentationer. Eleverna verkar tycka om uppgiften. Efter lektionen rusar de som redovisat och blivit bedömda ut med sina datorer för att läsa vad läraren skrivit. (FA 26/10 2012).



Figur 61. Lärarens dator när hon skriver in bedömningarna



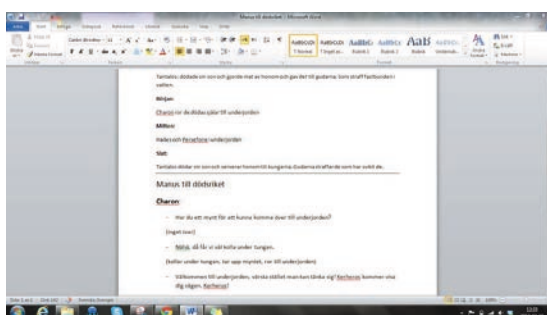
Figur 62. Margos och gruppens text om Justin Bieber

Gruppens presentation av Justin Bieber omfattar 12 bilder där de beskriver Justin, hans uppväxt, flickvänner och musikaliska karriär. Gruppen visar också filmklipp från Youtube från någon konsert och ger därmed smakprov på hans musik. I presentationen samverkar olika semiotiska modaliteter och resurser: skrift, bild, tal, och musik, vilka bidrar till att beskrivningen (en deskriptiv sekvens) av Justin Bieber växer fram. Som framkommit frågar jag Margo om hennes föräldrar brukar gå ut och läsa de pedagogiska planeringarna och bedömningarna på Unikum. Men Margos föräldrar har aldrig gjort det. Föräldrarna har heller aldrig loggat in på Unikum för att läsa lärarens planeringar. Det är Margo, som precis som tidigare, meddelar hur det har gått på prov och redovisningar. Jag ställer denna fråga både vid det här tillfället (FA, 26/10 2012) och senare i ett telefonsamtal (25/2 2015) för jag tänker att det kanske har förändrats över tid. Men så har, enligt Margo, inte skett. Jag frågar också Salla samma sak, men även hon hävdar att hennes föräldrar aldrig läst på Unikum vare sig pedagogiska planeringar eller lärarnas bedömningar

Margo menar, och det är också vad jag observerar, att det är i svenskämnet som datorn främst används för egen textproduktion (jfr Skolverket, 2013a). Däremot används datorn som sökmotor för att leta information i de flesta

ämnen och för att anteckna och besvara frågor skriftligt. Så är det åtminstone under fältperiodens första skede. Under fältperiodens senare del används ju inte datorn så mycket överhuvudtaget (jfr Bebell & O'Dwyer, 2010).

I no-ämnet och senare i bildämnet gör eleverna också Powerpointpresentationer (se tabell nummer 11). Dock producerar de inte så mycket egna texter i no-ämnet på datorn. Eleverna har t.ex. ännu inte börjat skriva laborationsrapporter. Under fältperioden producerar eleverna heller inte inlämningsuppgifter på datorn i so-ämnet. De skriver bland annat manus, till pjäser med utgångspunkt i vad de läst inom ämnet, t.ex. om den grekiska mytologin, men pjäsmanusen är gruppuppgifter och de redovisas muntligt (FA, 12/11 2012, 8/2 2013). Arbetssättet att med utgångspunkt i lärobokstexten först forma ett manus, är ett exempel på en transformativ process där en text omformas och bearbetas inom samma modalitet, från skriven lärobokstext till ett skrivet manus. När eleverna till sist redovisar, framför och gestaltar sin text omformas texten ytterligare en gång och nu sker detta genom en transduktiv process från en modalitet, skriven text, till en annan modalitet, tal och till en gestaltning där spatiala resurser t.ex. positioner i rummet, och mimik och handling också tas i bruk. På så sätt får eleverna möjlighet att bearbeta ett textmaterial och ett innehåll på olika sätt, vilket då troligen kan bidra till både betydelseskapande, lärande och förståelse (jfr Jacquet, 2011, s. 109–111). I den muntliga texten– den som framförs och dramatiseras– genom att rösten och kroppen används, erbjuds andra möjligheter än i den skrivna texten. Eleverna får använda fler och andra resurser i betydelseskapandet, röstens modulationer, fysiska positioner i rummet och olika kroppsuttryck. Att få använda vardagsspråk, tal och gester, kan stödja betydelseskapandet och elevens läsförståelse (Liberg, 2007, s. 26). Som Kress (2003, s 59–60) påpekar använder vi vår föreställningsförmåga när vi ska ge ord en innebörd. Här visualiseras denna föreställningsförmåga, den konkretiseras och dessutom görs det i en kollektiv läroprocess där eleverna kan ha stöd av varandra (Jacquet, 2011, s. 111; Skolverket, 2009).



Figur 63. Manusarbete från Margos självdokumentationer 15/2 2013

Utifrån mina observationer och det insamlade textmaterialet bedömer jag att det är relativt vanligt att eleverna med utgångspunkt i läroboken och med hjälp av att söka texter på nätet får besvara frågor. I so-ämnet och i no-ämnet får eleverna använda datorn om de vill när de antecknar och när de svarar på frågor. Margo väljer oftast datorn. Fråga-svar-texter och anteckningar är dock mer sällan inlämningsuppgifter (t.ex. FA, 12/11 2012, 26/11 2012, 7/12 2012, 25/1 2013). I idrotten, där det är sällsynt att datorn används, får de en inlämningsuppgift där de ska besvara ett antal frågor utifrån ett skriftligt kompendium om *Konditionsträning*. Målet med arbetsområdet är, utifrån vad jag uppfattat i samtal med läraren, att ge eleverna kunskap om hur träning påverkar den fysiska hälsan och välbefinnandet (FA, 26/11 2012). Jag återger idrottslärarens frågor i figur 63 och den kommentar han skrivit i anslutning till frågorna. I figur 62 finns ett utdrag från det kompendium som Margo använder för att besvara frågorna. I kompendiet (omfattning 5 sidor) finns information ordnad i textrutor om när, hur och varför man konditionstränar och om vilka kroppsliga system som aktiveras under konditionsträning. Det är den informationen som aktualiseras i Margos svar som jag kopierat in i figuren. I figur 64 återges Margos svar på lärarens frågor. Jag ger endast två svarexempel på fråga 1, respektive 3

Träna aldrig när du är kraftigt förkyld, har feber, eller infektion.

När du konditionstränar aktiverar du hjärt och kärlsystemet och ökar därmed din syreupptagningsförmåga.

Pulsen ökar man man tränar.

Vid konditionsträning är det endast vilopulsen som förändras. En vältränad person har en lägre vilopuls än en som inte är vältränad. Ju mer du tränar desto mer sänker du din vilopuls.

Figur 64. Utdrag från kompendiet om fysisk träning

Texten syfte är att med hjälp av frågorna och med utgångspunkt i kompendiet, beskriva och förklara vad som händer i kroppen när man tränar och också hur man ska och kan träna för olika syften. I Margos text finns en rubrik, samma som i kompendiet, *framskjutande* genom den ensamma *placeringen* i överordnad position. Därefter följer svaren på de frågor läraren ställer, uppställda i nummerordning. Snabbt kan man konstatera att Margo på ett direkt och konkret sätt återanvänder kompendietexten i sina svar. I svaret på fråga ett byter Margo ut pronomenet *du* mot *man* i sitt eget svar, vilket får en märklig effekt. Jag ställer upp Margos svar på fråga 1 i tabell nummer 50 och identifierar makropropositionerna.

Konditionsträning – frågor

1. När ska du inte träna?
2. Vilka system i kroppen aktiveras när du konditionstränar?
3. Vad händer med din puls under ett träningspass?
4. Hur påverkas din vilopuls av konditionsträning?
5. Hur kan du ta reda på din maxpuls?
6. Vad menas med maxpuls?
7. Vad skulle du rekommendera för träning för en person som aldrig tränat förut.
8. Vilken träningsintensitet är bäst för fettförbränning?
9. När kan det vara bra att fylla på med kolhydrater?
10. Hur skulle du själv vilja träna och varför?

Svaren på frågorna hittar du i kompendiet om konditionsträning.

Dina svar kommer att betygsättas och vara en viktig del i det totala idrottsbetyget

Figur 65. Lärarens frågor om fysisk träning

Konditionsträning

1. Man ska aldrig träna när man är kraftigt förkyld och har feber eller infektion i kroppen. Alltså träna aldrig när man är sjuk!
3. Under ett träningspass ökar pulsen jätte mycket! För att man gör olika övningar som till exempel situps, utfall med ena foten på bänken (man tränar låren och rumpan), armhävningar (man tränar axlarna, bröstet, baksidan av överarmarna, ryggen och magen), dips (man tränar axlarna och triceps) mm. Man kan säga att man använder mycket av sina muskler som gör att pulsen måste arbeta fortare vilket gör att pulsen ökar mer och att man blir trött snabbare.

Figur 66. Margos svar på lärarens frågor

Tabell 50. Makropropositioner i Margos svar på fråga 1

IP	Makroproposition
transformation	Man ska aldrig träna när man är kraftigt förkyld eller har feber i kroppen. Alltså <u>träna aldrig när man är sjuk!</u>

Jag tolkar Margos svar som en makroproposition, transformation, i en *instruerande sekvens*. Även kompendietexten som Margo använder i sitt svar "Träna aldrig när" är en makroproposition, transformation, i en instruerande sekvens. I sekvensen förekommer *handlingsverbet träna* i *imperativ*. Verb i imperativ är prototypiska i instruerande sekvenser (jfr Ledin 2000, s. 76). I den första meningen har verbet *aktiv form*, vilket är en konstruktion som man exempelvis kan hitta i recept (a.a., s. 76). Transformation är den viktigaste makropropositionen i en instruerande sekvens och en sådan har en huvudfunktion i en instruerande texttyp. Margos svar ligger mycket nära kompendiets och har mer karaktär av informationsöverföring än en självständig text. I svaret på den tredje frågan omformulerar Margo sitt svar och förhåller sig friare i förhållande till kompendietexten. Dessutom ger hon

en förklaring till varför pulsen ökar. Hon hade kunnat svara med en enkel mening, men väljer att bygga ut sitt svar. Jag ställer upp Margos svar på fråga 3 i en tabell.

Tabell 51. Makropropositioner i Margos svar på fråga nr 3

EP	Makropropositioner
förklaring	Under ett träningspass ökar pulsen jätte mycket! För att man gör olika övningar som tillexempel situps, utfall med ena foten på bänken (man tränar låren och rumpen), armhävningar (man tränar axlarna, bröstet, baksidan av överarmarna, ryggen och magen), dips (man tränar axlarna och triceps) mm. Man kan säga att man använder mycket av sina muskler som gör att pulsen måste arbeta fortare vilket gör att pulsen ökar mer och att man blir trött snabbare.

Margo konstaterar först genom ett påstående att pulsen ökar jättemycket och efter påståendet (svaret) följer förklaringen. Förklaringen inleds med *konnektivet för*, (en resurs för att förklara) sedan följer också olika exempel på övningar som leder till ökad puls. Slutligen i den sista meningen fullföljs förklaringen ” man använder mycket av sina muskler som gör att pulsen måste arbeta fortare, vilket gör att pulsen ökar mer”. Margos hela utsaga kan betraktas som en makroproposition i en *explikativ sekvens* som ger en förklaring till varför pulsen ökar. Uttryck som *gör*, *vilket gör* är uttryck för att ange orsak och följd, sådana uttryck är resurser för att förklara (jfr Ledin, 2000, s. 75). Det svar som Margo här skriver och utvecklar bygger inte enbart på vad som står i det anvisade kompendiet. Möjligen använder också Margo andra källor förutom kompendiet, men det framgår inte av texten som saknar källhänvisning.

Sammanfattning av analysen av Margos svar i figur 66

I Margos svar realiseras en makroproposition, transformation, i en instruerande sekvens. I sekvensen finns handlingsverb i imperativ och verb i aktiv form. Svaren på fråga 1 ligger nära det som står i kompendietexten och det svaret kan mer betraktas som informationsöverföring från kompendietexten. I svaret på fråga nummer 3 realiseras en förklaring en makroproposition i explikativ sekvens. Där används uttryck som pekar på orsak och följd.

Att besvara frågor med utgångspunkt i olika texter är alltså en datoraktivitet som frekvent förekommer och kan, som analysen visar, ha en karaktär av informationsöverföring mer än ett skapande av en egen text.

I franskkämnet i skolan har datorn en undanskymd roll. Men Margo använder den däremot frekvent hemma för aktiviteter i ämnet, främst då talsyntesen, för att träna sitt uttal och för glosträning. Under en fransklektion då jag observerar skriver jag så här i fältdagboken.

Läraren går runt och lyssnar på eleverna när de läser en text i läroboken. Därefter fyller de i franska verb i en arbetsbok. Jag ser inte en dator i klassrummet. Jag blir lite nyfiken på datorns roll i undervisningen i ämnet och ställer några frågor till läraren. Nej, datorn används inte mycket alls berättar hon. Ibland ser de något Youtubeklipp och använder UR:s program. Nej, hon har inte mycket till övers för Google och översättningar och sådant. Det är bättre att eleverna gör tusen fel i en text än att de sitter och översätter via Google. Eleven förstår inte ens vad de gör för fel. När eleven själv skrivit något och gjort misstag då kan hon åtminstone lära sig något av sina fel, framhåller läraren (FA, 26/11 2012).

Ytterligare en av de texter som Margo skriver under det första läsåret med en-till-en-datorn är en temaanalys av filmen ET. Texten skrivs inom svenskämnet, alltså inom det ämne där datorn mest frekvent används för egen textproduktion. I texten speglas Margos syn på språket. Såväl i handling, som i texter lyfter alltså Margo fram att språket spelar en nyckelroll i livet. Eleverna har sett filmen ET i skolan. Uppgiften är att välja ett för dem viktigt tema i filmen. Instruktionen lyder att de ska fördjupa sig i temat, diskutera detsamma och komma fram till en slutsats. Texten ska vara utredande och analyserande (FA, 14/11 2012). Texten är förminskad, och delar av förklaringen är bortklippt. I figur 68 redovisas endast ett större textutdrag av texten, i original omfattar texten en dryg halv A4-sida.

E.T. – en temaanalys om språket

Filmen handlar om en pojke som hjälper en utomjording att ta sig hem igen. Utomjordingen E.T. blev kvarglömd i planeten jorden när hans folk besökte planeten /.../ .Jag förstår hur E.T. känner sig eftersom jag också har haft svårt att kommunicera med folk från mina föräldrars hemland. Man känner sig extremt osmart, tråkig etc /.../ .

Invandrare som kommer till Sverige eller ett annat land känner sig också lite som mig och E.T. Man känner sig tråkig. Om man känner sig tråkig då kan det leda till inga vänner och tillslut mår man jättedålig för att man känner sig ensam, man slutar äta för att man inte har lust då kan det leda till en seriös sjukdom som kan leda en till döden. Men om man kunde språket då känner man inte sig tråkig (eller osmart) vilket leder till vänner. Men mest av allt man mår bra./.../ .

Min slutsats är att livet är mycket hårdare och svårare utan språket. Det leda till arbetslösa människor, konflikter, inte respekterad, ensam osv. Till och med barnen kommer att skämmas över sina föräldrar om de inte kan språket och ska gå till ett skolutvecklingssamtal och förstår inget .

Figur 67. Margos temaanalys med utgångspunkt i filmen ET

Analys av texten i figur i 67

Texten består av *löpskrift* och av *fyra* avskilda *textelement*: en rubrik där temat, E.T. – temaanalys av språket, anges och sedan följer tre ytterligare avskilda textelement. Rubriken är *framskjuten* genom *placering*. Textens syfte anges i temat och det är att diskutera språkets roll för kommunikation och samlevnad. Filmen ET tas som utgångspunkt för detta. I tabell 52 finns de makropropositioner som jag identifierat. Makropropositionerna i *explikativ texttyp* kan identifieras med avseende på både likhet och textstruktur. I det första textelementet i de allra första meningarna sammanfattas handlingen i filmen och därmed introduceras problemområdet.

Tabell 52. Utdrag ur Margos text om E.T.

EP	Makropropositioner
Introduktion	Filmen handlar om en pojke som hjälper en utomjording att ta sig hem igen. Utomjordingen E.T. blev kvarglömd i planeten jorden när hans folk besökte planeten. /.../
Problem	Jag förstår hur E.T. känner sig eftersom jag också har haft svårt att kommunicera med folk från mina föräldrars hemland. Man känner sig extremt osmart, tråkig etc. /.../ (
Förklaring	Invandrare som kommer till Sverige eller ett annat land känner sig också lite som mig och E.T. Man känner sig tråkig. Om man känner sig tråkig då kan det leda till inga vänner och tillslut mår man jättedålig för att man känner sig ensam /.../
Kommentar	Min slutsats är att livet är mycket hårdare och svårare utan språket. Det leda till arbetslösa människor, konflikter, inte respekterad, ensam osv. Till och med barnen kommer att skämmas över sina föräldrar om de inte kan språket och ska gå till ett skolutvecklingssamtal och förstår inget.

Sedan utvecklar och specificerar Margo problemområdet genom att relatera det till sig själv och vad det inneburit för henne. ET skulle hjälpas tillbaka till sin planet, men kommunikationsproblem rådde. Just dessa kommunikationsproblem tar Margo avstamp i, i sin temaanalys av filmen. Hon kan, skriver hon, känna igen sig i detta.

I nästa textelement utvecklas problemområdet och här reder Margo ut och förklarar varför det är ett problem att inte behärska språket på en nivå som andra gör. Hon förklarar att ”man känner sig tråkig”, vilket i sin tur kan få en rad olika konsekvenser. Den ena konsekvensen kan leda till den andra, skriver hon, och ger konkreta exempel på olika följdverkningar. Formuleringar som *kan leda till*, *för att* och *eftersom* är återkommande i denna makroproposition. Ledin (2000, s. 75) pekar på att uttryck för orsak och följd är resurser i explikativa sekvenser. Margo konkretiserar också det motsatta dvs. hur det är för människor som kan kommunicera med varandra. Hon inleder den avdelningen med *konnektivet men* (som signalerar förbehåll): ”Men om man kunde språket då känner man sig inte tråkig (eller

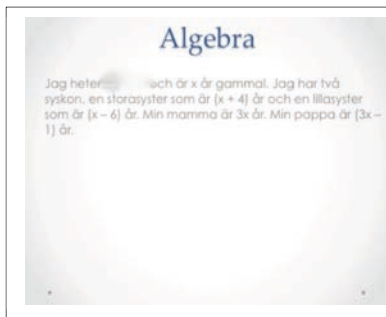
osmart) vilket leder till vänner.” Att ställa det ena mot det andra blir ett sätt att förtydliga argumentationen och förklara varför språket är så viktigt.

Eftersom texten handlar om hur viktigt språket är för att kunna leva och bli förstådd, förekommer en rad *värderande ord* (t.ex. ”svårt att förstå, extremt osmart, tråkig” etc.). I texten varierar Margo processerna och härmed pekar hon på olika mänskliga erfarenheter av hur brister i den kommunikativa förmågan kan påverka människor (t.ex. ”man *känner* MeP sig extremt tråkig”, ” till slut *mår* MaP man”). I många sammanhang talar Margo om språkets viktiga roll för att klara sig i livet. Något som hon både har egna erfarenheter av och som antagligen både hennes föräldrar och lärare gjort henne medveten om. I texten skriver hon om och berättar om sig själv i första person, vilket gör att texten får ett personligt tilltal. Margo använder också pronomenet man och jag tolkar det som att hon använder det inkluderande, att det omfattar också henne. Texten avslutas med en kommentar, ”att livet är mycket hårdare och svårare utan språket”. Alltså kan samtliga makropropositioner i explikativ sekvens identifieras.

Sammanfattande analys av texten i figur 67

Texten består av löpskrift och omfattar fyra avskilda textelement. Rubriken är placerad i en överordnad position men är i övrigt inte framskjuten. Samtliga makropropositioner i explikativ sekvens realiserar där Margo förklarar språkets viktiga roll i livet. I textens varierar processerna och Margo pekar härmed på hur man kan känna, erfara, tänka och agera när man inte behärskar språket. I makropropositionen förklaring framträder prototypiskt ord och uttryck för orsak och följd samt värderande ord och uttryck.

Margo skriver ytterligare några inlämningsuppgifter under det första året av fältarbetet. Bland annat en beskrivande text i slöjden om ekologisk bomull, får en övning att söka och hitta information i so-ämnet, och gör dessutom två PP i två olika arbetsområden i no-ämnet, vilka då skapas i grupp och därför inte analyserar här. Margo gör också en PPT individuellt inom ämnen matematik. Eleverna har fått i uppgift att skapa en ekvation som de ska presentera för övriga kamrater och som dessa ska få lösa (FA 20/2 2013). Powerpointpresentationen består av en enda bild och den återges i figur 68.



Figur 68. Margos ekvation

Analys av texten Algebra i figur 68

I Powerpointpresentationen finns en bild. Texten på bilden består av *två* avgränsade *textelement*, en rubrik *framskjuten* genom *placering*, *teckenstorlek* och *färg*. Rubriken *kontrasterar* tydligt mot det andra textelementet (jfr Björkvall, 2009, s. 100–105).

Rubriken anger textens tema som är algebra och uppgiften att konstruera en egen matematikuppgift en ekvation. Under rubriken finns ett skriftelement. I skriftelementet har jag retuscherat bort Margos autentiska namn. Jag ställer upp texten i en tabell

Tabell 53. Makropropositioner i Margos text, Algebra, i figur 68

DP	Makropropositioner
aspektualisering	Jag heter Margo och jag är X år. Jag har två sysstrar, en storasyster som är (x+ 4 år) och en lillasyster som är (x -6 år). Min mamma är 3X år och min pappa är (3X -1 år)”

Språkligt byggs meningarna upp av *relationella processer*. *Processkärnan* är förbinder de specifika familjemedlemmar med en viss ålder som anges med X. Familjemedlemmarna definieras genom aspektualiseringar. I den första satsen ”Jag heter (ReP) Margo”, ges egennamnet Margo ett identifierande tillägg genom processkärnan *heter*. Skriften består av *påståendemeningar*, är skriven i *presens* där meningarna byggs av relationella processer. Istället för att ålder anges markeras den med X som är ett matematiskt tecken för något okänt. Det är meningen att kamraterna ska räkna ut familjemedlemmarnas olika åldrar. Det skrivs inte ut här, men troligtvis sägs det muntlig under redovisningen. En makroproposition, aspektualisering, i *deskriptiv sekvens* kan alltså identifieras genom likhet. I texten framträder några kännetecken för deskriptiva propositioner, *påståendemeningar*, *relationella processer* och *presens* (jfr Ledin, 2000, s. 72–73).

Sammanfattande analys av texten i figur 68

Texten består av två textelement, en framskjuten rubrik och ett skriftelement. Språkligt är meningarna uppbyggda av relationella processer. I texten kan en proposition, aspektualisering i en deskriptiv sekvens identifieras. Andra kännetecken för en deskriptiv sekvens är att texten är skriven i presens och består av påståendemeningar.

När höstterminen 2013 börjar och jag träffar Margo på skolan i september (FA, 26/9 2013, inspelat samtal) och då frågar vad de gör just nu på datorn får jag svaret: "Vi använder den knappt längre. Det är knappt man orkar släppa med den längre". Av veckorapporteringar framgår också tydligt att datoranvändningen har minskat. Enligt flera veckorapporter minskar datoranvändningen redan under våren 2013 och denna minskning blir än mer framträdande under hösten 2013 då hon periodvis knappt använder datorn alls i skolan. Av veckorapporten vecka 40 framkommer att Margo enbart använde datorn för att kolla upp något eget när lektionen var slut, och för någon enstaka datoraktivitet som glosboken.se (se figur 69).

Sammanfatta kort med några meningar vad du gjort på din en-till-en-dator i skolan under den här veckan: *Jag använde datorn för att träna franska glosor via en webbsida. Använde wikepedia för att söka något.*

Sammanfatta kort med några meningar vad du gjort på datorn hemma under veckan:

Facbook, twitter, Kollade på serier, använde word för läxor, tränade på SO provet via datorn.

Beskriv om du gjort/upptäckt/använt/varit ute på någon ny sajt, hemsida, programvara eller använt datorn på en plats där du inte tidigare använt den:

Figur 69. Utdrag från Margos veckorapport vecka 40

Vid ett tillfälle säger Margo att lärarna sagt att de ska börja använda datorn mer igen i skolan. Men Margo upplever inte att det blir så och aktiviteterna på datorn förblir i princip desamma som tidigare (FA, 4/10 2013). Hon fortsätter att på eget initiativ arbeta språkstödande hemma med skoltexter. Det gör hon också när hon arbetar med texter i skolan, men där använder hon inte talsyntesen så frekvent. Givetvis använder hon också fortsättningsvis datorn som sökmotor i skolan. I svenskämnet under hösten 2013 under årskurs åtta, skriver eleverna tre olika texter, en insändare, en krönika och en berättelse, tillika inlämningsuppgifter på datorn. Insändaren redovisas nedan. Texten är skriven med läraren som mottagare. Inför uppgiften går läraren igenom hur man skriver en insändare. Eleverna läser också olika insändare (FA, 10/10 2013). Eleverna får ingen skriven instruktion till den här uppgiften. Texten i figur 70 är en starkt förminskad kopia av originalet.

Analys av texten i figur 70, Hörru! Vad sägs om mer sovmorgon?

Texten består av *sex textelement* i löpskrift, avskilda genom blankrad. Rubrik är *framskjuten* genom *placering* och består av ett tilltalsord och en fråga. Frågan signalerar textens tema, dvs. mer sovmorgon. I introduktionen presenteras schemat och genom detta antyds problemet. Läsaren ges en bakgrund och förutsättning för det fortsatta resonemanget.

Hörru! Vad sägs om mer sovmorgon?

Måndag, 8.00 - 15.00. Tisdag, 8.00 – 15.00. Onsdag, 8.00 – 15.00. Torsdag, 9.00 -15.00. Fredag, 8.00 – 15.00.

Läraren (sic) klagar på att vi (elever) inte är aktiva och lyssnar på dem när de undervisar. Ja, men varför? Jo, jag ska förklara.

Varje dag, varje vecka, varje månad lever vi elever ett helvete. Vi blir dödströtta efter lektionerna som har pågått i 6 timmar med bara 10 minuters rast emellan. Med 1 timmes sovmorgon jämfört med de vanliga tiderna. Det är inte tillräckligt. Vi förlorar massa med energi under dagarna. Lördag och söndag är de ända dagarna som får oss laddade igen. Men då och då är vi inte tillräckligt laddade. Tyvärr så räcker det inte med att sitta stilla med arselet på den hårda, obekväma trästolen och lyssna på läraren undervisa i 6 timmar. Utan vi ska också få minst två läxor under dagen som ska vara klara inom två dagar. Låt mig inte heller ta upp att de kan vara ganska jävligt svåra.

Jag är helt och hållet mot mitt skolschema och tycker att de var snåla med sovmorgonen. Men en sak vet jag, jag står upp för vad jag skrev och det gör alla andra runt om mig också. Jag tycker att vi borde få sovmorgon till kl. 9.30 på måndagar eftersom det är svårt att vakna när det var en ledig dag innan men bara för jag ber om sovmorgon på måndagar betyder det inte att vi inte vill ha sovmorgon på torsdagar.

En tjej som skulle vilja bränna upp sitt schema.

Figur 70. Margos insändare skriven höstterminen 2014

Problemet utvecklas och förtydligas i den efterföljande makropropositionen. Läraren klagar på att eleverna inte är aktiva och lyssnar och därefter formulerar Margo explicit en varför-fråga. Ledin (2000, s. 75) lyfter fram att den explikativa sekvensen har en fråga-svar-struktur. Den varför-frågan besvaras i den efterföljande makropropositionen. Här förklaras hur eleverna har det och varför de är så trötta. Därpå följer en avrundning, en slutsats ”vi borde få sovmorgon till klockan”. Makropropositionerna i en *explikativ sekvens* kan alltså identifieras både genom likhet och struktur. Genom att använda varierande processer belyser Margo olika aspekter av problemet med de icke tillräckligt tilltagna sovmorgnarna (t.ex. ”Vi *blir* ReP dödströtta”, ”Vi *förlorar* MaP en massa energi”, ”Lärarna *klagar* MaP på”, ”att vi inte *lyssnar* MeP på dem”) Lärare ställs mot vi (elever), vi mot läxor och jag mot skolschema. Detta hjälper till att skapa polaritet i texten och det får en argumenterande funktion och hjälper till att peka på det motiverade i att förlänga och att göra sovmorgnarna fler

Eftersom texten diskuterar sovmorgnar och varför de enligt Margo behöver bli längre finns ett antal *värdeladdade ord* (t.ex. ”dödströtta, den hårda obekväma stolen, ganska jävligt svåra, helt och hållet mot”), vilka förstås används för att argumentera för att eleverna inte får tillräckligt med sovmorgnar.

Tabell 54. Makropropositioner i Margos text i figur 70

EP	Makropropositioner
Introduktion	Måndag, 8.00 - 15.00. Tisdag, 8.00 - 15.00. Onsdag, 8.00 - 15.00. Torsdag, 9.00 -15.00. Fredag, 8.00 - 15.00.
Problem	Lärararen (sic) klagar på att vi (elever) inte är aktiva och lyssnar på dem när de undervisar. Ja, men varför? Jo, jag ska förklara
Förklaring	Varje dag, varje vecka, varje månad lever vi elever ett helvete. Vi blir dödströtta efter lektionerna som har pågått i 6 timmar med bara 10 minuters rast emellan. Med 1 timmes sovmorgon jämfört med de vanliga tiderna. Det är inte tillräckligt. Vi förlorar massa med energi under dagarna. Lördag och söndag är de ända dagarna som får oss laddade igen. Men då och då är vi inte tillräckligt laddade. Tyvärr så räcker det inte med att sitta stilla med arselet på den hårda, obekväma trästolen och lyssna på läraren undervisa i 6 timmar. Utan vi ska också få minst två läxor under dagen som ska vara klara inom två dagar. Låt mig inte heller ta upp att de kan vara ganska jävligt svår
Kommentar	Jag är helt och hållet mot mitt skolschema och tycker att de var snåla med sovmorgonen. Men en sak vet jag, jag står upp för vad jag skrev och det gör alla andra runt om mig också. Jag tycker att vi borde få sovmorgon till kl. 9.30 på måndagar eftersom det är svårt att vakna när det var en ledig dag innan men bara för jag ber om sovmorgon på måndagar betyder det inte att vi inte vill ha sovmorgon på torsdagar

Upprepningar som varje dag, varje vecka, varje månad, skapar rytm men får också en argumenterande funktion som dessutom förstärks av att de får inleda den mening där upprepningen förekommer. *Konnektiver* som *men* och *utan* (i betydelse dessutom) har en argumenterande funktion. Satsen ”Låt mig inte heller ta upp” får en starkt argumenterande funktion. Negeringar används genomgående i texten som ett sätt att argumentera. Genom starka argument, dvs. förklaringar till varför eleverna är så trötta, motiveras att längre sovmorgnar är nödvändiga. Det är vad Margo kommer fram till i den avslutande kommentaren. Genom att steg för steg förklara och peka på varför eleverna är så trötta, motiveras den enda möjliga slutsatsen, dvs. problemlösningen. Lösningen på problemet med de inaktiva och trötta eleverna är längre och fler sovmorgnar! Som brukligt avslutas texten med att en avsändare anges.

Tilltalet, ”Hörru”, ger ett informellt, nära och snarast ett talspråkligt intryck, vilket även kan sägas om vissa andra formuleringar, t.ex. ”ganska jävligt svåra”. En svårighet som den här texten konkretiserar är den komplexa kommunikativa situation som Margo försätts i. Hon uppmanas att skriva en insändare, men texten har ingen annan mottagare än läraren. Textens eventuella kommunikativa funktion blir ganska grumlig och det är svårt för läsaren att avgöra om texten är ett uttryck för något som Margo verkligen

tycker och troligen också för Margo att veta om hon ska skriva som hon tycker eller om hon ska skriva en text för att läraren ska bedöma den. Att texten tycks ställd till läraren signaleras genom tilltalsordet "Hörru" (i singular), en insändare riktas ju vanligen mot en större publik, medan andra uttryck talar för att hon riktar texten mot en annan publik (t.ex. svordomarna). Detta kan ses som ett uttryck för den förvirrande kommunikativa situation som insändaren skrivs och skapas i (jfr Karlsson, 1997; Holmberg, 2010). Margo tycker som framhållits att just bedömningen av texter är ett viktigt skäl för att skriva en text, kanske det viktigaste. Margos ordval, nämnda tilltalsord och svordomarna passar dock varken in i skolsammanhanget och heller inte i en insändare till en tidning.

Sammanfattande analys av texten i figur 70

I texten realiseras en explikativ sekvens. Makropropositionerna i en sådan kan identifieras genom likhet och textstruktur och texten har en prototypisk fråga-svar-struktur. I makroproposition problem formuleras en varför-fråga, som reds ut, alltså målar upp varför eleverna är så slutkörda och i den avslutande kommentarer presenteras lösningen på problemet: längre och fler sovmorgnar. Av texten framgår att det är otydligt vem eller vilka Margo riktar texten till. I rubriken tilltalas en läsare i singular, troligen läraren, medan andra uttryck t.ex. svordomarna talar för att hon riktar texten mot andra läsare.

Jag frågar senare om Margo vill ha fler och längre sovmorgnar och om hon uttryckt sina tankar i texten. Jag vet ju t.ex. att hon ändå följer med lillasyster till skolan och att hon endast kan utnyttja den sovmorgon hon har på måndagar. Jag får ett skratt till svar och så säger Margo att hela texten kan ses som en överdrift (FA, 4/6 2014).

Tendensen med att datorn används all mindre förstärks under hösten 2013 och håller i sig under vårterminen 2014. Möjligen minskar datorbruket än mer under våren 2014. Datorn används för att söka information, för att anteckna och skriva svar på frågor. De skapar också några Powerpointpresentationer, men lär sig inga ytterligare dataprogram. I svenskämnet våren 2014 arbetar man med ett större läsprogram. Eleverna läser en bok i pappersformat och läsprogrammet innebär att datorn inte kommer i bruk så mycket i svenskämnet under vårterminen (det ämne där den tidigare använts mest). Detta tyder på att läs- och skrivundervisningen åtminstone periodvis tränas som isolerade färdigheter och inte bäddas in i ett sammanhang (jfr Warschauer m.fl., 2008). När jag träffar deltagarna den 4 juni 2014 och ber dem beskriva hur de använder datorn säger både Salla och Margo att de knappast använder den alls i skolan. Den bedömningen gör både

Salla och Margo. Över tid från det initiala implementeringsskedet minskar alltså datoranvändningen för Margos och Salla del på skolan.

6.1.4.3 Sammanfattning Margos datorpraktik

För att knyta samman avsnittet om Margos datorpraktik sammanfattar jag vad som framkommit under de olika forskningsfrågorna.

Forskningsfråga nr 1. Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn? Margo använder sin en-till-en-datorn för själv- och skolinitierade aktiviteter. De själv- och skolinitierade datoraktiviteterna handlar till del om samma sak, men de skiljer sig också åt. Att söka, läsa, titta tolka, lära, lagra och sortera gör hon både genom själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Margo skapar sällan eller aldrig självinitierade texter på datorn, undantaget då någon ny omslagsbild till Facebook. Hon lägger alltså nästan aldrig ut och upp något på någon virtuell plats. De vanligaste självinitierade aktiviteterna på datorn är att se på film och det gör hon frekvent tillsammans med sina syskon, oftast med storasyster. En annan mycket framträdande datoraktivitet är att lyssna på musik och det gör hon både hemma och i skolan på Youtube och Spotify. Hemma är hon ute på Twitter och på Facebook för att hålla sig à jour med olika trender och hon följer också och läser om en del kända personer där. När hon går ut på Facebook i skolan använder hon mobilen. I skolan sysselsätter hon sig sällan eller aldrig med Twitter.

Genom skolinitierade datoraktiviteterna producerar hon också text. Textproduktionen i skolpraktiken är inte så varierad. Texter i löpskrift är framträdande och framförallt får Margo producera egna texter inom svenskämnet (jfr Skolverket, 2013a). I övrigt är texter som bygger på en fråga-svar-karaktär framträdande i skolpraktiken. Datorn används frekvent för att besvara frågor och för att anteckna. Läs- skriv- och textproduktion på datorn vävs ibland in i större lärsammanhang, men läsande och skrivande tränas också som separata förmågor. Datorn används vidare för att söka information i flertalet skolämnen. I några ämnen: no, bild och engelska, får eleverna skapa Powerpointpresentationer. Margo använder också datorn för att planera, huvudsakligen aktiviteter som har koppling till skolan och hon tar också del av lärarnas arbetsplaner och bedömningar på vklass och Unikum. Genom de skolinitierade datoraktiviteterna erbjuds ett lärande (genom att söka och läsa och till del också genom att producera text) i ett bredare ämnesperspektiv, medan de självinitierade datoraktiviteterna rör sig inom en populärkulturell sfär och huvudsakligen bygger på textreception.

I skolan används datorn både för ensam- och grupparbeten. Under fätperioden har det hänt att Margo samarbetar med kamrater från hemmet i

grupparbeten och det har då skett via Skype och Facebook. Men dessa samarbeten hemifrån kring skolarbeten med hjälp av nätet och datorn är mer enstaka händelser. För Margos del förekommer kommunikation på datorn främst i förhållande till skolaktiviteter. Hon använder sin mobil för digital kommunikation inom umgängespraktiken.

Genom tillgången till nätet har hemmet förvandlats till en hybrid plats. I sitt hem har Margo ständig tillgång till skolinformation. Hon får tillgång till skolmaterial, till instruktioner och lärarnas planeringar och bedömningar. Hennes föräldrar tar inte del av denna information, varken av lärarnas planeringar eller av deras bedömningar. Det är Margo själv som för informationen vidare.

I tid (uppskattad av Margo själv, vilken också stämmer med mina observationer) använder Margo en-till-en-datorn förhållandevis lite i skolan. Men det har också varierat över tid, initialt användes datorn mer frekvent än under den senare delen av observationsperioden. I skolan uppskattar Margo att datorn genomsnittligt tas i bruk mellan 4–6 timmar i veckan. Under den senare delen av fältperioden används datorn mindre och under vissa veckor inte alls. Datorn används över tid mer kontinuerligt hemma. I hemmet använder hon den mellan 10–12 timmar per vecka och då är också skolaktiviteter inräknade. Margo kan alltså inte räknas in i den majoritet av ungdomar i Sverige som bedöms vara högkonsumenter och brukar nätet för fritidsbruk mer än tre timmar dagligen (Statens medieråd, 2012/2013). Även om hon aldrig får läxor på datorn använder hon den för att göra dem. Hon använder och menar att Wordprogrammets resurser är ett stöd när hon ska skriva text. Även talsyntesen kommer i bruk och av olika skäl, för att lyssna på det egna uttalet i engelska och franska och för att träna muntliga presentationer. Datorn används alltså stödande på olika sätt.

Margos datorpraktik är framförallt är förankrad i skolpraktiken, men har också en viss förankring i umgängespraktiken och då främst med koppling till familjen. Tillsammans med systeren ser hon på film på datorn och också med föräldrarna ibland. I hemmet lyssnar hon på musik, söker och ser filmklipp, följer kända personer på Twitter och läser om trender, följer vänner och tittar på Facebook och tittar på Tumblr. Hon är också återkommande ute på vissa mode- och designsidor och på bibliotekets hemsida. Margo umgås och kommunicerar inte så mycket med vänner på nätet på datorn – när det sker använder hon sin mobil – och heller inte så mycket i den fysiska verkligheten utanför skolan. Föräldrarna är inte intresserade av teknik och deras attityd är att datorn främst är ett skolarbetsredskap och det är så Margo främst använder datorn.

Forskningsfråga 2. Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande? Margo skapar och producerar företrädesvis skolinitierade texter på datorn. Inom skolpraktiken är texter i löpskrift framträdande. Huvudsakligen genom verbalspråkliga resurser skapar Margo olika texttyper som narrativ, explikativ och deskriptiva sekvenser. I de texter Margo skapar realiseras oftast en texttyp, vilken ofta har en prototypisk struktur och är väl strukturerad. I texterna framträder språkliga resurser som är kännetecknande för respektive sekvens. Den narrativa text som analyserat är kronologiskt organiserad, temporala konnektiver används för att binda samman och markera tidsordningen och materiella processer dominerar. I den deskriptiva framträder relationella processer och i de två texter som realiserar explikativa sekvenser framträder värdeladdade ord och konnektiver som markerar förbehåll som t.ex. men, och orsak. t.ex. därför och för. I texterna är rubrikerna framskjutna genom placering och någon gång, inte alls alltid, genom ett större teckensnitt och fetstil. En text där flera olika sekvenser kombinerats finns i materialet. Margo har, liksom övriga i hennes klass, producerat få texter på datorn. Egen textproduktion förekommer främst inom svenskämnet. Att egen textproduktionen i skolan ofta är knuten till ett ämne och inte har någon ämnesbredd kan kopplas till att Margo inte kombinerar olika sekvenser i en och samma text. Texter i olika ämnen har olika funktioner, vilket innebär att olika texttyper aktualiseras. Är uppgiften att skriva en reseberättelse är textens funktion att just berätta, medan en laborationsrapport både är återgivande (berättande), beskrivande och förklarande. Att Margo huvudsakligen producerar egna texter inom svenskämnet får alltså konsekvenser för vilka texttyper som används och hur de varierar. Konkret innebär det som sagt att Margo inte kombinerar olika texttyper, och därmed inte heller producerar mer komplexa texter, utan berättar i en text, beskriver i en annan och förklarar i en tredje. I Powerpointpresentationerna, som huvudsakligen är deskriptiva, kombineras olika modaliteter och semiotiska resurser som t.ex. bild och andra visuella resurser, skrift och ibland också auditiva resurser. I Powerpointpresentationerna är bilderna framträdande och har huvudsakligen interpersonella funktioner. Rubrikerna är framskjutna på fler sätt än i de texter Margo producerar i löpskrift och resurser som teckensnittsstorlek, typsnitt och färg används för att göra rubrikerna framskjutna och färggrim för att binda samman texten.

Forskningsfråga 3. Finns skillnader och länkar mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka? En tydlig skillnad mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter är att de självinitierande i huvudsakligen handlar om reception, medan de skolinitierade datoraktiviteterna både handlar om reception och om textproduktion. De skolinitierade datoraktiviteterna spänner vidare över ett bredare fält, medan

de självinitierade företrädesvis rör sig inom en populärkulturell sfär. Några tydliga länkar mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter finns alltså inte (jfr Fast, 2007; Rowsell & Kendrick, 2013).

För Margos del finns ett visst utrymme att integrera egna intressen i skolpraktiken. Margo är t.ex. intresserad av bild och därmed också lite av design och mode och därför tycker hon om att skapa Powerpointpresentationer. Någon gång har också Margo tillsammans med kamraterna haft möjlighet att påverka innehåll i det som ska läras, som t.ex. bestämma vilken känd person de ska presentera för klassen i ämnet engelska. Margo framhåller att hon skulle vilja arbeta mer med andra program och olika texter på datorn, t.ex. ges möjlighet att arbeta mer med film som hon är mycket intresserad av.

Studien indikerar vidare att Margos attityder till lärande har inflytande över hennes självinitierade datoraktiviteter. Margo uttrycker att det inte är någon idé att producera texter som inte bedöms. Vidare har också de kulturella koder som finns och som hon utvecklat både i hemmet och bland kamrater inflytande över det hon gör och inte gör på datorn och påverkar alltså de litteracitetsförmågor och det lärande som erbjuds genom datoraktiviteter (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Forsman, 2014; Svensson, 2014).

6.2.1 Salla

Salla född 1999, bor med sin mamma och pappa och fyra år äldre syster i en lägenhet i området nära skolan. Föräldrarna kom hit som vuxna i samband med konflikten på Balkan 1994. Båda barnen är födda här i Sverige. Föräldrarna arbetar med distribution och försäljning på ett företag som ligger i närheten av bostaden. Ingen av föräldrarna har högskoleutbildning. I hemmet talar man bosniska, men det händer att syskonen talar svenska inbördes. Sallas farföräldrar och pappans syskon kom också till Sverige strax efter att hennes föräldrar bosatt sig här. Salla har även jämnåriga kusiner på pappans sida i Sverige. Mammans släkt bor kvar i Bosnien. Familjen bygger ett stort hus i Bosnien och detta har tagit mycket både tid och intresse i anspråk. Nu är huset nästan färdigt (FA, 14/2 2013).

Under mitt första möte med hela familjen (alla är på plats) så märker jag att den dubbla kulturella tillhörigheten är viktig och något man gärna talar om och återför samtalen till. Även om familjen trivs i Sverige och har det bra här, vill de flytta tillbaka till Bosnien. Salla betraktar sig inte som svensk trots att hon är född här och har gått i svensk förskola och skola. Hon är, säger hon, bosnisk. Mycket i Bosnien är bättre än i Sverige tycker hon, men dock inte skolan (FA, 14/2 2013). Huset i Bosnien är inrett i en stil där man blandat svenskt och bosniskt, berättar pappan. Han tillägger att det inte är så lätt att

just bli och vara den blandning av kulturer som han upplever att han och övriga i familjen blivit. Var man än är, i Bosnien eller i Sverige, så längtar man alltid efter något eller någon. Årligen tillbringar de hela sommaresemestern i Bosnien och familjen har gjort många bilresor genom Europa (FA, 14/2 2013).

Alla i familjen har egna datorer (sedan Salla fick sin en-till-en-dator) även föräldrarna. Pappan har en stationär dator och mamman en bärbar enhet, trots att de inte är så intresserade av vare sig teknik eller datorer. Däremot har systemen ett uttalat intresse för teknik och datorer. Föräldrarnas uppfattning är att datorn ska användas för skolarbeten. Själva använder föräldrarna huvudsakligen datorn för kontakter med släktingar och vänner i Bosnien. De chattar med släkt och vänner på Facebook, vilket också Salla och hennes syster gör (FA, 14/2 2013).

När Salla var liten, runt åtta år, skaffade familjen en dator och den fick hon låna ibland. På den tiden spelade hon en del dataspel. Hon och hennes syster brukade titta på filmer och på vissa serier på datorn. Både hennes syster och hennes kusiner – i Sverige har hon endast manliga kusiner påpekar hon – har lärt henne en del om datorer. Systemen har visat henne en del olika funktioner och kusinerna har lärt henne en del om hur man spelar dataspel. Men nu förtiden spelar hon nästan aldrig några dataspel. Hon tycker inte att det är roligt längre (FA, 14/2 2013; jfr Statens medieråd, 2012/2013).

6.2.1.1 Hemmet och det egna rummet

Salla och familjen bor högst upp i huset, med utsikt över hela området, i en trerummare med balkong. Atmosfären i hemmet är tydligt präglad av en bosnisk kultur och väggarna prydda av minnen från Bosnien. Samlingspunkten i hemmet är vardagsrummet, med soffor och fåtöljer och en mycket stor platteve. Utanför fönstren i vardagsrummet skymtas en stor rund parabol. När jag kommer till hemmet första gången bjuds jag på olika bakverk (FA, 14/2 2013). Det är bosniska specialiteter som mamman bakar. Hon är en mästare, märker jag, och hennes bakverk är svåra att skilja från konditoriets. Att umgås kring mat är något hela familjen tycker om

Ett fotbollsintresse avslöjas när jag kommer in i Sallas och systemens rum. Systemen och Salla delar rum. På väggarna finns bilder på olika fotbollsspelare och supporterhalsdukar med namn på fotbollsklubbar hänger upphängda. Alla i familjen delar det intresset, men Salla och pappan är de hetaste fotbollsfansen (FA, 14/2 2013). Sallas och systemens rum är relativt litet och möblerat med två sängar, ett skrivbord med hyllor där systemens böcker står och en stationär dator som systemen mest använder. Men systemen lånar också ofta Sallas en-till-en-dator, som är nyare och bättre. Jag känner igen flera

boktitlar som *Hungerspelen*, *Revolt* m.fl. Men dessa böcker har Salla inte läst. Det är systemen som är intresserad av fantasy och sci-fi och böcker. Även i det här rummet finns en centralt placerad platt-tv. Den är upphängd på väggen mitt emot sängarna så att man kan titta på tv liggande (FA, 14/2 2013).



Figur 71. Sallas rum, supporterhalsdukar, en sångerska och tv:n

I systrarnas rum finns också många bilder från resor, från en fotbollsresa till London, från olika platser i Bosnien, en del bilder på djur och en bild på en bosnisk sångerska (se figur 70). Salla lyssnar ofta på bosnisk musik och även på annan musik både på Spotify och på Youtube (FA, 14/2 2013).

6.2.1.2 Salla, umgänge, intressen och skolan

För Salla kommer familjen på första plats och hon betraktar sin syster som sin allra bästa vän. Huvudsakligen umgås Salla, precis som Margo, med familjen. Familjen är, menar Salla, vad hon prioriterar (FA, 10/4 2013). Hon uttrycker flera gånger på olika sätt att många ungdomar idag prioriterar internet framför allt annat, och att många ungdomar t.o.m. tycker att det är viktigare att vara på nätet än med sin familj, och det tycker Salla är riktigt illa (t.ex. FA, 10/4 2013, 3/6 2013, 9/12 2013). Salla skriver också en krönika i svenskämnet om internet där hon uttrycker liknande tankar (se figur 77).

Alla i familjen gillar att titta på olika tv-serier, särskilt turkiska och kroatiska serier. Hela familjen ser gemensamt några serier och hon och hennes syster på andra. Som kort nämnts är fotboll ett intresse som de också delar. Genom parabolerna får man in många olika kanaler och kan bland annat se på bosnisk tv. Salla, hennes pappa, och syster ser mycket på ligafotboll. Förutom att familjen tycker om att umgås kring tv:n, tycker man också mycket om att umgås kring mat. Under den varmare årstiden grillar man ofta olika speciella köttträtter och äter ute på kolonilotten. Ytterligare ett familjeintresse är odling och hela familjen är ofta tillsammans, även då det inte är fest, på kolonilotten. Förutom systemen är ingen i familjen intresserad av att läsa. Föräldrarna berättar att systemen är mycket duktiga i skolan och går i gymnasiet på naturvetenskaplig linje och har planer på att bli apotekare. Även Salla är duktig, tillägger de. Systemen är en riktig bokslukare. Systemen försöker inspirera Salla att läsa litteratur, men Salla tycker mycket bättre om att se på

film. Vid sidan av andra intressen är också det gemensamma husbygget något som kittar ihop familjen, det engagerar dem alla (FA, 14/2 2013).

Något annat Salla prioriterar är skolan. Hon lägger ner en del arbetet på skolan och hennes bästa ämne är bosniska där har hon ett b. I so och engelska, som hon också gillar, har hon c. Ett yrke hon drömmer om i framtiden är att bli banktjänsteman. Hela familjen anser att skolarbetet är viktigt och Salla har regler för hur skolarbetet ska prioriteras och för hur både mobilen och en-till-en-datorn ska användas. Föräldrarna vill att hon gör läxorna när hon kommer hem från skolan och innan hon gör något annat med och på datorn. Den rutinen har också Salla införlivat och om det blir tid över kan hon göra annat på datorn. När Salla fyllde fjorton fick hon en ny smarttelefon av sina föräldrar. Hon använder den i skolan, men tar aldrig fram den under lektioner. Föräldrarna har även tydligt uttryckt att de absolut inte vill att vare sig datorn eller mobilen på något sätt ska störa skolarbetet (FA, 10/4 2013).

Salla har en tre, fyra vänner, som går i samma skola och som står henne nära. Dock brukar hon inte umgås så mycket med vännerna i den fysiska världen efter skolan. Det händer väldigt sällan att hon träffar någon vän efter skolan under vinterhalvåret. Hon går som antytts hem och gör läxorna, och sedan är det ofta sent och kväll och ute finns inte mycket att göra under höst- och vintertid. Under den ljusa årstiden kan det dock hända att hon går ut och träffar någon vän en eftermiddag. Det händer någon gång att hon chattar med vissa vänner på Facebook. Salla uppskattar också att umgås med sina kusiner. De som bor här i Sverige träffar hon relativt ofta i den fysiska världen och hon chattar ibland också med dem på Facebook. Kusinerna och andra släktingar som bor i Bosnien träffar hon mest över chatten på Facebook eller på Skype (FA, 10/4 2013).

Salla har aldrig deltagit i någon form av organiserad fritidsverksamhet. Sallas tid upptas alltså av skolan, av familjeumgänge, av film och tv-serier, och fotboll och av att ibland chatta med sina släktingar och någon gång med kompisar. Ibland går hon på bio med system eller med någon kompis, och det händer också att hela klassen går på något gemensamt biobesök (FA, 10/4 2013). Vad Salla gör på sin dator och hur hennes intressen kan kopplas till den beskriver jag under nästa rubrik.

6.2.2 Sallas datoraktiviteter på olika platser

Salla använder datorn både till nytta och nöje, för lärande och till del för umgänge. Hennes självinitierade datoraktiviteter handlar företrädesvis om att söka, följa, titta, läsa, se film, lyssna på musik, sortera och lagra och att ibland chatta (t.ex. FA, 26/9 2012, 25/1 2013, 20/2 2013). Hon har ett

Twitterkonto och följer några kändisar där. Salla läser också på Facebook. Hon följer det vänner lägger ut (FA, 24/9 2013, 9/12 2013). Under hela fältperioden har jag observerat att Salla bytt profilbild någon gång och jag noterade att hon lade ut en bild på sin födelsedagstårta när hon fyllde femton år. I övrigt producerar hon enbart text genom chatt. Chattexterna har en privat karaktär och Salla beskriver att de handlar om vardagsprat, som vad man gör just nu och om och när man ska träffas. Salla påpekar också att hon alltmer använder mobilen för att chatta (FA, 10/4 2013). När datorn var ny hände det, vilket nämnts i samband med presentationen av Margo, att hon och kompisarna tog med datorn ut på rasterna för att kolla på Facebook. Men det intresset svalnade kvickt. I skolan använder hon också datorn för att lära, i olika ämnen, söka information, läsa och för att skapa texter i vissa ämnen, bearbeta, se film och filmklipp, sortera och lagra.

Datorn använder hon överallt i hemmet, utom i badrummet, men troligen mest vid matsalsbordet och i sitt eget rum vid skrivbordet där hon också ofta läser läxor, och i sängen, där hon chattar och ser film (FA, 24/9 2013). I skolan använder hon datorn i klassrummen. När hon går ut på nätet under raster använder hon mobilen. Den är enklare att hantera om man endast följer, läser och trycker på gilla-knappen. I tid dominerar skolaktiviteter, åtminstone under fältperiodens inledande del. Som nämnts i samband med Margos datorpraktik så minskar datoranvändningen i skolan över tid. Under den senare delen av fältperioden använder Salla och hennes kamrater knappt datorerna alls i skolan, upplever hon (FA, 31/1 2014).

Vissa datorpraktiker har fått spridning och är situerade både inom skol- och umgängespraktiken. Salla lyssnar exempelvis dagligen på musik på Spotify och Youtube både i skolan och hemma medan hon arbetar med skoluppgifter. Jag noterar detta under flera observationer. Detsamma gäller för skolinformation, arbetsinstruktioner och bedömning, som hon återkommande tar del av både hemma och i skolan genom vklass och Unikum. I tid uppskattar Salla att hon använder datorn ungefär 10 timmar i veckan hemma och då är både skol- och självinitierade datoraktiviteter, dvs. också de filmer som Salla ser, inräknade (FA, 9/12 2013). Salla kan alltså inte räknas till dem som av Statens medieråd (2012/2013) definieras som högkonsumenter och är ute på nätet mer än tre timmar per dag under fritiden. I skolan varierar användningsgraden för datorn, ibland används den inte alls, ibland mer. Salla gissar att snitttiden för hur mycket datorerna används ligger på fyra timmar i veckan (FA, 9/12 2013). I tabellen nr 55 presenteras Sallas huvudsakliga datoraktiviteter.

Tabell 55. Sallas huvudsakliga datoraktiviteter

Program/ hemsidor	Aktiviteter	H	K	K L
Word	läser, skriver och bearbetar olika texter, sparar, infogar bilder	X		X
Twitter	följer, tittar, läser tweets, tweetar	X		
PP	gör presentationer	X		X
Facebook	tittar, läser och ser på 7-sekundersfilmer, chattar	X		
Youtube	söker, läser, lyssnar på musik, tittar på klipp	X		X
Google	söker information	X		X
Wikipedia	söker information och läser	X		X
NE	söker information, ser film och läser			X
Unikum	läser arbetsplaner, omdömen	X		X
UR.se	ser filmer, söker information, läser	X		X
Sportblandet.se Goal.com	läser om sport	X		
Spotify	söker och lyssnar på musik	X		X
IMDb, swefilmer.com, watchseries.to/ vodly.to channell, dreamfilm.se	ser film och tv-serier	X		
Dropbox	lagrar och sorterar	X		X
Vklass, kommunikationsverktyg	söker, läser, mejlar	X		X

H=hem, K=korridor, KL=klassrum, PP= powerpoint

6.2.3 Litteracitet och lärande i Sallas en-till-en-datorpraktik

Datorer och teknik är inget framträdande intresse i Sallas familj. Familjen skaffade en dator när Salla var i åtta–nioårsåldern vilken hon ibland fick låna. Salla har inte fått någon direkt uppmuntran eller stöd från föräldrarna för att utveckla digitala intressen. När hon var yngre spelade hon olika dataspel, och det lärde hon sig genom kusiner. Hon har också fått visst stöd av sin äldre syster som lärt henne en del om datorns funktioner. I familjen är det systemen som har det största intresset för datorer. Innan Salla fick sin en-till-en-dator hade hon i princip mest utforskat datorn på egen hand.

Då det handlar om självinitierade datoraktiviteter använder Salla i likhet med sina föräldrar datorn för att hålla kontakt med släkt och vänner, framförallt genom Facebook och för att se på film och tv-serier och fotboll och hålla sig uppdaterad kring olika fotbolls- och ligatabeller. Film, tv-serier och fotboll är gemensamma intressen i familjen. De självinitierade aktiviteterna handlar om att söka, titta, läsa och följa och att chatta en del (jfr Forsman, 2014).

Föräldrarnas inställning är att datorn främst ska användas till skolinitierade aktiviteter för lärande. Det är främst så som Salla använder datorn (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012). De kulturella koder och aktiviteter som återkommer i hemmet har internaliserats och tillsammans med dessa koder också tillhörande attityder (jfr Fast, 2007; Svensson, 2014).

Salla var ursprungligen positiv till sin dator och hade förväntningar om att det skulle bli roligt och annorlunda med en dator i skolan, men så tycker hon inte att det blivit. Hon beskriver att den enda mer framträdande skillnaden är att de numera mer sällan använder pennan (jfr Bebell & O'Dwyer, 2010, Grönlund m.fl., 2013; Skolverket, 2013a). Innan de fick sina en-till-en-datorer använde de ibland datorer som de lånade in till klassrummet. Det fanns en datorvagn på skolan och det man gjorde då var att söka, läsa och skriva och skapa Powerpointpresentationer, ungefär det man numera gör på en-till-en-datorerna. När jag vid ett tillfälle frågar henne vilka saker hon skulle rädas om det brann i lägenheten svarar hon utan tvekan: - Mobilen! Jag undrar: - Hur gör du med datorn då? Salla skakar på huvudet och beskriver som tung, otymplig och jobbig att släpa på. Hon konstaterar att det skulle vara bättre men en Ipad, men summerar att Word är bra.(FA, 24/9 2013; jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012).

Att Salla är på Twitter har framgått. Där följer hon framförallt två kändisar, Nina Dobrev och fotbollsspelaren Edin Dzeko som spelar i Manchester City, och det innebär att hon huvudsakligen läser tweetar på engelska och bosniska. Nina Dobrev och Edin Dzeko finns båda på bild i hennes rum. På så sätt finns en koppling mellan fysiska artefakter i hennes rum och intressen i den virtuella världen. Hon beräknar att hon använder tio minuter om dagen till sitt Twitterkonto. Facebook ägnar hon mest tid till i sängen innan hon ska somna, vilket är en anledning till att jag främst ser att hon använder datorn till skolinitierade aktiviteter när jag observerar i hemmet. Hon använder Facebook för att läsa vad folk gör och om något har hänt, ibland chattar hon med släktingar och då och då med vänner. Den sammanlagda tid hon dagligen ägnar åt Facebook uppskattar hon till ca 15 minuter, någon gång kanske 30 minuter. Hon läser och skriver på bosniska när hon chattar med kusinerna och övriga släktingar och på svenska med vännerna. Vad gäller uppskattad tidsåtgång för olika aktiviteter bedömer Salla att det är skolaktiviteter som hon ägnar mest tid åt hemma, därefter följer filmtittande och på tredje plats kommer Facebook, vilket då också överensstämmer med mina iakttagelser. Ibland är hon också på Youtube och då handlar det främst om att lyssna på musik, men då och då ser hon också någon trailer till en film som hon vill se när den har kommit ut (FA, 9/12 2013). Till del är alltså Sallas datorpraktik situerad i umgängespraktiken, vilken huvudsakligen ofattar familjen och släkten. Salla framhåller i flera sammanhang att internet

inte får ta över och att det inte ska vara det enda intresset att "hänga" på nätet. Som framkommit tillhör inte Salla den majoritet av högkonsumenter som är på nätet över tre timmar om dagen (Medierådet, 2010). Hon använder datorn i hemmet ca 10 timmar i veckan och då är både själv- och skolinitierade aktiviteter inräknade (FA, 9/12 2013).

Hemma läser hon också både på vklass där hon får skolinformation och på Unikum där arbetsplaner samt bedömning av skolarbeten läggs upp. Salla poängterar dock att hon nästan aldrig får läxor att göra på datorn, men att hon ändå använder den till skolarbete hemma (FA, 10/4 2013). Av Sallas självdokumentationer och veckorapporter framgår att hon inte använder datorn så mycket. Där varierar yttranden som: "Jag använder den nästan aldrig (vecka 45, 2013) och "Jag använder den inte så mycket under dagarna bara om jag behöver använda den" (vecka 44, 2013). Nästan undantagslöst upprepas liknande yttranden i de veckorapporter som Salla skriver under 27 veckor. Där framkommer också att datoranvändningen i skolan minskar över tid, minskningen blir framträdande från höstterminen 2013 och att det minskade bruket befasts under 2014. Sallas skolinitierade bruk av datorn och hennes skolinitierade texter presenteras under nästa rubrik.

6.2.3.1 Skolan, texter och aktiviteter

För Sallas del är en-till-en-datorn huvudsakligen situerad i skolpraktiken, den sammanlagda tid hon ägnar åt skolinitierade aktiviteter i hemmet och i skolan överstiger den tid hon ägnar åt självinitierade datoraktiviteter. Föräldrarnas och även Sallas uppfattning är att datorn främst är avsedd för sådana skolinitierade datoraktiviteter. Salla upplever och beskriver att hon har stöd av datorn i skolpraktiken när hon ska producera texter. Salla använder Wordprogrammet på ett språkstödande sätt. Den dagbok som eleverna skriver inom svenskämnet för hand, skriver Salla först på datorn i Word och sedan skriver hon in den "wordrättade" texten i sin skrivbok (FA, 18/9 2012). På liknande sätt handskas Salla även med andra texter och läxuppgifter hemma. Hon beskriver att hon har glädje av rättstavnings- och grammatikkontrollen och synonymlexikon. I flera samtal framkommer att Wordprogrammet och Dropbox är det hon uppskattar mest med datorn (FA, 10/4 2013). Wordprogrammet av redan nämnda skäl och Dropbox för att hon kommer åt sina texter överallt, också genom mobilen. Till skillnad från Margo använder dock inte Salla talsyntesen, t.ex. för att lyssna på sitt uttal i främmande språk och heller inte för att träna på muntliga framföranden.

Inom svenskämnet skriver eleverna, som nämnts, kontinuerligt dagbok för hand. Salla skriver så här tre veckor efter att hon har fått sin dator.

Ni vet ju att vi fått datorer. Vad jag tycker om det är att det är jätte bra, vi använder de i lektioner. Efter jag klar med läxor brukar jag lyssna på musik,

chatta, i skype, facebook och mest av allt kolla på filmer./.../ Min dator är fantastisk för t.e x. när mamma vill kolla på TV så går jag till mitt rum och kollar på film på datorn./.../ Allt är bra med min dator (från skoldagboken, 17/9 2012).

Liksom Margo är Salla positiv till datorn under den första delen av fältperioden, men Sallas inställning förskjuts åt det mer negativa hållet under fältperiodens gång. Eftersom Salla och Margo går i parallellklasser får de samma skoluppgifter även om uppgifterna inte genomförs på exakt samma sätt. Strax efter sommarlovet skriver Salla också en reseberättelse, där hon ska tillämpa det hon lärt sig genom lärarens genomgång av Wordprogrammets funktioner. Salla får samma skrivinstruktioner som Margo (se, s. 174–175). Salla väljer att skriva en reseberättelse om familjens resa till Bosnien. Texten återges i figur 71, är förminskad, men motsvarar originalets layout. I original omfattar texten en dryg halv A4-sida.

Analys av texten i figur 72, Resan till Bosnien

Texten består av *åtta textelement*, en rubrik och sju skriftstycken, avskilda från varandra genom blankrad. Placeringen av rubriken och den större *teckenstorleken* gör den *framskjuten* (jfr Björkvall, 2009, s. 101). Rubriken följs av tre till omfattning små textelement, två större, därefter ett mindre och till sist en namnunderskrift. Mellan namnunderskriften och det sista textelementet finns ingen blankrad. Som brukligt i narrativ är texten kronologiskt organiserad (jfr Ledin, 2000, s. 72). Temat är, vilket rubriken anger, att återberätta en resa till Bosnien. De makropropositioner jag identifierat finns i tabell 51.

I texten kan makropropositioner i *narrativ* identifieras genom likhet och huvudsaklig textstruktur. Salla återberättar en självupplevd resa och här finns ingen komplikation, vilket inte behöver förekomma i en återberättande text. Naturligt nog finns inte heller någon upplösning, en upplösningen är ju vanligen kopplad till komplikationen. Efter händelsekedjan följer istället en evaluering (jfr Ledin, 2000, s. 72). Utgångssituation och slutsituation knyts ihop genom att upplevelser i förhållande till Sverige uttrycks. Det är både härligt att komma bort från, men också tillbaka till Sverige. Salla skriver ”slutligen borta från Sverige”, Men jag längtade efter att åka tillbaka till Sverige”. Ledin (2000, s.72) lyfter fram att den första och sista makropropositionen utgör en slags inramning.

Andra kännetecken för narrativ som återkommer i texten är att den huvudsakligen är skriven i *preteritum*, består av *påståendemeningar* och i texten finns *personsubjekt*. De som agerar och känner är *pronomen* (t.ex. ”jag, vi, man”) eller *substantiv* (t.ex. ”pappa, mamma min kusin, min syster”).

Resan till Bosnien

Under sommarlovet var det dags att åka till Bosnien. Jag längtade efter att få träffa mina kusiner och resten av familjen, men mest hade jag saknat min lilla kusin.

När vi kom till Bosniens ”Arlanda” så kände jag lukten av värme. Som alltid när man åker dit känner man att man har kommit till sitt hemland.

Därefter kom pappas kusin som sedan körde hem oss direkt. Sedan när vi kom hem kastade jag allting jag bar på och hoppade på min säng och sa slutligen borta från Sverige.

Vi stannade i Bosnien i fyra veckor. Vi besökte olika städer, Sarajevo, Gorazde, Višegrad och många fler. Vi har vid en källa som kallas Vrelo Bosne, det är som en park man kan också se hur vattnet rinner, dit åker vi alltid när vi kommer till Bosnien. En kväll gick jag, pappa, mamma, moster, mosters man och min lilla kusin till ett ställe som kallas Baščaršija, vi hade roligt i Baščaršija. Baščaršija kallas för Gamla Stan om man översätter det på svenska och man kan köpa saker där och äta den bosniska maträtten som heter čevapi med lök.

Vi skulle åka till fler ställen i Bosnien men vi hann inte, för att vi började bygga ett hus i Gorazde, för att vi ska ha någonstans att sova när vi kommer till Bosnien i framtiden. Jag hjälpte till ganska mycket men mest mamma, hon lagade mat till dem som jobbade med huset. Jag hjälpte också pappa med att sortera det som skulle slängas och det som inte skulle slängas. Vi var mest i Gorazde på grund av att vi skulle hinna göra allt med huset och när vi kommer till Bosnien nästa gång är det bara att fixa rummen. Man säger att man ska ha lov när det är sommar men jag, mamma, pappa och syster har inte det. När vi åker till Bosnien jobbar vi nästan hela tiden.

Efter Gorazde åkte vi till Sarajevo för att vila upp oss. Vi var hos min moster och mormor och min lilla kusin. Vi hade roligt hela sommarlovet. Men jag längtade efter att åka tillbaka till Sverige.

Resan till Bosnien var fantastiskt och rolig.

XXXX klass 7X

Figur 72. Sallas reseberättelse, Resan till Bosnien

Texten återberättar främst vad dessa personer gör, alltså fokuseras handlingar genom *materiella processer*, vilka är närmare 40 till antal (t.ex. ”åka, träffa, kommit, hoppade, bar, hjälpte, gick översätter, bygga, sova, fixa, vila, slänga”, osv.) (jfr Ledin, 2000, s. 72). Men i några meningar får läsaren också veta vad personerna upplever genom *mentala processer* (”där man kan se”, ”så kände jag lukten av värme”, ”jag saknade”, ”känner man att man”) (jfr Ledin, 1993, s. 41). Genom *relationella processer* får läsaren veta var någonstans personerna var, hur de hade det i Bosnien och hur saker och ting är i Bosnien, vad platser heter och kallas (t.ex. ”Vi *har (sic)* vid en källa som *kallas Vrelo Bosne*”, ”vi *hade* roligt i Baščaršija.”). Vad olika personer säger och uttrycker, återberättar Salla med hjälp av verbala processer (t.ex. ”Man *säger* att man ska ha lov”, ”och *sa* slutligen borta från Sverige.”). En sammanbindande resurs i texten är, vilket också är kännetecknade för

narrativ, *temporal konnektiver* (t.ex. ”när, därefter, efter”) (Ledin 2000, s. 72).

Tabell 56. Makropropositioner i Sallas text, Resan till Bosnien

NP	Makropropositioner
Introduktion	Under sommarlovet var det dags att åka till Bosnien. Jag längtade efter att få träffa mina kusiner och resten av familjen, men mest hade jag saknat min lilla kusin.
Utgångssituation	När vi kom till Bosniens ”Arlanda” så kände jag lukten av värme. Som alltid när man åker dit känner man att man har kommit till sitt hemland. Därefter kom pappas kusin som sedan körde hem oss direkt. Sedan när vi kom hem kastade jag allting jag bar på och hoppade på min säng och sa slutligen borta från Sverige.
Händelsekedja	<p>Vi stannade i Bosnien i fyra veckor. Vi besökte olika städer, Sarajevo, Goražde, Višegrad och många fler. Vi har vid en källa som kallas Vrelo Bosne, det är som en park man kan också se hur vattnet rinner, dit åker vi alltid när vi kommer till Bosnien. En kväll gick jag, pappa, mamma, moster, mosters man och min lilla kusin till ett ställe som kallas Bašćaršija, vi hade roligt i Bašćaršija. Bašćaršija kallas för Gamla Stan om man översätter det på svenska och man kan köpa saker där och äta den bosniska maträtten som heter čevapi med lök.</p> <p>Vi skulle åka till fler ställen i Bosnien men vi hann inte, för att vi började bygga ett hus i Goražde, för att vi ska ha någonstans att sova när vi kommer till Bosnien i framtiden. Jag hjälpte till ganska mycket men mest mamma, hon lagade mat till dem som jobbade med huset. Jag hjälpte också pappa med att sortera det som skulle slängas och det som inte skulle slängas. Vi var mest i Gorazde på grund av att vi skulle hinna göra allt med huset och när vi kommer till Bosnien nästa gång är det bara att fixa rummen.</p>
Evaluering	Man säger att man ska ha lov när det är sommar men jag, mamma, pappa och syster har inte det. När vi åker till Bosnien jobbar vi nästan hela tiden
Slutsituation	Efter Gorazde åkte vi till Sarajevo för att vila upp oss. Vi var hos min moster och mormor och min lilla kusin. Vi hade roligt hela sommarlovet. Men jag längtade efter att åka tillbaka till Sverige
Avslutande ev.	Resan till Bosnien var fantastiskt och rolig

I texten framkommer något av den kluvenhet som Sallas pappa beskriver att man kan känna när man som Salla och hennes familj tillhör två kulturer. Här uttrycker Salla att hon både längtar till Bosnien men också tillbaka till Sverige.

Sammanfattande analys av texten i figur 72, Resan till Bosnien

Salla återberättar en resa till Bosnien. I texten realiseras de huvudsakliga makropropositionerna i narrativ till struktur och innehåll. Även andra kännetecknande drag för narrativ som påståendemeningar, personsubjekt och materiella processer är framträdande. Det huvudsakliga tempuset är preteritum och här finns några temporala konnektiver som binder samman texten.

Salla producerar också några Powerpointpresentationer, två av dem görs som gruppuppgifter. I matematiken och i bildämnet gör eleverna individuella Powerpointpresentationer. Jag väljer här att presentera den Powerpointpresentation som Salla gör i årskurs åtta i bildämnet. Texten har föregåtts av undervisning som fokuserat epoken *renässansen* i konsthistorien. Eleverna har fått ett kompendium om epoken och läraren har själv gjort en Powerpointpresentation⁴⁴ som en slags modelltext (FA, 10/4 2013). I modellpowerpointen om renässansen finns också instruktioner inbäddade om hur eleverna ska genomföra den här uppgiften. Jag sammanfattar i stora drag vad som framkommer i lärarens PP. Eleverna ska göra en PP om samma epok, men då också fokusera på en specifik konstnär, Leonardo da Vinci. I lärarens modelltext finns flera konstnärer med. Innan de gör PP ska de läsa kompendiet om Leonardo da Vinci och besvara frågorna i samma häfte. Lärarens specificerar i sin PP vad som ska finnas med i elevens PP i följande ordalag och ordning: 1. en framsida, 2. en förklaring vad renässansen är, 3 bilder på renässanskonst (och en förklaring till hur man kan se att det är renässanskonst), 4. fakta om Leonardo, 5. hans liv, 6. konsten, 7. vetenskapen, 8. Uppfinningarna, 9. beskrivning och tolkning av hans verk.

I lärarens PP finns dessutom bilder på konstverk, exempel på konst, förklaring av olika tekniker som användes samt koppling mellan teknik och ett specifikt konstverk (Mona Lisa). Läraren ger också råd om hur en PP lämpligen kan designas och vilka olika resurser man ska använda i en PP (animationer, ett ljudspår och övergångar). Sallas PP finns återgiven i figur 73. Bilderna ligger i den ordning de visas i PP här ska de läsas uppifrån, från vänster till höger. Samtliga bilder är starkt minskade.

⁴⁴ Härefter förkortar jag Powerpointpresentation med PP.

Analys av Salla PP i figur 73, Renässansen och Leonardo da Vinci

Sallas text består av tio bilder. På varje powerpointbild finns både skrift och bild, på de flesta två eller fler bilder. Där finns rubriker och på den sista powerpointbilden, underrubriker. Rubrikerna är genomgående skrivna i versaler och i en större teckenstorlek än den övriga texten. Det skapar kontrast och gör rubrikerna framskjutna. Vidare är samtliga rubriker i vit skrift. Övriga skriftelement är också skrivna i vitt utom skriften där de digitala referenserna anges på den sista powerpointbilden. Att skriften genomgående är vit har en sambandsskapande effekt (Björkvall, 2009, s. 108) Färgen på skriften liksom bakgrundsfärgen har genomgående samma färg, en beige-grå ton, och är ett färgrim och det hjälper till att hålla ihop texten (a.a., s. 101–105). Bakgrundsfärgen är inte för framträdande utan fungerar i mitt tycke bra i förhållande till de färgtoner som de presenterade konstverken har.



Figur 73. Sallas PP om Leonardo och renässansen

Rubrikerna i texten har också en sambandsskapande effekt, där olika varianter av egennamnet Leonardo och epokbenämningen renässansen återkommer. Även vissa bilder återkommer, t.ex. den på Leonardo da Vinci, vilket också binder ihop texten. I den första rubriken anges textens huvudtema ”Leonardo da Vinci och renässansen”. Bokstäverna i ordet renässansen är skrivna i en något mindre teckenstorlek, vilket då antyder att det huvudsakliga intresset här är Leonardo da Vinci. Att de digitala

referenserna är skrivna i orange har en *kontrasterande verkan*. De digitala referenserna särskiljs alltså från övriga skriftelement och hålls samtidigt ihop inbördes (jfr Björkvall, 2009, s.101–105). Rubrikerna är genomgående *framskjutna* genom *placeringen* ovanför bilderna. Animationseffekterna innebär dock att textelementen på de allra flesta powerpointbilder introduceras separat, ett efter ett, i en viss temporal ordning. Ofta introduceras rubriken först, vilket kanske är det mest väntade, men på några powerpointbilder introduceras textelementen i en annan ordning. I tabell 57 numreras, beskrivs och identifieras de makropropositioner som kan identifieras i texten. I texten här refererar jag till tabellen och dess numreringar för att tydliggöra. På den första powerpointbilden, nr 1, introduceras bilden först. Där är också rubriken placerad under bilden. Bilden har här en överordnad position, den är *framskjuten* genom *placering* och *storlek*. Bilden presenterar konstnären i fråga, skriften specificerar och namnger konstnären och epoken (jfr Björkvall, 2009, s. 22–23). Animationseffekterna handlar alltså om att de olika textelementen på powerpointbilderna presenteras i en viss temporal ordning, vilket i sin tur kan påverka i vilken ordning textelementen läses. Att textelement introduceras separat gör dem också tydligare åtskilda frånvarandra. Efter att en powerpointbild visats upplöses den i smådelar. Det är en återkommande övergång som Salla lagt in mellan alla powerpointbilder.

Skriften består av *påståendemeningar*. Många meningar innehåller verb som *är, var* och *är*, alltså där *relationella processer* binder ihop t.ex. Mona Lisa med specifika egenskaper ”kvinnan som *har* ett mystiskt leende” eller identifierande där någon pekats ut ”Leonardo *var* en duktig vetenskapsman.” (jfr Ledin 2000, s. 72–73; Holmberg & Karlsson 2006, s. 89–94). Men de *materiella processerna* är nästan lika många som de relationella. Texten berättar också vad Leonardo kunde och gjorde: ”han kunde *spela luta, sjunga läsa*”, ”Bilderna han *målade*”. Texten är huvudsakligen skriven i *preteritum* eftersom den fokuserar vad en renässanskonstnär gjorde. Vissa inslag är dock skrivna i *presens* t.ex. avsnittet om hur konstverket Mona Lisa uppfattas och tolkas.

Salla använder olika animationseffekter för att presentera rubrikerna, t.ex. kommer rubrik två inhopande, medan andra rubriker kan komma in underifrån, från sidan osv. På två av powerpointbilderna är den temporala introduktionen av textelementen mer oväntad. På powerpointbild nummer 5 introduceras den mer specifika informationen, den som spatialt är placerat längst ner på powerpointbilden först, ”Mona Lisa” och ”Nattvarden”, därefter flyger rubriken ”Leonardos konst” in. Sedan följer bilderna på de två konstverken. På powerpointbild nummer 6 ligger den specifika information som är placerad längst ner på powerpointbilden – ”Leonardos två mest kända

vetenskapsarbeten”– och de vertikalt placerade två textraderna, ”Codex Leicester” och ”Codex Arundel”, med redan från när powerpointsidan visas. Bilderna rullas däremot upp och läggs ovanför dessa skriftrader. Därefter framträder de skriftrader som placerats allra längst ner, ”Leonardo var en duktig vetenskapsman och han skrev /.../ ”, och slutligen introduceras rubriken, ”Leonardo som vetenskapsman”, vilken bär den mer generella informationen (jfr Björkvall, 2009, s. 89–91). När jag frågar Salla hur och om man i undervisningen talat om hur spatiala och temporala resurser kan samverka, har Salla svårt att redogöra för det. I den här texten drar de spatiala och temporala resurserna åt lite olika håll och det är svårt att se att den temporala introduktionen av textelementen på sidorna nummer 5 och nummer 6 bidrar till en mer funktionell texthelhet. Kanske representerar animationseffekterna också något av lek. På den sista powerpointbilden finns ingen animationseffekt, där visas sidan som en helhet.

Salla följer lärarens anvisningar (Salla har dock inte skapat något ljudspår vilket hon skulle ha gjort enligt lärarens instruktion), och texten får exakt den struktur som läraren angivit i instruktionspowerpointen. En *deskriptiv sekvens* kan identifieras genom likhet med makropropositioner i en sådan och huvudsakligen också genom textstruktur. Lite märkligt är att inte beskrivning och tolkning av Mona Lisa följer efter tematiseringen, Leonardos konst (bild nummer 6). Men Salla följer som sagt lärarens instruktion. Bild och skrift står i en *avbytesrelation* till varandra. Både bild och skrift bidrar med delbetydelser. Bilderna påvisar det skriften talar om eller vice versa. I powerpointbild nummer 2 t.ex. har Salla valt en bild där både framstående renässanspersoner och framträdande personer under antiken finns med. Det förstärker intrycket av, det framgår också av skriften, att man ville att antikens konst och kulturliv skulle födas på nytt. När exempel på berömda konstnärer (powerpointbild nummer 3) ges, finns bilder med av konstnärerna (jfr Björkvall, 2009, s. 24–25).

Tabell 57. Makropropositioner och analysunderlag till texten i figur 73

DP	Makropropositioner	Kommentar
1. Förankring	1. Förankring DP Bilden till höger visar Leonardo LEONARDO DA VINCI OCH RENÄSSANSEN 1400-talet – 1600-talet	Bilden är framskjuten, liksom namnet Leonardo da Vinci.
2. Reformulering	RENÄSSANSEN En målning av Leonardo där personligheter från antiken finns med. "Renässansen betyder pånyttfödelse, man ville att antik (sic) konst- och kulturliv skulle födas på nytt som deras skulpturer, byggnader och dramer."	Rubriken upprepas (ReP betyder, MaP ville, födas). Bilden är framskjuten genom storlek.
3. Aspektualisering	RENÄSSANSKONST De tre konstnärerna placerade utifrån födsloår, skriften följer i samma ordning. "De mest kända konstnärerna var Leonardo da Vinci (1452–1519) Michelangelo (1475) och Rafael (1483–1520)."	Bilderna är placerade i en treklang, den tidigast födde konstnären finns överst och den senast födde sist (ReP var).
4. Reformulering	LEONARDO DA VINCI "Leonardos fullständiga namn var Leonardo di ser Piero da Vinci."	(ReP var)
4. Aspektualisering	"Han kunde spela luta, sjunga, läsa poesi och han talang som konstnär upptäcktes redan när han var liten. "Bild, ett självporträtt som porträtterar honom som gammal.	(MaP spela, läsa upptäcktes, ReP var)
5. Tematisering	LEONARDOS KONST Bilder på konstverken Mona Lisa och Nattvarden. "Leonardos mest kända konst är Mona Lisa och Nattvarden. Bilderna han målade har ett mystiskt skimmer över sig och han suddade ut färgerna så att inga skarpa linjer finns i bilden. Den här tekniken kallas för sfumato."	Bilderna är framskjutna genom placering och storlek. Skriftelementet med specifik information introduceras före rubriken. (ReP är, har, finns, kallas, MaP målade, suddade)
6. Tematisering	LEONARDO SOM VETENSKAPSMAN Bilder på Leonardos vetenskapliga anteckningar. "Leonardo var en duktig vetenskapsman och han skrev allt han upptäckte baklänges i sina anteckningsböcker. Där kan man läsa om proportionslära, perspektiv, optik, anatomi och geologi."	Här introduceras också mer specifik information temporalt före den mer generella. (ReP var, MaP skrev, upptäckte, läsa).
7. Tematisering	UPPFINNAREN LEONARDO Bilderna på ritningarna, "Leonardos mest kända bro år, 1502, Orgelkanon, Skiss av helikopter"	Ritningarna upptar en stor del av bilytan och är framskjutna.
8. Aspektualisering	BESKRIVNING AV MONA LISA Inramad bild av Mona Lisa. "På bilden ser man en kvinna som har ett mysterisk leende och i bakgrunden ser man naturen. Färgerna är mörka men på vissa områden är de ljusa och den har mystiska skimmer. I museer sägs det att hennes blick följer de som iaktar henne"	Bilden är framskjuten genom kontrastverkan. (MeP ser, iaktar, Map följer, väcker, ReP har, är, är, har, VeP sägs)
10. Aspektualisering	TOLKNING AV MONA LISA Bilder, Leonardos självporträtt och Mona Lisa. "Bilden har tolkats olika, man vet inte riktigt vem kvinnan i bilden föreställer. Mona Lisa har ett mystiskt leende som väcker alla. Det sägs att hon kanske var Francesco del Giocondos fru Lisa Gherardini, Francesco del Giocondo själv eller att det var ett självporträtt. Mona Lisa liknar Leonardos andra." självporträtt som han har gjort	Under skriften återkommer två konstverk Leonardo och Mona Lisa de finns med på andra transparanger. (ReP, har var, var, har, liknar) MeP tolkats, föreställer, MaP väcker, VeP sägs).

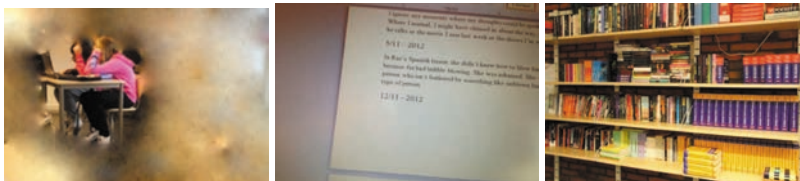
Flera bilder i presentationen har *interpersonella funktioner*, där de som porträtterats på nära avstånd, t.ex. Leonardo och även Mona Lisa, ställer *krav* med sina blickar riktade mot betraktaren (jfr Björkvall, 2009, s. 37–42). Sist i presentationen finns en källförteckning.

Sammanfattning av analysen av texten i figur 73

I texten realiseras en deskriptiv sekvens där makropropositionerna identifieras genom likhet och huvudsakligen också genom struktur. Både bild och skrift bidrar med delbetydelser och de står i en avbytesrelation till varandra. Bilderna påvisar t.ex. det som skriften påstår och vice versa. Flera bilder har också en interpersonell funktion där den som avbildas på bilderna ställer krav med blicken. Texten består av påståendemeningar och många meningar innehåller relationella processer där är, har och var t.ex. binder ihop Mona Lisa med specifika egenskaper. De materiella processerna är också relativt frekventa eftersom texten också har fokus på vad Leonardo gjorde. I presentationen finns animationseffekter som innebär att textelementet introduceras separat och i en viss temporal ordning, vilket också kan påverka hur de läsvägar som erbjuds uppfattas.

Texter i löpskrift och Powerpointpresentationer är de texter som förekommer och produceras i skolpraktiken. Liksom Margo upplever Salla att datorn mest frekvent används i svenskämnet. Inom svenskämnet skriver och formulerar Salla flest texter och främst också egna texter, huvudsakligen i löpskrift (se tabell 11) (t.ex. FA, 12/11 2012, 14/11 2012, 25/1 2013, 14/2 2014). Men datorn används under det första läsåret också relativt ofta inom engelskämnet. Varje vecka har eleverna en lästimme då de läser engelsk skönlitteratur. Så här skriver jag i min fältanteckning då jag närvarar under en sådan lästimme:

Dagen börjar med att eleverna läser i sina engelska skönlitterära böcker. De har valt boktitlar själva och det är en storspännvidd bland svårighetsgrader och genrer från *Fugitive* (anpassad nivå) till *Hungergames* (originalspråk).



Parallellt med att de läser, skriver de läsloggar (mittbilden visar Sallas läslogg) på datorn. Det är koncentrerat och tyst. Salla lyssnar på musik samtidigt som hon läser. Hon delar hörlurar med sin kompis. Längs med ena vägen står en bokhylla (bilden till höger) med en mängd pocketböcker mest engelska titlar. Eleverna har själva varit med om att skapa bokhyllan och får önska vilka böcker läraren ska köpa in. Det senaste önskemålet var

Hungergames och den trilogin finns nu i hyllan. Läraren köper också in en del på egen hand. Läraren har också ett skåp med filmer, mest klassiker, som hon anser att eleverna inte orkar eller förmår läsa, men som de ändå kan ha behållning av i filmad version (FA 1/10 2012).

Under våren arbetar Salla och övriga elever med ett längre grupparbete inom engelskämnet då datorns sökfunktioner kommer i bruk. Av instruktionerna framgår att de ska hålla en kurs på engelska för resenärerna som står i begrepp att välja ett engelsktalande land som resmål. De ska berätta för de tänkta resenärerna vad som är speciellt och lockande med landet, vad man måste se och uppleva och det ska också framgå hur man kommer till landet. Läraren uppmanar eleverna att göra presentationen rolig och lockande. Under en grupparbetslektion skriver jag följande

Första lektionen har Salla engelska och ska presentera ett land där engelska är ett huvudspråk. Salla och hennes grupp har valt Australien. Det hela är tänkt som ett rollspel, dvs. grupperna ska i sina presentationer agera resebyråer. Jag vet inte om och hur Sallas grupp uppfattat detta med rollspel. De sitter med sina datorer och söker om Australien. Gruppen verkar ha delat upp uppgifterna så att någon söker uppgifter om djur, Salla om flaggan, och den tredje om något annat. Fokus rollspel, resebyrå och turistperspektivet verkar ha hamnat i skymundan. Sallas grupp skriver om utdöda djur och tar bland annat med djurens latinska benämningar (FA 10/4 2013).

De här datoraktiviteterna leder så småningom till en muntlig redovisning, då jag tyvärr inte närvarar. I engelskämnet kommer också datorn i bruk när Salla och de andra eleverna arbetar med grammatikuppgifter som finns på nätet. Ytterligare aktiviteter förknippande med nätet och datorn som förekommer under höstterminen är att man gemensamt ser på en del Youtubeklipp. En annan frekvent datoraktivitet är att Salla söker information på nätet och skriver svar på frågor. Det förekommer både inom so-ämnet och inom no-ämnet. Eleverna får oftast välja om de ska använda datorn eller skriva för hand i en särskild skrivbok. Salla och Margo väljer i princip alltid att skriva på datorn. En uppgift som Salla och övriga elever får i so-ämnet inför julen är att söka svar på frågor om julen på nätet och ange vilken hemsida de använt för att hitta sina svar. Texten nedan i figur 74 motsvarar originalet, men är förminskad. Ett intryck av texten är att formuleringar inte är så självständiga utan snarare ligger mycket nära originalens

1. a) <http://www.dranghuset.se> och <http://hogtider.wordpress.com/2008/11/22/varfor-firar-vi-advent/> Kort svar: Advent är den tid som löper från söndagen fyra veckor före jul till och med julaftons kväll. Från början var advent en fasteperiod före jul, numer är det en förberedelseperiod inför julfirandet då många svenskar plockar fram adventsljusstakar och adventsstjärnor

b) <http://www.brobyggarna.org> <http://hogtider.wordpress.com> Jul firas till minne av Jesu födelse. Jesu födelse var en stor händelse för hela mänskligheten. Gud blev människa. Jesus kom till världen för att frälsa människor.

Figur 74. Sallas svar på frågor om julen

Ett exempel på en inlämningsuppgift som har en fråga-svar-karaktär i no-ämnet är en text där de skriftligt förklarar begrepp. I texten förklaras sju begrepp. Instruktionen eleverna får är att förklara ordens och begreppens innebörd. Det utdrag jag gjort från texten finns i figur 75. Texten är förminskad, men motsvarar i övrigt originalet.

Ord och begrepp

Organism: Allting som lever till exempel djur, växter och vi människor. Organismer har en eller flera celler. Alla organismer behöver föda, näring och syre. Näring är energi som man får genom födan.

Mimikry: Mimikry när man försöker se farlig ut till exempel att använda sina taggar, gift och starka färger. En av dem är blomflugan.

Figur 75. Sallas text Ord och begrepp (begreppsförklaringar)

Analys av texten i figur 75, Ord och begrepp

I texten finns en rubrik där temat, ord och begrepp, signaleras. Rubriken är något *framskjuten*, genom *position* och *storlek*. De begrepp som förklaras, alltså huvudtemat i varje textelement är markerade med understrykningar. För varje nytt begrepp börjar Salla på en ny rad, vilket ger en viss tydlighet. På så sätt hålls textelementen både samman och avskiljs (jfr Björkvall, 2009, s. 100, 105). Efter det understrukna begreppet följer ett kolon, varpå begreppet upprepas (här en gång, i texten som helhet flertalet gånger) och därpå följer en beskrivning av innebörden i detsamma. Jag ställer upp texten i en tabell och anger makropropositionerna.

Tabell 58. Makropropositioner i Sallas text, Ord och begrepp, figur 75, organism

DP	Makroproposition
Förankring	<u>Organism</u> : Allting som lever
Aspektualisering	till exempel djur, växter och vi människor. Organismer har en eller flera celler. Alla organismer behöver föda, näring och syre.
Tematisering	Näring är energi som man får genom födan

Tabell 59. Makropropositioner i Sallas text, Ord och begrepp, figur 75, mimikry

DP	Makroproposition
Förankring	Mimikry: Mimikry när man försöker se farlig ut
Aspektualisering	till exempel att använda sina taggar, gift och starka färger.
Tematisering	En av dem är blomflugan.

I texten kan några makropropositioner i *deskriptiv* sekvens identifieras. Makropropositionerna kan identifieras genom likhet och delvis genom struktur, även om sekvenserna inte innehåller alla makropropositioner i deskriptiva sekvenser. Huvudtemat förankras i utsagens inledning och utvecklas genom att någon aspekt av detsamma anges. I sekvenserna finns också en början på en ny tematisering där någon aspekt av det som uttryckts framkommer. Salla ger ett exempel på en insekt som använder mimikry för att se farlig ut (och likna en geting) ”En av dem är blomflugan.”. Blomfluga blir då en början på en ny tematisering av en aspekt som de tidigare utsagorna handlat om.

Textens består av *påståendemeningar* i *presens*. *Relationella processer* dominerar, verben *är* och *har* återkommer. Genom *identifierande processer* pekas t.ex. blomflugan ut som ett exempel på mimikry, ”En av dem är blomflugan” och på liknade sätt pekas på organism, ”Organism: allting som lever.”. Genom en attributiv process beskrivs vad organismer har, ”Organismer *har* en eller flera celler.” (jfr Holmberg & Karlsson, 2006, s. 89–93; Ledin, 2000, s. 72–73). I utsagan (tabell 53) där organism beskrivs fungerar kolonet som en ersättning för verbet *är*. Kolonet fungerar på samma sätt när Salla ska förklara mimikry, men i den förankringspropositionen upprepar hon mimikry och det blir lite märkligt. Beskrivningen av mimikry framstår heller inte som fullständig eftersom det saknas en del i densamma. Mimikry är när en art försöker se farlig ut genom att imitera en annan arts egenskaper. En av de insekter som imiterar en annan arts, getingens egenskaper, färger och utseende, är blomflugan.

Sammanfattande analys av Sallas text Ord och begrepp i figur 75

I texten realiseras deskriptiva makropropositioner som kan identifieras genom likhet och delvis genom struktur, även om texterna inte realiserar samtliga makropropositioner i en deskriptiv sekvens. Propositionerna bygger huvudsakligen på relationella processer. Texten består av påståendemeningar i *presens*.

Salla får också använda datorn någon gång under fältperioden i teoretiska moment i ämnen som slöjd och gymnastik. I textilslöjden skriver Salla en text om ekologisk bomull. Det gör också Margo och deras två texter påminner mycket om varandras. Men de lämnar in var sin text och det finns

vissa skillnader texterna emellan. Jag tolkar därför texterna som två olika och egna texter. Både Margo och Salla upplyser läraren skriftligen om att de samarbetat, det framgår av texterna de lämnat in (se figur 76). Det finns ingen separat skrivinstruktion till uppgiften (FA, 14/11 2012). Istället ligger en pedagogisk planering på Unikum där temat *Bomull* beskrivs. I planeringen framgår vilket centralt innehåll och vilka förmågor som är i fokus, enligt planeringen att reflektera och agera. Härfter konkretiseras olika betygsnivåer. På E-nivån (motsvarar godkänt) förväntas eleverna kunna formulera enkla motiveringar för val av olika sorters bomull, på C-nivån ska motiveringar vara mer utvecklade och på A-nivån (högsta möjliga betyg) välutvecklade. Innan texten skrivs har Salla och övriga elever läst olika texter från Konsumentverket om hur bomull tillverkas. Dessa texter är också en utgångspunkt när texten skrivs. Texten som finns återgiven i figur 76 motsvarar originalet, men är starkt förminskad. I original omfattar texten en dryg tredjedels A4-sida. Jag har tagit bort namn och klass i texten.

Bomull

Nästan hälften av dina kläder är tillverkad av bomull. Bomull är ingenting man skaffar på fem sekunder, utan man odlar bomull som till exempel potatis. För att odla bomull till en T-shirt använder man en yta motsvarande 5 lastburkar.

22 000 människor dör varje år av bekämpningsmedel från bomullsindustrier. 3 miljoner människor drabbas oftast varje år av symptom som illamående, diarré, utslag och trötthet.

Jordens uppodlade mark upptar 2,5 % av bomullsodlingen, men den totala mängden förbrukar 25 % av insektsbekämpningsmedel. Detta gör bomull till den mest besprutade grödan. Den är också den mest vattenkrävande grödan.

Varje kilo odlad bomull krävs det ett kilo gifter och kemikalier. Floden har oftast vatten som innehåller kemikalier och är då och då orena. Olika ställen i olika länder är så pass orent så att man inte kan dricka upp vattnet. Därför måste man köpa rent vatten i t.ex. lokalbefolkningen.

Fundera på hur många T-shirtar du har i den ägo.

Svar: Hm... mellan 5-10

XXX xx och XXXX, xx (vi samarbetade)

Figur 76. Sallas text Bomull

Analys av Sallas text Bomull i figur 76

Sallas text om bomull, består av *sju textelement*, huvudsakligen i löpskrift. Rubriken är framskjuten genom *placering* i överordnad position, men har samma teckensnitt som övrig text. I rubriken signaleras temat, bomull. Texten finns uppställd i tabell nummer 60 och där identifierar jag makropropositionerna. I texten framträder huvudsakligen makropropositioner i en *deskriptiv sekvens*. Texten kan betraktas som en prototypisk faktatext

som skrivs i skolan. Huvudtemat bomull och klädestillverkning förankras i den inledande meningen. Därefter aspektualiseras huvudtemat och läsaren får veta att bomull odlas och att det krävs stora arealer för odlingen. Salla skriver sedan om hur många som dör av bekämpningsmedel och om vilka sjukdomssymtom bomullsarbetare drabbas av. Kanske hade det blivit tydligare att lyfta upp temat: (För) ”Varje kilo odlad bomull krävs det ett kilo gifter och kemikalier” och därpå konsekvensen för miljön och sedan en ny aspektualisering, död och sjukdomar till följd av bomullsodlingen (se tabell 60, ruta 3 kommentar). Makropropositioner i *deskriptiv sekvens* kan identifieras genom likhet och texten har också en sådan struktur även om den inte riktigt följer den förväntade deskriptiva strukturen. Salla får ingen separat skrivinstruktion vilket kan ha påverkat hennes möjligheter att skriva en tydlig deskriptiv text.

Tabell 60. Makropropositioner i Sallas text, Bomull, i figur 76

DP	Makropropositioner	Identifikation av processer och analyskommentarer
1.förankring	Nästan hälften av dina kläder är tillverkad av bomull.	är <i>tillverkade</i> (passiv) MaP
2.aspektualisering	Bomull är ingenting man skaffar på fem sekunder, utan man odlar bomull som till exempel potatis. För att odla bomull till en T-shirt använder man en yta motsvarande 5 lastburkar.	ReP: är MaP: <i>odlar, odla, använder</i>
3.tematisering	22 000 människor dör varje år av bekämpningsmedel från bomullsindustrier. 3 miljoner människor drabbas oftast varje år av symptom som illamående, diarré, utslag och trötthet.	MaP: <i>dör, drabbas</i> Att flytta upp nr 4 och lägga nr 3 efter, hade nog mer motsvarat en förväntad struktur.
4.tematisering	Varje kilo odlad bomull krävs det ett kilo gifter och kemikalier.	MaP: <i>krävs</i>
5.aspektualisering	Floden har oftast vatten som innehåller kemikalier och är då och då orena. Olika ställen i olika länder är så pass orent så att man inte kan dricka upp vattnet. Därför måste man köpa rent vatten i t.ex. lokalbefolkningen	ReP: <i>har, är, är</i> MaP: <i>dricka, köpa</i>

Texten består av *påståendemeningar* skrivna i *presens*. I textens refereras till människor, ”22 000 människor”, ”miljoner människor”, alltså *generisk referens*. Ledin (2000) lyfter fram påståendemeningar, presens och generisk

referens som kännetecknade för deskriptiva sekvenser. I texten finns vidare ett antal *relationella processer* med verb som *är* och *har*, vilket då också är kännetecknande för deskriptiv sekvens (a.a., s.73).

De relationella processerna ("är, har") upprepas några gånger men här finns också ett antal, faktiskt fler, materiella processer (se tabell 60). Texten fokuserar inte enbart på hur saker och ting förhåller sig, (genom relationella processer t.ex. *är* och *har*) som i "Floden *har* oftast vatten som innehåller kemikalier och *är* då och då orena.". Sallas text beskriver också hur bomull tillverkas och vilka konsekvenser tillverkningen får: "22 000 människor *dör* varje år" och då tas materiella processer i bruk.

Sammanfattande analys av Sallas text Bomull i figur 76

I texten kan makropropositioner i deskriptiv sekvens identifieras genom likhet och huvudsakligen också genom struktur. Texten består vidare av påståendemeningar och är skriven i presens. I texten refereras till människor, alltså en referens som är generisk. I texten realiseras både relationella och materiella processer, vilket har att göra med att texten både beskriver hur ting är och förhåller sig, samt också hur bomull tillverkas och konsekvenserna av denna tillverkning

Mot slutet av vårterminen 2013 blir datoraktiviteterna som nämnts mer glesa under skoldagen. Denna tendens förstärks under den kommande höst- och vårterminen, vilket jag noterar i Sallas (och Margos) veckorapporter, genom egna observationer och genom vad Salla och Margo berättar. Ett tillfälle då jag är på skolan under en hel dag under vårterminen 2013 (7/5) kommer datorn inte till användning alls och under det första observationstillfället höstterminen 24/9 2013 används endast datorn under no-lektionen (jfr Bebell & O'Dwyer, 2010). Eleverna börjar då med en PP inom arbetsområdet rymden. Den text som produceras här ingår i ett större tema och kunskapssammanhang. Förmågor som ska tränas är att använda olika källor, och att argumentera muntligt och skriftligt. En del i detta är då att i grupp skapa och presentera en PP. Salla samarbetar med två kamrater och gör den PP som finns i figur 77. Eftersom detta är ett grupparbete görs ingen analys av texten. PP består av åtta sidor. Den åttonde är borttagen här eftersom den redovisar vilka som gjort presentationen. Jag närvarar under arbetspasset och iakttar att Sallas grupp letar information såväl på nätet, som i fysiska böcker. Eleverna använder bland annat NE, Wikipedia och läroboken. I presentationen kombineras skrift och bild. Skriften ger intryck av att ligga nära ursprungskällorna.

Efter no-lektionen äter jag lunch med Salla och hennes vänner. Vi pratar om datorerna och jag skriver efteråt:

Det blir ett trevligt samtal vid bordet där XXXX, XXXX och XXX sitter. Vi pratar om datorn. Datorn får ofta stanna i skåpet. De använder den jättesällan nu. Knappt alls längre, påstår de. Jag undrar vad de gör om de använder den. De beskriver att de slår upp lite glosor och skriver kanske, svarar XXX. Under rasterna då, flikar jag in. Då har vi mobilerna, säger de unisont. Jag vill förstås veta vad de gör på dem, mobilerna alltså och får det gemensamma svaret att de "kollar" Facebook. Alltid? undrar jag, och frågar vidare om de aldrig skriver något. Svaret är nej, nästan aldrig. Jag säger lite skämtsamt att Facebook skulle få lägga ner då om alla gjorde som de gör. Skratt brister ut. En av dem förklarar sedan för mig hur töntigt det är att skriva och ta bilder på den egna lunchen, frukosten och av sig själv. Att det är menlöst är de överens om! Men titta vill de, och varför de vill det, har de ingen förklaring till. De liksom bara gör det.

Jag sitter kvar i matsalen och pratar med läraren och återkommer till de osynliga datorerna på skolan. Hon bekräftar att datorerna inte används mycket. Hon skulle vilja, men det hon kan är PP, att använda Word, och visa film, förstås. Men hon vill något mer och att någon lär henne. Hon orkar inte på egen hand (FA 24/9 2013, jfr Balanskat, m.fl. 2013; Bebell och O'Dwyer 2010; Puenteduro 2009; Shapely, 2010; Taalas 2007).



Figur 77 Sallas och gruppens PP om rymden

Sent på eftermiddagen utanför den ordinarie undervisningen har Salla modersmål, bosniska. Under modersmålsundervisningen använder de aldrig datorn. Det har de inte gjort någon enda gång. Det händer dock att Salla under andra lektioner försöker slå upp något på bosniska på Wikipedia. Men det är inte alltid man hittar samma information där, berättar hon (FA 24/9 2013).

Klassen har som nämnts fått byta svensk- och engelsklärare, eftersom den ordinarie läraren är tjänstledig. Men enligt Salla förblir svenskämnet det ämne där man skriver mest på datorn och oftast också egna texter. En av de tre texter som Salla (i likhet med Margo) skriver under höstterminen 2013 inom svenskämnet är en krönika. Eleverna får en hel guide kring hur man skriver en krönika. De söker också och läser olika krönikor som de hittar på nätet. I guiden beskrivs vad en krönika är och hur en sådan skrivs (FA, 8/10

2013). Guiden är mycket lång, 2,5 A4-sidor, och det är heller inte så lätt att urskilja själva skrivinstruktionen från de beskrivande delarna. I lärarens guide definieras först vad en krönika är. Här framgår att det är en personlig tolkning av en händelse och att krönikörens egna och personliga tankar och kommentarer ska finnas med. Läraren lyfter fram att man ska hitta ett bra ämne. Utgångspunkten kan vara en händelse som man reagerat på. Själva händelsen ska beskrivas, säger läraren i guiden. I krönikan ska det finnas en inledning, där man antyder temat för krönikan och ett avsnitt där händelsen beskrivs. Där ska vidare finnas ett avsnitt där de egna åsikterna om händelsen framförs och man ska även ta upp motargument som ska ställas mot det man själv tycker. Det ska finnas en förklaring till varför man reagerat på händelsen och en avslutning, skriver läraren. Läraren bifogar också en checklista vad man ska kontrollera innan texten lämnas in och några länkar till olika krönikor tänkta att läsas som inspiration. Enligt läraren ska eleverna alltså kombinera narrativ explikativ och argumentativ texttyp i krönikan.

Sallas text är intressant att lyfta fram därför att den mer explicit kräver att olika sekvenser används, men framförallt för att den förmedlar och speglar några av de attityder och värderingar som Salla också framfört under samtal med mig om datorer och internet. I original omfattar texten en A4-sida, plus tre rader och är den längsta inlämningsuppgift i löpskit som Salla skrivit under fältperioden. I tabellerna där sekvenserna redovisas återfinns texten i läsbart skick. Figur 77 där texten finns avser endast att ge en bild av textens layout.

Analys av texten Internet i figur 78

Texten består av löpskrift och är organiserad i *tio textelement*. Två rubriker, en huvudrubrik och en underrubrik i vilka textens tema signaleras. Både rubrikerna är något *framskjutna* genom sina *större teckenstorlekar* och genom *placeringen* i överordnad position (Björkvall, 2009, s.101). Textens tema är internet och frågan varför det finns. Troligt är att Salla menar hur nödvändigt internet är och på vilka sätt det är bra och dåligt. Texten är organiserad ungefär som läraren anger dvs. där finns en händelse, (narrativ) en reaktion på händelsen med argument och motargument (argumentativ) och en förklaring (explikativ) till varför skribenten reagerat som hon gjort. Salla försöker följa lärarens instruktioner, men ett problem för Salla blir att internet knappast kan beskrivas som en händelse på det sätt som läraren menar i den skrivinstruktion hon ger. Salla har snarare uppfattat internet som ett omfattande fenomen som hon reagerat på, på olika sätt och av olika anledningar. De sekvenser som jag identifierat finns i tabellerna 62–64. Sallas text inleds med några makropropositioner i *narrativ*. Propositionerna kan identifieras genom likhet och den inledande meningen kan uppfattas som en sammanfattning. Därpå följer en utgångssituation och därefter händelse samt en evaluering (se tabell nr 62). I dessa makropropositioner finns

kännetecken för narrativ som t.ex. *påståendemeningar* och *personsubjekt*. I sekvensen är också de *materiella processerna* flest ("göra, skaffa, koppla söka, hota, kommer lyckas hacka"), särskilt förekommer de i händelse- och evalueringspropositionerna (jfr Ledin, 2000, s 72).

Internet

Sötasta frågan är varför finns internet?

Det finns några människor som tycker att internet är bra och det finns några som tycker att det inte är bra. Tänk dig att du ska göra ett skolarbete om Stockholm. Det lättaste och snabbaste sättet att skaffa information är att koppla upp sig mot internet och sen söka efter Stockholm till exempel. Du kommer hitta ganska mycket fakta och du kommer göra ditt skolarbete på ett lätt och roligare sätt. Det finns många fördelar om internet, men så klart finns det också nackdelar om internet. Nackdelen kan vara att en dator lyckas att hacka in sig på Amerikans försvars dator. Tänk att en ensam människa kan hota flera tusen människor, det är inte sjukt.

Jag själv tycker att internet är både bra och dåligt. Det som är bra är att om man kan köpa några saker som man behöver så kan man hitta det på internet. Man kan maila till sin släkting på andra sidan jord klotet, det kan man göra till exempel på Facebook. Det som inte är bra är att man kan i stort sett köpa vad som helst, som till exempel bilar, droger, sprit, sex, datorer och så vidare som man köper av några privata människor som har blivit lurade.

Ibland undrar jag varför det finns människor som gör så dumma saker med internet. Måste man göra sådana dumma saker? Kan man inte bara vara nöjd att man har internet, man har det väl för att söka efter fakta, köpa saker från några butiker, maila sina släktingar och så vidare.

Om jag var den som tillverkade internet skulle jag ta bort internet och se vad människorna kommer göra när det inte finns internet. Kommer dem att hitta fakta till skolarbete eller skulle de personerna som använder datorn jättemycket i sitt jobb, skulle de kunna leva utan internet. För mig spelar det inte roll om den personen som tillverkade internet skulle bryta ner allt skulle det vara bra för oss människor. Det jag vill säga med det här är att för i tiden fanns det inget internet och barn var ute lekte hela dagen lång, men vad gör barn nu? Ingen vill gå ut alla är på internet.

Jag har sett en bild som visade hur internet påverkade samhället. På bilden från 1900-talet var alla barn ute hela dagen lång, men under den bilden var en bild från 2000- talet man såg hur alla barn sitter samlade i en ring och var enda barn hade en mobil, iPad eller laptop.

Jag tycker verkligen att internet har påverkat samhället. Det är inte bra, tänk att resten av livet kommer det vara robotar som jobbar istället för människor tack vare all teknologi som vi människor har upptäckt.

Själv kan jag erkänna att jag använder internet så ofta, men jag vill verkligen att alla ska utbringa mer tid med sin familj, sina vänner och släkten, istället för att bara hänga på internet eller kolla på TV.

Tycker ni att det är viktigt att vara på internet än att vara med sin familj? Jag skulle skämmas om jag tyckte att det var viktigare än min familj. Vad skulle ni andra göra? Det finns säkert många som skulle tycka att det var viktigare att vara på internet än med sin familj. Jag känner sådana personer som är vid min ålder och tycker väldigt synd om dem.

Det sista jag vill säga är att jag hoppas att i framtiden tas internet bort. Om några människor skulle läsa detta jag har skrivit skulle de kanske döda mig, men det finns kanske några som har samma åsikter som mig.

Figur 78. Salla krönika om internet.

Tabell 61. Makropropositioner i Sallas text om internet

NP	Makropropositioner
sammanfattning	Det finns några människor som tycker att internet är bra och det finns några som tycker att det inte är bra
utgångssituation	Tänk dig att du ska göra ett skolarbete om Stockholm.
händelse	Det lättaste och snabbaste sättet att skaffa information är att koppla upp sig mot internet och sen söka efter Stockholm till exempel.
evaluering	Du kommer hitta ganska mycket fakta och du kommer göra ditt skolarbete på ett lätt och roligare sätt. Det finns många fördelar om internet, men så klart finns det också nackdelar om internet. Nackdelen kan vara att en dator lyckas att hacka in sig på Amerikans försvars dator. Tänk att en ensam människa kan hota flera tusen människor, det är inte sjukt.

I sekvensen finns också några *relationella processer* ("finns, vara, är") och någon *mental process* som t.ex., *tänka*. I den evaluerande delen förekommer också mer typiskt *värdeladdade ord* ("lätt och roligare, fördelar och nackdelar kan hota, sjukt"). Efter den narrativa sekvensen följer en *argumentativ* (se tabell 62).

Tabell 62. Makropropositioner i Sallas text om internet, argumentativ sekvens

AP	Makropropositioner
tes	Jag själv tycker att internet är både bra och dåligt
argument	Det som är bra är att om man kan köpa några saker som man behöver så kan man hitta det på internet. Man kan maila till sin släkting på andra sidan jord klotet, det kan man göra till exempel på facebook. Det som inte är bra är att man kan i stort sett köpa vad som helst, som till exempel bilar, droger, sprit, sex och så vidare som man köper av några privata människor som har blivit lurade.

Några språkliga kännetecken i den *argumenterande sekvensen* är de *värdeladdade orden*, "bra, köpa vad som helst, sprit, droger, sex" och "lurade" (jfr Ledin, 2000, s. 74). Negeringen *inte* får också en argumenterande funktion. Hur den argumentativa sekvensen återknyter till den narrativa introduktionen är svårt att se. Efter den argumentativa följer en *explikativ sekvens* (se tabell 63).

Sekvensen får något av en *fråga-svar-struktur*, vilket är ett framträdande drag i *explikativ sekvens*. Ledin (2000, s.75) pekar också på *frågemeningar* som realiserar problem. En sådan fråga framträder genom, "men vad gör barnen nu?" Sallas svar är att barn idag samlas runt tekniken istället för att vara ute och så avrundar hon sekvensen med att internt påverkat samhället negativt. Det är svårt att se någon tydlig koppling i den explikativa sekvensen till textens tidigare sekvenser. Även här introduceras något nytt. Salla avslutar med en *argumentativ sekvens* (se tabell nr 64).

Tabell 63. Makropropositioner i explikativ sekvens i Sallas text, Internet

EP	Makropropositioner
problem	Ibland undrar jag varför det finns människor som göra så dumma saker med internet. Måste man göra sådana dumma saker? Kan man inte bara vara nöjd att man har internet, man har det väl för att söka efter fakta, köpa saker från några butiker, maila sina släktingar och så vidare. Om jag var den som tillverkade internet skulle jag ta bort internet och se vad människorna kommer göra när det inte finns internet. Kommer dem att hitta fakta till skolarbete eller skulle de personerna som använder datorn jättemycket i sitt jobb, skulle de kunna leva utan internet För mig spelar det inte roll om den personen som tillverkade internet skulle bryta ner allt skulle det vara bra för oss människor. Det jag vill säga med det här är att förr i tiden fanns det inget internet och barn var ute lekte hela dagen lång, men vad gör barn nu?
förklaring	Jag har sett en bild som visade hur internet på verkade samhället. På bilden från 1900-talet var alla barn ute hela dagen lång, men under den bilden var en bild från 2000- talet man såg hur alla barn sitter samlade i en ring och var enda barn hade en mobil, iPad eller laptop.
kommentar	Jag tycker verkligen att internet har på verkat samhället. Det är inte bra, tänk att resten av livet kommer det vara robotar som jobbar istället för människor för människor tack vare all teknologi som vi människor har upptäckt.

I texten tar Salla tar tydlig ställning och önskar bort internet. Nu, för att det tar bort tid från familjen och umgänget i den fysiska världen. Även i denna sekvens introducerar alltså Salla något nytt och följer inte riktigt upp det hon tidigare lyft fram. I sekvensen finns några *värdeladdade ord* – vilket då är kännetecknande för en argumentativ sekvens som t.ex., ”viktigt, viktigare än” (ordet återkommer några gånger) och ”skämmas” (jfr Ledin, 2000, s. 75). Av texten framgår att Salla har många åsikter om nätet. Hon får svårt att återknyta och koppla tillbaka till händelsen i inledningen där hon tog upp fördelarna med sökfunktionerna i datorn. Allt hon tycker blir helt enkelt svårt att få ihop. Att hon tycker att det finns roliga och bra saker med nätet skymtas i texten och det framkommer också när jag talar med Salla. Samtidigt har hon internaliserat en diskurs som mer fokuserar på det problematiska, t.ex. att internet isolerar människor osv., vilket hon också säger i flera sammanhang.

Tabell 64. Makropropositioner i Sallas text om internet, argumentativ sekvens

tes	Självt kan jag erkänna att jag använder internet så ofta, men jag vill verkligen att alla ska utbringa mer tid med sin familj, sina vänner och släkten, istället för att bara hänga på internet eller kolla på TV.
argument	Tycker ni att det är viktigt att vara på internet än att vara med sin familj? Jag skulle skämmas om jag tyckte att det var viktigare än min familj. Vad skulle ni andra göra? Det finns säkert många som skulle tycka att det var viktigare att vara på internet än med sin familj. Jag känner sådana personer som är vid min ålder och tycker väldigt synd om dem.
konklusion	Det sista jag vill säga är att jag hoppas att i framtiden tas internet bort. Om några människor skulle läsa detta jag har skrivit skulle de kanske döda mig, men det finns kanske några som har samma åsikter som mig.

Det Salla framför här kan jämföras med den internet-panik-diskurs som Bulfin och Koutsogiannis (2012, s. 338) finner i australiensiska och grekiska ungdomars skoluppsatser. Det tycks som att Salla brottas med en del motstridiga åsikter om nätet och som att hon i texten också brottas med att få ihop dessa åsikter till en helhet. De litteracitetsförmågor man utvecklar kan naturligtvis kopplas till det man gör och gör ofta. Salla har heller inte skrivit komplexa texter som denna i skolan mer än någon enstaka gång.

Sammanfattning av analysen av texten Internet i figur 78

Sallas krönika omfattar tio textelement varav två rubriker, vilka är framskjutna genom placering och anger textens makrotema. Texten är organiserad runt de sekvenser som läraren anger i sin instruktion. I texten kan en narrativ, argumentativ och explikativ sekvens identifieras. De känns igenom genom likhet och struktur, samt genom att en del språkliga karaktäristiska drag för dessa sekvenser realiseras, t.ex. materiella processer i den narrativa sekvensen och värdeladdade ord i den evaluerande delen och i de argumentativa sekvenserna. Sekvenserna hänger inte riktigt ihop, och det finns ingen tydlig innehållslig koppling mellan dem, vilket gör det svårt att uppfatta texten som en sammanhängande helhet.

6.2.3.2 Sammanfattning Sallas datorpraktik

För att knyta samman avsnittet om Sallas datorpraktik sammanfattar jag vad som framkommit under de olika forskningsfrågorna.

Forskningsfråga 1. Till vad, var, när och med vem använder respektive deltagare en-till-en-datorn? Salla använder sin en-till-en-datorn för själv- och skolinitierade aktiviteter. De själv- och skolinitierade datoraktiviteterna handlar till del om samma sak, men de skiljer sig också åt. Gemensamt är att: söka, läsa, skriva, lagra och sortera. Salla skapar och publicerar i princip inte självinitierade texter på datorn, förutom chatttext. Hon lägger alltså nästan aldrig ut texter på någon virtuell plats. De intressen hon utvecklat i hemmet har koppling till den digitala litteracitet hon utvecklar. De vanligaste

själviniterade datoraktiviteterna på datorn är att se på film, följa, kolla och läsa, framförallt på Facebook, men också en del på Twitter. Filmer ser hon vanligen tillsammans med sin storasyster och ibland med föräldrarna. En annan relativt framträdande och återkommande aktivitet är att hon läser på Facebook och ibland chattar hon med släkt och vänner i Bosnien och någon gång också med svenska vänner. Hon följer vad som händer på Facebook och hon följer också några kändisar bland annat en fotbollsspelare och sångerska på Twitter. Hon lyssnar på musik och det gör hon både hemma och i skolan på Youtube och Spotify. De självinitierade datoraktiviteterna innebär att hon läser kortare texter på bosniska, svenska och engelska och att hon skriver kortare texter på svenska och bosniska. När hon går ut på Facebook och på Twitter i skolan använder hon mobilen.

Salla använder datorn överallt i hemmet, men mest i det egna rummet. Rutinmässigt gör hon sina läxor så fort hon kommer hem varje dag, för det vill hennes föräldrar. Hon använder ofta datorn när hon gör sina läxor, trots att hon sällan har någon läxa som kräver att hon ska använda den. Men hon menar att datorn är ett stöd och underlättar. Word erbjuder rättstavnings- och grammatikkontroll som hon alltid använder. Vidare finns synomlexikon som hon ofta tar i bruk.

I skolan använder hon datorn i klassrummen för att söka, läsa, skriva, bearbeta och producera text och lära i flera ämnen. Främst skapar Salla egna texter i löpskrift i svenskämnet. I de flesta andra skolämnena producerar Salla ofta texter av fråga-svar-karaktär och antecknar också en hel del och då använder hon datorn. Salla får också producera Powerpointpresentationer i flera ämnen, t.ex. no, bild och engelska. Läsande och skrivande är ofta sammankopplade aktiviteter på så sätt att Salla söker, läser och skriver parallellt, t.ex. svar på frågor eller antecknar och förklarar viktiga begrepp. Ibland är textreception och textproduktion invävda i ett större lärsammanhang, men läsande och skrivande tränas också som separata förmågor. I skolan används datorn både för ensam- och grupparbeten. Genom tillgången till nätet har hemmet förvandlats till en hybrid plats som ger tillgång till skolinformation, skolmaterial och kontakt med lärare och att ha kontakt med släktingar och vänner både långväga ifrån och dem på närmare avstånd. För Salla del sker alltså både själv- och skolinitierad kommunikation genom datorn. Unikum och vklass erbjuder både Salla och hennes föräldrar tillgång till lärarnas bedömningar, arbetsplaner och arbetsmaterial. Dock tar hennes föräldrar inte del av vare sig arbetsplaner eller bedömning via Unikum på nätet. Det är Salla som själv berättar för föräldrarna hur det går i skolan. I tid sett dominerar skolinitierade aktiviteter i Sallas en-till-en-datorpraktik, men en-till-en-datorpraktiken är också har situerad i umgängespraktiken och då huvudsakligen med koppling till familj och släkt.

I tid (uppskattad av Salla själv) använder Salla en-till-en-datorn förhållandevis lite i skolan, hon använder den också som nämnts för skolinitierade aktiviteter i hemmet. I samband med implementeringen användes datorn mer, men användargraden sjunker under observationsperioden och mot slutet av fältarbetet används datorn relativt sällan. Uppskattningvis tas datorn i bruk mellan 4-6 timmar i veckan, men vissa veckor inte alls. Datorn kommer mer kontinuerligt i bruk hemma. I hemmet använder hon den högst 10 timmar per vecka och då är både själv- och skolinitierade datoraktiviteter inräknade.

Studien indikerar vidare att Sallas attityder till lärande har inflytande över hennes självinitierade datoraktiviteter. Salla menar att det är rent negativt att vara ute mycket i tid sett på nätet. Hon, liksom hennes föräldrar, uttrycker att datorn är ett redskap för att lära och det gör man genom skolaktiviteter. Sallas attityd till datorn och nätet är präglad av en till del negativ och något motstridig attityd. Hon vill gärna vara på Facebook, även om hon begränsar sina aktiviteter där i tid sett, samtidigt som hon anser att nätet har en negativ inverkan. Salla och hennes föräldrar har en mer instrumentell inställning till lärande och menar att lärande sker i skolan, när något bedöms och inte företrädesvis genom självinitierade aktiviteter. De kulturella koder som Salla internaliserat i hemmet och bland kamrater påverkar alltså vad hon gör och inte gör på datorn och därmed de litteracitetsförmågor hon utvecklar och de lärande som erbjuds genom datoraktiviteter (jfr Svensson, 2014, Bulfin & Koutsogiannis, 2012).

Forskningsfråga 2. *Vilka texttyper och andra betydelsepotentialer är framträdande?*

Salla skapar och producerar företrädesvis skolinitierade texter på datorn. Inom skolpraktiken är texter i löpskrift framträdande. Huvudsakligen genom verbalspråkliga resurser skapar Salla olika texttyper i skrift som narrativ, explikativ, argumenterande och deskriptiva sekvenser. Texttyperna känns igenom genom likhet och också huvudsakligen genom struktur, även om texterna inte alltid har den förväntade strukturen. Rubriker är framskjutna genom placering, mer sällan genom storlek. Resurser som typsnitt och teckenstorlek utnyttjas alltså inte så frekvent. I de texter Salla skapar kombineras sällan olika sekvenser i en och samma text. Texterna består alltså av en sekvens och inom den sekvensen framträder ofta också de språkliga typiska kännetecknen för sekvensen i fråga. Den narrativa texten är skriven i preteritum, är kronologiskt ordnad och har tidsmakeringar genom temporala konnektiver. I narrativa texter förekommer också personsubjekt och de materiella processerna dominerar. I de deskriptiva sekvenserna framträder generisk referens, påståenden och relationella processer. I de explikativa och argumentativa framträder värdeladdade ord. En mer komplex text (texten om

Internet, figur), där flera olika sekvenser kombinerats, finns i materialet och analysen av denna visar att Salla har svårigheter att få texten att fungera som en sammanhållen helhet. Salla har, liksom övriga i klassen, producerat få texter på datorn. Egna texter skriver Salla som framkommit företrädesvis inom svenskämnet, vilket också har koppling till att Salla inte kombinerar olika sekvenser i en och samma text. Texter i olika ämnen har olika funktioner, vilket innebär att olika texttyper aktualiseras i olika ämnen. Är uppgiften att skriva en reseberättelse är textens funktion att berätta, medan en laborationsrapport kräver att textproducenten både återger (berättande) beskriver (deskriptiv) och förklarar (explikativ). Att Salla främst producerar egna texter inom svenskämnet får alltså konsekvenser för vilka texttyper som används och hur de varierar. I Powerpointpresentationerna, som huvudsakligen är deskriptiva, kombineras olika modaliteter, som t.ex. bild och skrift och andra visuella resurser. I dessa texter har bilderna och de visuella resurserna en framträdande roll och rubrikerna är framskjutna genom versaler, storlek, typsnitt och färg. Färgrim utnyttjas för att binda samman texten och bild och skrift står i avbytesrelationer till varandra. Bilderna i Powerpointpresentationerna har ofta också interpersonella funktioner, där avstånd, t.ex. hel, halv och närbilder och blickar används för att adressera betraktaren på olika sätt. Den litteracitet som Salla utvecklar har koppling till de intressen hon utvecklat i hemmet med kamrater och förstås till det hon gör i skolan.

Forskningsfråga 3. Finns skillnader och länkar finns mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter, i så fall vilka?

En skillnad mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter är att de självinitierande i huvudsakligen handlar om reception, medan de skolinitierade datoraktiviteterna både handlar om textreception och om textproduktion. En del textproduktion, chatttext, förekommer dock genom självinitierade datoraktiviteter. Ytterligare en skillnad är att Sallas självinitierade datoraktiviteter i princip kretsar runt en populärkulturell sfär, medan de skolinitierade datoraktiviteterna har en större bredd, och omfattar de flesta skolämnen. Dock synliggörs egen textproduktion på datorn i få skolämnen.

Få av Sallas intressen integreras i skolpraktiken. Men det händer att Salla tillsammans med kamraterna har möjlighet att påverka innehåll i det som ska läras, som t.ex. genom att få bestämma vilken känd person som hon och gruppen presenterar för klassen i ämnet engelska. Salla får också relativt fritt välja de skönlitterära böcker hon läser på engelska och skriver läslogg om på datorn. Men Salla tycker inte så mycket om att läsa och läser inte skönlitterära böcker under fritiden. Salla tycker att det skulle vara roligt att

lära sig fler program och att få arbeta mer med film som hon är mer intresserad av än skönlitteratur.

Härmed avslutar jag redovisningen av de enskilda deltagarnas datoraktiviteter, datorpraktiker och analyserna av prototypiska texter inom dessa praktiker. I nästa kapitel knyts resultaten ihop och diskuteras.

7 Resultatdiskussion

I det här kapitlet knyts undersökningen ihop, och här lyfter jag fram och diskuterar vad undersökningen av litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker visar och relaterar också studiens resultaten till andra studier. Genom resultatredovisningen av de enskilda deltagarnas en-till-en-datorpraktiker framkommer tydligt att litteracitet och erbjudanden för lärande genom datoraktiviteter framträder i varierande grad och på olika sätt, vilket också var att förvänta. Deltagarna har valts för att uppvisa bredd. Diskussionen tar utgångspunkt i den variationen och påvisar likheter och skillnader i litteracitet och erbjudanden för lärande genom datoraktiviteter i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. I ljuset av andra studier diskuteras också orsaker till de skillnader som framkommer. Därefter kopplar jag diskussionen om variation till de läroplansmål som lyfts fram i tidigare kapitel samt till de övergripande mål som också redovisats för en-till-en-implementationer. Detta leder in mot det avsnitt som därefter följer, studiens pedagogiska implikationer. I kapitlet berörs också möjliga teman för fortsatt forskning.

7.1 Mönster med koppling till hem, umgängespraktik och plats

En studie av Erstad m.fl. (2005; se också Samuelsson, 2014) visar att ungdomars digitala färdigheter primärt utvecklas utanför skolan och att datorn används mer frekvent och varierat i hemmet. Men hur datorn kommer i bruk (t.ex. Findahl, 2010) och den (digitala) litteracitet barn och ungdomar utvecklar har koppling till uppväxter under olika sociokulturella omständigheter (t.ex. Heath, 1983; Fast, 2007; Svensson, 2014). I Findahls (2010, s. 6) undersökning framkommer att barn till välutbildade föräldrar tidigare börjar använda internet och att barn till mindre utbildade börjar skolan utan några större erfarenheter av nätet. En sådan tidsmässig debutdifferens påvisas även i den här studien. Blåsipssdeltagarna Batman, Valerie och Samanya börjar använda digitala verktyg och nätet långt innan de börjar skolan. De får vuxnas stöd, guidning och hjälp med olika program, medan vitsipssdeltagarna, Margo och Salla, börjar skolan utan några större erfarenheter av digitala verktyg. Detta kan vidare jämföras med Wolfe och Flewitts studie (2010; jfr Fast, 2007) som pekar på att vissa barn (men inte alla) bär med sig rika erfarenheter av digitala verktyg från hemmet redan i förskoleåldern.

Något som också påverkar barns datoranvändarmönster är föräldrarnas datorbruk. Findahl (2012/2013) pekar på att människor med hög socioekonomisk status använder internet på ett mer utforskande sätt och att

socioekonomisk status använder internet på ett mer utforskande sätt och att detta leder till att de känner sig mer delaktiga i informationssamhället. Även demokratiutredningen konstaterar variationer i mediebruk mellan olika samhällsgrupper och menar att detta leder till kunskaps- och deltagarklyftor mellan olika grupper (Strömbäck, 2014, s. 42). Föräldrarna till vitsippsdeltagarna har inget uttalat intresse för vare sig datorer eller för teknik. De har visserligen datorer och använder dem i hemmet för underhållning, för att se på film och för att vara ute på Facebook. Men datorer har ingen framträdande roll i vitsippsdeltagarnas hem, utan betraktas huvudsakligen som redskap för ett skolinitierat lärande. Det förekommer inte heller gemensamma aktiviteter kring datorer eller andra enheter (annat än det nämnda film - och fotbollstittandet) i deras hem.

Hos Batman, Valerie och Samanya har datorer och teknik en framträdande roll och på flera sätt delar föräldrarna ungdomarnas digitala intressen. Föräldrarna är engagerade i barnens datoraktiviteter, de förser dem med olika programvaror, engagerar sig i datorproblem, bidrar med kunskap om olika programvaror, läser deras bloggtexter (Valeries föräldrar, syster och släkt, Samanyas mamma), och filmrecensioner (Samanyas pappa), spelar dataspel (Batmans föräldrar) och går på teknik- och spelinriktade mässor (Batmans och Valeries föräldrar). Detta kan vidare jämföras med vad som framkommer i Flewitt och Wolfes (2010) studie som visar att kvalitén i relationen mellan barnet och den vuxne och i den interaktion som medierar barns aktiviteter är centrala för deras litteracitetsutveckling. Vidare både delar och deltar syskonen i dessa familjer i gemensamma datoraktiviteter i högre grad än vad som förekommer i vitsippsdeltagarnas familjer. Valerie och hennes syster både fotograferar och producerar texter tillsammans, texter som de publicerar på nätet och systemen läser och följer Valeries bloggar. Samanya och Batman spelar ibland dataspel med sina syskon. Batman besöker mässor med sina bröder. Samanya feriearbetar på sin brors firma och använder datorn i det arbetet (t.ex. Photoshop och Excel). Hemma hos Margo respektive Salla finns inga sådana uttalade gemensamma intressen för de digitala verktygen eller intressen med koppling till dessa, förutom då det redan nämnda delade film- och fotbollsintresset. I Sallas familj finns också ett gemensamt intresse för kontakter med släkt och vänner i Bosnien genom t.ex. Facebook.

I princip har Margo och i huvudsak också Salla på egen hand – Salla har fått visst stöd av sin syster – utforskat datorn och dess resurser. Flewitt och Wolfe (2010) pekar på att små barn som inte får stöd att utveckla sina digitala färdigheter deltar i och utövar sådana aktiviteter av en mer repetitiv karaktär och att de dessutom oftare visar frustration över att inte förstå de digitala verktygen. Det föreligger alltså en tydlig skillnad mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarnas hemmiljöer nu och under uppväxtåren då det gäller både

tillgång till, stimulans för och stöd att använda digitala verktyg och att utveckla litteracitet och att lära genom digitala enheter.

Svensson studie (2014) visar att de fritidsintressen deltagarna (Alexander och Sara) i hans studie har utvecklat i sina hem och boendemiljöer, återspeglas i de skriftpraktiker de deltar i och i den skriftkompetens de utvecklar. Sara utvecklar en bred och varierad skriftkompetens, hennes föräldrar är akademiker med yrken där skriftkulturer är centrala. Alexander, vars föräldrar främst haft hantverksyrken, utvecklar en mindre varierad och inte lika bred skriftkompetens som Sara. Deltagarnas skriftkompetens är kopplad till de praktiker de deltar i och vad de gör med skrift. Sara deltar i en mängd olika och varierande skrifthändelser i hemmet och under fritiden, medan Alexanders läsande och skrivande är mer begränsat, vilket återspeglas i deras olika skriftkompetenser. Ett liknande resultat framkommer i den här studien. Här visas att tre av ungdomarna, blåsippsdeltagarna, har ett helt annat självinitierat bruk av en-till-en-datorn under fritiden än vitsippsdeltagarna. I likhet med vad som framkommer i Svenssons studie återspeglas det mer varierade fritidsbruket av datorn i deras mer varierade litteracitetsförmågor, vilket framför allt gäller blåsippsflickorna, Valerie och Samanya. Jag vill påminna om att blåsippsdeltagarna, precis som Sara i Svenssons studie (2014), är uppvuxna i hem där den ena eller båda föräldrarna är högskoleutbildade, (jfr Hatlevik, 2009) att de alla bor i ett homogent område och går i en homogen skola⁴⁵. Som framkommit finns kunskap och intresse för teknik i deras hem. Dessutom arbetar minst en av blåsippsdeltagarnas föräldrar yrkesmässigt med teknik eller det digitala området. Salla och Margo bor i ett mer diversifierat område både språkligt och kulturellt och går också i en mer heterogen skola. Deras föräldrar har inget uttalat intresse för teknik och endast Margos mamma har en högskoleutbildning. Salla och Margo har inte svenska som modersmål, vilket blåsippsdeltagarna har.

När det gäller deltagarnas självinitierade datoraktiviteter situerade i umgängespraktiken, så innebär dessa för blåsippsdeltagarna del att en-till-en-datorn kommer i bruk mycket mer i tid sett, på fler virtuella och fysiska platser, i fler och mer varierande datoraktiviteter och att fler dataprogram används än vad som gäller för vitsippsdeltagarna. Dessutom använder blåsippsdeltagarna en-till-en-datorerna för både ett självinitierat multimodalt textskapande av olika slags texter och för multimodal textreception. De självinitierade datoraktiviteterna handlar för vitsippsdeltagarnas del huvudsakligen om textreception. Detta är ett resultat som har överensstämmelse med det Bulfin och Koutsogiannis visar i sin studie (2012,

⁴⁵ Med homogen menar jag att eleverna har växt upp i och delar liknande sociokulturella omständigheter.

s. 338-339; jfr Svensson, 2014; Strömbäck, 2014) där de konstaterar att mer privilegierade grupper använder digitala verktyg där de producerar texter och kombinerar det de lärt i skolan med självinitierade datoraktiviteter och att de utvecklar en litteracitet som ligger nära skolans (jfr Svensson, 2014). Bulfin och Koutsogiannis (2012, s 334) visar alltså att ekonomiskt och kulturellt kapital är av stor betydelse för vilka vanor som utvecklas kring digitala verktyg.

En relativt stor del av Valeries och Samanyas umgänge i den nära kamratkretsen sker på nätet och då genom text som oftast publiceras, främst på de personliga bloggarna. De dokumenterar sådant de gör tillsammans med vännerna: filmkvällar, fester och konserter etc. och publicerar på bloggen. Vidare kommenterar de olika händelser, uttrycker åsikter som de delar med den nära kamratkretsen och med familjen. Den virtuella och fysiska världen tycks intimt samhöriga för dem och deras vänner. Samtalen pågår och övergår obehindrat från den ena "världen" till den andra. Forsman (2014) pekar i sin studie på att ungdomar inte gör någon skillnad mellan de "båda världarna" och det synliggörs i Valeries och Samanyas sätt att agera. Bloggen och bloggande innebär också att de håller sig à jour med andras bloggar. Både Samanya och Valerie läser de nära vännernas samt också några andra bloggares bloggar. Samanya skapar också en del vloggar om sig själv som hon lägger upp på sin blogg. Valerie lägger aldrig upp vloggar, men skapar olika filmer till sin Youtubekanal, både animerade filmer och spelfilmer. Valerie och Samanya har också stora vänkretsar på Tumblr. På Tumblr deltar de i s.k. fanart där kommunikationen, huvudsakligen genom bilder, tar utgångspunkt i kända verk, film och litteratur. Texterna där anspelar på olika ursprungsverk. I Samanyas och Valeries fall handlar det om sci-fi och fantasyvärlden. De läser en mängd böcker, håller sig uppdaterade om böcker genom att gå med i Goodreads, ser mängder av filmer och filmklipp, lyssnar på intervjuer med skådespelare m.m. som har koppling till sci-fi och fantasy. På Tumblr deltar också både Samanya och Valerie i debatter om aktuella samhällsfrågor. Parks m.fl. studie (2011, s. 159; jfr Bloch, 2007) visar att bloggande ger träning i sociala relationer, självreflektion, förmåga att hantera information och att bloggares intresse för att lära mer ökar. Det senare blir mycket påtagligt för blåsippflickornas del, där i synnerhet deltagandet på Tumblrbloggarna ständigt tycks ge anledning att ta reda på mer om olika populärkulturella fenomen. De intressen som Valerie och Samanya utvecklat i sina hem och tillsammans med kamrater spänner över en vid sfär, vilka alla har koppling till självinitierade datoraktiviteter. De söker, läser, deltar, följer, sorterar, lagrar, tolkar, producerar och publicerar en mängd olika slags multimodala texter, företrädesvis i ord och bild, med anknytning till dessa intressen. Ofta producerar de både text och bild, fotograferar själva eller

omarbetar och redigerar bilder i t.ex. Photoshop. De använder såväl engelska som svenska i detta textskapande och i textreceptionen.

Batmans självinitierade datoraktiviteter kretsar huvudsakligen kring dataspel och dataspelande. Han söker, läser, deltar, följer, sorterar, lagrar, tolkar, producerar och publicerar en mängd olika slags multimodala texter. I dessa texter kombineras tal (engelska) med visuella resurser, men också kortare texter i skrift (engelska) som ibland kombineras med bild förekommer. Batmans textvärld på datorn kretsar huvudsakligen kring spelvärlden och i det avseende liknar han deltagaren Alexander i Svenssons studie (2014). Men till skillnad från Alexander så producerar Batman också en mängd självinitierade texter runt detta spelande. Batman har hittat många kanaler för att både ta del av och publicera texter (jfr Apperley & Walsh, 2012; Beavis m.fl., 2009; Lamberti & Richards, 2012, s. 481–483). Han har ett stort umgänge på nätet och umgås med sina kamrater och samarbetar också med dem i och under sitt spelande. Spel, spelande och youtubare är vidare samtalsämnen då han träffar sina kamrater i det fysiska livet. Batmans inspelade vloggar (information om nya uppladdningar och om det egna livet) och hans filmer om sitt spelande är också ett sätt att umgås med en relativt stor kamratkrets.

Ytterligare en viktig sajt där Batman umgås med sina vänner är Facebook. I princip dagligen skriver han korta inlägg på engelska kring sin egen status på sajten. Av Greenhow och Robelias (2009) studie framgår att ungdomar som deltar på sociala nätverkssajter kan få känslomässigt stöd, utveckla sin identitet och olika kommunikativa förmågor. Batman uttrycker också att han känner ett känslomässigt stöd genom kontakter på Facebook. Batmans datoraktiviteter, deltagandet på Facebook genom att läsa och skriva inlägg, läsa och skriva rollspelstext, spela dataspel och genom att producera och läsa texter om spelandet, utvecklar han olika digitala litteracitetsförmågor (jfr Yi, 2008; Thorne, 2009). Ett flertal forskare (t.ex. Black, 2009, 2009/2010; Gee, 2003a, 2004, s. 84, 2007; Lam, 2000, 2004, 2006; Olin-Scheller & Wickström, 2011; Thorne, 2009, s. 90; Thorne, Black & Sykes, 2009; Yi, 2008) pekar på att samhörighetsplatser, som de här tre deltagarna är aktiva på, kännetecknas av att ha en potential för ett självinitierat lärande och att de är resursrika miljöer för språkutveckling.

De erfarenheter, aktiviteter och fritidsintressen som Margo och Salla fått i sina familjer, i umgänget och i sina boendemiljöer återspeglas också i deras datoraktiviteter och i den litteracitet och de litteracitetsförmågor de utvecklat (jfr Fast, 2007; Heath, 1983; Svensson, 2014). Deras självinitierade datoraktiviteter handlar främst om att titta, läsa, söka och följa, om textreception och inte om textproduktion. De skriver inte självinitierade

texter, Salla chattar dock ibland på datorn, och de utnyttjar alltså inte möjligheterna till självpublicering på nätet. Det är ett resultat som återspeglas i Forsmans studie (2014), där han också konstaterar att deltagarna inte utnyttjar de möjligheter som finns för publicering på nätet. Margo och Salla ser på film, vilket är ett gemensamt intresse i deras familjer och i kamratkretsen. Film och tv-serier är också frekventa samtalsämnen i skolan bland kamrater. De lyssnar på musik. De följer artister på Twitter och läser tweetar, Salla främst på engelska och bosniska och Margo främst på engelska och svenska. Salla ser på fotboll, vilket också är ett stort intresse i hennes familj. Hon läser om fotboll på olika hemsidor och håller sig à jour med olika ligatabeller. Margo tittar och följer med i vad som trendar på Twitter. Margo är intresserad av bild, färg och form. Hon tittar en del på olika design- och modesidor. De följer båda vad som händer på Facebook. De tar reda på sådant som är angeläget i deras vardagsliv som busstider, shopping m.m.

Salla och Margo umgås mest med sina familjer och inte så mycket med vänner utanför skolan i den fysiska världen och heller inte på nätet. Salla chattar ibland med sin släkt och någon gång med vänner på Facebook. I sina chatttexter skriver Salla främst på bosniska och ibland på svenska. Det händer också att Margo chattar med någon vän på Facebook, men då använder hon mobilen. Under fältperiodens gång börjar också Salla alltmer använda sin mobil för kontakter på Facebook. Enligt Margo umgås man inte med vänner över nätet på deras skola eller där de bor. I samtal med Salla, Margo och deras kamrater framkommer att de anser att det är "töntigt" att lägga upp foton av sig själv och att skriva om sig själv på t.ex. Facebook (t.ex. FA, 24/9 2013). Under observationerna på Vitsippsskolan tydliggörs, att datorerna inte används under raster utan främst mobilerna och att man huvudsakligen använder dessa för att titta på Facebook och för att gillamarkera och inte för att producera och publicera text. Detta antyder i likhet med vad som framkommer i Forsmans studie (2014, s. 12), att ungdomars nätaktiviteter har stark koppling till vad som händer i skolan, alltså har lokal förankring, och att plats som en social arena påverkar och formar ungdomars nätaktiviteter.

Datorn och nätet är vad som får Samanyas och Valeries intresse för litteratur, film och för sci-fi-fantasykulturen att expandera, men det är inte enbart datorn och nätet som bidrar till denna expansion. Att det finns ett bok- och filmintresse i den nära och i den större kamratkretsen på skolan är en viktig förutsättning. Margo har i fältstudiens tidiga skede inget intresse alls för att läsa litteratur. Genom sin kusin inspireras hon att läsa. Bland kamraterna på hennes skola finns inget uttalat intresse för litteratur och litteratur är inget man talar om. Margo undviker till att börja med att tala om och berätta att hon läser, och orsaken till det är att hon inte vill framstå som en "boktönt". Först senare när vissa av de böcker hon läst kommer på film, pratar hon med

kamraterna om böckerna. På skolan finns ett filmintresse och ungdomarna där använder, precis som Margo och Salla, ofta en-till-en-datorerna för att se film. Att plats som en social arena har ett inflytande över den textkultur och därmed också över de datoraktiviteter man engagerar sig i och den datorpraktik man utvecklar är ett återkommande intryck i studien (jfr Forsman, 2014 s. 12; Prinsloo, 2005; Prinsloo & Rowsell, 2012).

Alla tre blåsippsdeltagare, men inte endast de utan en majoritet av blåsippseleverna, använder frekvent datorerna under rasterna. Under observationerna lägger jag märke till att de ofta sitter samlade i kamratgrupper och kommenterar vad som pågår på skärmarna (se figur 6). De självinitierade datoraktiviteterna som sysselsätter blåsippsdeltagarna är företrädesvis inte integrerade i undervisningen. Huvudsakligen pågår dessa i korridorerna och t.ex. i cafeterian. Blåsippsdeltagarna använder alltså datorn på fler platser än vitsippsdeltagarna. För Batmans del är dock också de självinitierade aktiviteterna frekventa i klassrummet, även medan annan undervisning pågår. De självinitierade aktiviteterna sker då ”omärkligt”. Batman är mycket skicklig i att dölja att han t.ex. spelar ett dataspel istället för att göra vad som förväntas under lektionen.

Att blåsippsflickornas, men också Batmans intressen, litteracitet och lärande expanderat genom en-till-en-datorn beror också på att de fått ständig tillgång till olika virtuella platser och att de kan nå sitt umgänge överallt. Både blåsippsflickorna och Batman utnyttjar den möjligheten. Datorn och nätet ger dem tillgång till olika textvärldar där den ena datoraktiviteten tycks leda till den andra (jfr Barton, 2007). Batman hittar fler ingångar och många olika portaler för sitt spelintresse. Valerie och Samanya fler och fler ingångar till ”sci-fi och fantasyvärlden”. Att en-till-en-datorn används på många platser, är en viktig förutsättning för att de här deltagarna ska kunna använda den i den omfattning, i tid sett, som de gör. Det frekventa databruket för många olika ändamål innebär vidare att de använder olika datorprogram och besöker och använder en lång rad hemsidor, vilket då ger dem olika digitala förmågor och utvecklar deras digitala litteracitet. Ett konkret exempel som påvisar deltagarnas olika möjligheter att delta på olika sidor är att Margo går med i Goodreads, men inte förstår hur hemsidan fungerar och därför ger upp. Valerie och Samanya går också med i Goodreads och har inga problem att delta där. Vitsippsdeltagarnas intressen och textvärldar har heller inte expanderat på samma sätt som blåsippsdeltagarnas.

Variationerna i de självinitierade datoraktiviteterna mellan blåsipp- och vitsippsdeltagarna och framför allt mellan flickorna på de olika skolorna innebär olika möjligheter att utveckla litteracitet och erbjuder olika möjligheter till lärande. Genom sina datoraktiviteter, vilka också har

anknytning till populärkultur, tolkar vitsippsdeltagarna multimodala texter, de söker och hittar information och de erbjuds ett lärande genom det de tar del av, t.ex. musik, film, fotboll (Salla) och design (Margo). De erbjuds ett lärande genom den musik de lyssnar på, t.ex. ett lärande i de olika språk (jfr Sundqvist, 2009, s. 210-212) som används i den musik de lyssnar på, liksom genom de filmer de tar del av och genom de korta texter de läser på Facebook och på Twitter. Men det de gör på datorn genom självinitierade aktiviteter främst läser, söker, följer, tittar (jfr Forsman, 2014, s. 8) har inte samma lärandepotential (jfr Sundqvist, 2009, s. 210–2012) som t.ex. egen textproduktion (jfr Liberg, 2007; Kress & van Leeuwen, 2001, s. 41). De utvecklar heller inte en lika bred litteracitetsrepertoar som blåsippdeltagarna, framförallt inte i jämförelse med blåsippflickorna. Jag återkommer mer konkret till detta i diskussionen om vad textanalyserna visar (se 7.1.3). Då det gäller Salla så innebär förstås att hon ibland chattar med sina släktingar och någon gång vänner att hon utvecklar kommunikativa förmågor. Chatttext synliggörs dock ej i materialet⁴⁶. Att det självinitierade lärandet genom digitala verktyg varierar bekräftas i andra studier och att denna variation har koppling till olika sociokulturella omständigheter (Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Forsman, 2014, jfr Hatlevik m.fl., 2009). Batman, Valerie och Samanya behärskar fler program och har utvecklat fler digitala förmågor och färdigheter genom det självinitierade datorbruket än vitsippsdeltagarna. I Valeries och Samanyas en-till-en-datorpraktiker erbjuds ett lärande med större djup inom en kulturell sfär, men också med en betydligt vidare ämnesbredd än för vitsippsdeltagarnas del. Genom sina datoraktiviteter där de producerar en mängd olika slags multimodala texter både på engelska och på svenska utvecklar de också andra litteracitetsförmågor och en betydligt bredare litteracitetsrepertoar (se vidare 7.1.3). Batman vars textreception och textproduktion på en-till-en-datorn huvudsakligen kretsar runt spel och spelande innebär framförallt att han utvecklar sin muntliga förmåga (jfr De Haan m.fl., 2010; Gee & Lee, 2009 s. 50–51; Purushotma, 2005, s. 85), sitt multimodala textskapande, sin förmåga att tala, läsa och skriva kortare texter på engelska (jfr Olsson, 2011; Sundqvist, 2009, s. 210–212; Sylvén, 2010) och sin visuella perceptionsförmåga (jfr Conolly m.fl., s. 668) samt att snabbt söka och att reda på det han vill (jfr Svensson, 2014). Variationen mellan dessa deltagares självinitierade lärande fanns förstås redan innan deltagarna fick sina en-till-en-datorer. Det framkommer exempelvis genom att både Valerie och Samanya startade sina bloggar långt innan de fick en-till-en-datorn. Men variationen mellan vitsipps- och blåsippdeltagarna och då i

⁴⁶ Chatttext av privat karaktär finns inte med i materialet. Ett exempel på en chatttext med ett skolrelaterat innehåll lyfts fram för att påvisa hur själv- och skolinitierade datoraktiviteter kan överbryggas och vara utstäckta.

synnerhet mellan flickorna från de olika områdena har troligen förstärkts och blivit mer omfattande. Det hade inte varit möjligt att läsa, följa och delta i så många datoraktiviteter och producera så många texter som blåsippsdeltagarna gör – särskilt inte för Valerie som har så många andra fritidsaktiviteter – utan datorn (eller någon annan digital enhet) som ständig följeslagare.

Något annat som påverkar deltagarnas självinitierade datoraktiviteter är attityder, vilka formas i hemmen, men också i skolan och av den officiella inställningen till digitala verktyg, litteracitet och lärande.

7.1.1 Skillnader mellan deltagarnas attityder och handlingsutrymme

Ytterligare en variation mellan blå- och vitsippsdeltagarna är deras attityder till de digitala verktygen, till litteracitet och till lärande, vilket också påverkar vad de gör och inte gör på sina en-till-en-datorer. Margo och Salla har, i likhet med sina föräldrar, en mer instrumentell inställning till lärande än vad Samanya och Valerie har. Deras inställning korrelerar relativt väl med den mer officiella och skolmässiga inställningen. Bulfin och Koutsogiannis studie (2012) visar att de attityder och den diskurs som mindre privilegierade grekiska skolelever internaliserat kan bli ett hinder och påverka deras självinitierade datoraktiviteter. De exemplifierar detta med en deltagare kallad Matina. Matina betraktar skrivande på datorn som skilt från hennes sociala verklighet. På hennes skola betraktas skrivande med digitala verktyg huvudsakligen som en teknisk färdighet. Hon lär sig att hantera digitala verktyg för att det är något hon kan behöva i framtiden och skriver aldrig självinitierade texter i någon annan avsikt än att träna på teknik.

Detta förhållningssätt till skrivande påminner om den attityd Margo gestaltar i handling och uttrycker explicit vid flera tillfällen i samtal med mig. Hon menar att det inte är någon idé att skriva texter under fritiden. Hon tror inte att någon skulle vilja läsa hennes texter och finner ingen idé med att skriva texter som inte bedöms. För Margos del är själva bedömningen en poäng med att producera text. Hon och hennes kamrater visar också ett mycket starkt intresse för de bedömningar läraren gör av deras arbeten. Ett av de få tillfällen då jag ser att eleverna på Vitsippskolan tar med sig sina datorer ut i korridoren är när någon lärare lagt ut en bedömning på Unikum. För Margos del har det kommunikativa i textarbetet hamnat på undanskymd plats, liksom också tilltron till den egna förmågan att kunna locka läsare till de egna texterna. På sätt och vis blir skolans bedömningskultur och den syn på språk, kommunikation och lärande som Margo internaliserat, kanske inte enbart från skolan, utan också från föräldrarna, ett hinder för självinitierade datoraktiviteter som skulle kunna leda till litteracitetsutveckling och lärande.

Margos inställning till textproduktion, som hon delar med vissa deltagare i Bulfin och Koutsogiannis studie (2012) tycks präglas av och byggas mer på yttre än på inre motivation (jfr Gärdenfors, 2010; Vallerand, 2012). Den yttre motivationen, mål och bedömning, och inte den inre, blir framträdande drivkrafter i textarbetet. Gärdenfors (2010) framhåller att vissa studier pekar på att en betoning av den yttre motivationen kan underminera de inre drivkrafterna. Om det är så i Margos fall kan studien inte ge ett svar på. Men det framkommer att Margo t.ex. lade märke till att hon utökade sitt ordförråd genom spelet Sims när hon var yngre och också att hon prövat att blogga tidigare. Hon slutade dock blogga eftersom hon upplevde att ingen var intresserad av det hon skrev och för att ingen bedömde texterna. Det tydliggörs att den syn på lärande, språk och kommunikation som förmedlas i skolan, (som föräldrarna delar) både implicit (genom handlingar och genom den bakomliggande syn på lärande som formar undervisningen) och explicit (värden, värderingar och attityder som uttalas explicit) kan påverka självinitierade datoraktiviteter (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012). Margo lyfter fram i samtal och i skrivna texter att språket är av avgörande betydelse för den egna framtiden, och förklarar att hon därför valt att inte satsa på modersmål, utan på svenska. Hon vill enbart tala svenska hemma och hon kan heller inte tala kurdiska. Svenska språket och att kunna kommunicera är alltså viktigt för Margo. Trots höga ambitioner och att Margo satsar mycket på att lära sig svenska så kan de attityder, den språksyn och den diskurs som hon internaliserats i hem och skolan bli och utgöra ett hinder för hennes mål.

Margos inställning står i bjärt kontrast mot Valeries, men kontrasterar också i förhållande till Samanyas och Batmans. Även om Valerie har höga betyg har hon också ett ganska avspänt förhållande till betyg och ibland en uttalat kritisk inställning till skolans bedömningskultur. Exempelvis kan hon se skolans bedömningar som ett hinder för kreativitet och lärande. Valerie pekar till exempel på att man hela tiden bedöms i bildämnet och att man måste göra på "vissa sätt". Det tycker hon har en negativ inverkan på den egna utvecklingen och utforskandet. Valeri får ändå A i betyg i bildämnet. Bulfin och Koutsogiannis (2012) framhåller att mer privilegierade grupper kan förhålla sig mer självständigt till skolan och den officiella synen på lärande och digitala verktyg. Att detta återspeglas i den här studien framkommer genom Valerie. Hon visar sig kritisk till skolans bedömningssystem och betraktar det som ett hinder för kreativitet och lärande, medan Margo ser det som en förutsättning för att lära.

Valerie, även Samanya om än inte lika tydligt, uttrycker en mindre instrumentell syn på lärande än Margo och Salla. Valerie menar att man lär sig saker hela tiden även när man har roligt och "då utan att man märker något"(FA 31/8 2013), vilket jag tolkar som att hon inte upplever att hon

anstränger sig och heller inte att någon ”styr” processen. Valerie både tycker om och har erfarenheter av att hon kan lära på egen hand, vilket också Margo egentligen har genom spelet Sims. Men Margos erfarenheter av ett självinitierat lärande får inget fortsatt genomslag varken i handling eller genom vad hon uttalar. Som tidigare framkommit lärde sig Valerie att läsa helt på egen hand genom datorn. Hon kan också luta sig mot andra utanför skolan som hon litar på för att lära. Exempelvis framhåller Valerie att hon hellre använder sin mammas instruktioner till laborationsrapporter än lärarens. Hon förtydligar att hennes mamma är något av en expert på sådana texter. Vidare visar hon en stor tilltro till den egna språkförmågan. Valerie tycker att hon kan uttrycka sig och vid flera tillfällen säger hon t.ex. att svenskämnet i skolan är onödigt. Även Samanya pekar på att hon lär sig saker genom självinitierade aktiviteter på nätet. Hon liksom också Batman visar tillit till den egna kommunikativa förmågan. De publicerar en mängd texter genom olika hemsidor. Både Batman, Samanya och Valerie tycker att de blivit bra på engelska genom nätet (jfr Olsson, 2011; Sundqvist, 2009, Sylvén, 2010). Valerie pekar på att hon blivit bra på att ta reda på saker på egen hand och att det går att hitta allt på nätet (jfr Penuel, 2006). Samanya, liksom också Valerie, utvecklar strategier för att lära på egen hand. Båda lär sig behärska Photoshop ganska bra och företrädesvis lär de sig detta hemma. Samanya lär sig språket på Tumblr genom att t.ex. använda slanglexikon (se tabell 11). Vidare går hon medvetet in för, genom att läsa och skriva filmrecensioner, att bli bra på att skriva sådana. Samanya ser att hon utvecklat sitt skrivande genom de självinitierade datoraktiviteterna. Lärande är väl inget som Batman sätter i förgrunden, men även han ser och uttrycker att han lär sig engelska och att han är något av en expert på olika dataspel. Han tycker också att han kan mycket generellt sett om digitala verktyg. Det framkommer exempelvis genom uttalanden som att han tycker att en enda lärare på skolan har något att lära honom då det gäller digitala verktyg. De tre blåsippsdeltagarna visar alla positiva attityder till en-till-en-datorna och ett stort handlingsutrymme i förhållande till datoraktiviteterna.

Lam (2000, s.475–478) pekar på att deltagande i olika språkliga aktiviteter på samhörighetsplatser kan ge ett förtroende för den egna förmågan att uttrycka sig. De tre blåsippsdeltagarna som deltar i sådana aktiviteter, uppvisar, som tydliggjorts, ett sådant förtroende. Att de utvecklat och uppvisar ett sådant, kan givetvis ha fler orsaker än dem jag pekar på, men att detta deltagandet i olika textreceptions och textproduksaktiviteter på nätet bidraget är mycket troligt. Margo visar däremot inte ett sådant förtroende. Troligen kan den bristande tilltron till den egna språkförmågan ha en koppling till att hennes föräldrar har utländsk bakgrund och därför har hennes förutsättningar, liksom också Sallas, att lära och använda svenska inte varit desamma som blåsippsdeltagarnas. Men troligtvis skulle även Margos tillit och förtroende

för den egna kommunikativa förmågan ha påverkats i positivt riktning genom deltagande på olika samhörighetsplatser. Forskning kring flerspråkiga ungdomar och aktiviteter på sådana samhörighetsplatser pekar i positiv riktning vad gäller utveckling av litteracitet, förtroende för den egna kommunikativa förmågan och identitetsutveckling (Black, 2008, 2009/10; Lam, 2000; Yi, 2008).

I en skolkrönika om internet pekar Salla huvudsakligen på negativa aspekter av internet. Internet har t.ex. fått den konsekvensen att ungdomar tillbringar mindre tid med sina familjer och att de föredrar nätet framför familjen. Salla uttrycker att hon däremot prioriterar familjen. Salla avslutar sin krönika med att hon önskar att internet lades ner. Det kan visserligen vara så att Salla anpassar sin text till något som hon uppfattar som den rådande skoldiskursen. Men jag hör henne uttrycka liknande åsikter och attityder i samtal med mig vid flera tillfällen. Det hon ger uttryck för, påminner om de attityder som visar sig i grekiska och australienska ungdomars skoluppsatser om nätet (Bulfin & Koutsogiannis, 2012, s. 338). Jag iakttar också att Sallas föräldrar tycker att nätet tar för mycket tid och uppmärksamhet av ungdomar. De talar bestämt om de digitala verktygen som skolverktyg. Salla har även tydliga restriktioner hur hon får och ska använda sin mobiltelefon i skolan och instruktioner kring hur skolarbete ska skötas på datorn. I handling framkommer dock att Salla gillar nätet, hon och hennes kamrater är som framkommit ofta ute på nätet och tittar på Facebook under raster (även om hon använder mobilen), och Salla använder ibland datorn hemma för samma ändamål. I nämnda krönika har Salla svårt att få ihop allt hon tycker och tänker i sin text. Kanske brottas hon med en del motstridiga känslor kring nätet mellan vad hon tycker och vad hon ”borde” tycka, trots att hon uttalar sig så bestämt.

Bulfin och Koutsogiannis (2012, s. 238) beskriver den diskurs de identifierat som en ”dator-och-internetpanik-diskurs”. I likhet med Salla uttrycker många grekiska och australiska ungdomar att datorer och internet isolerar människor. Både Sallas och Margos inställning till datorn präglas av att Wordprogrammet är bra eftersom det kan användas språkstödande och det underlättar skolskrivandet. Wordprogrammet använder de som framkommit företrädesvis till skolinitierade texter. Här gör sig också den språksyn som jag tidigare pekat på gällande, där fokus då mer handlar om att skriva korrekt än att kommunicera och delge andra ett väsentligt innehåll.

Margo och Salla lyfter också fram att det är roligt med datorn, och pekar på redan tidigare nämna aktiviteter som film och fotboll. Margo tycker den är bra för att hon får tillgång till massvis med musik och för att hon kan följa olika trender och se vad andra gör på nätet. Salla uppskattar vidare att hon

kan ha kontakt med sina släktingar och ibland också chatta med vänner. Vidare ser de både en del andra fördelar som att ha allt skolmaterial samlat på ett ställe, tillgången till information och att den förenklar skrivandet. Ursprungligen hade både Margo och Salla en uttalat positiv inställning till en-till-en-datorn. Men över tid gror ett visst missnöje med datorn och bruket av densamma, vilket kan kopplas till den mindre lyckosamma implementeringen på skolan (Jacquet, 2014). De trodde att det skulle bli roligare med en dator i skolan än det blev. De hade väntat sig att de skulle använda datorn mer, på fler sätt och att få arbeta mer med film. Salla menar också att datorn är tung och att det vore bättre med en Ipad. Även lärarna blir missnöjda med implementeringen (Jacquet, 2014) och det är tänkbart att lärarens attityder också påverkat eleverna och då förstås också deltagarna.

Valerie, Samanya och Batman betraktar däremot nätet och datorn som en stor tillgång både för fritidsbruk och i skolan för skolaktiviteter. De skulle inte kunna vara utan den, den berikar deras liv, intressen, lärande och umgänge. De både lär och har roligt genom datorn. Liksom Constantinos, den mer privilegierade deltagaren i Bulfin och Koutsogiannis studie 2012, skapar de mängder av självutvecklade texter som de publicerar på olika platser. Valerie säger uttryckligen att nätet varit startskottet till och bidragit till hennes upptäckt av sci-fi-kulturen, filmerna, böckerna och "allt!" Samanya menar att hon "typ lever sitt liv på nätet" och Batman påstår att han tillbringar "90 % av sitt liv där" (jfr Forsman, 2014).

7.1.3 Skillnader med avseende på en-till-en i deltagarnas skolpraktiker

De en-till-en-datorpraktiker som formats på de skolor där deltagarna gick, är givetvis en del av förutsättningarna för hur litteracitet framträder i de enskilda deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. Därför är det intressant att jämföra de individuella deltagarnas en-till-en-datorpraktiker situerade i skolan, med vad som framgår i utvärderingen och av andra studier. Att varje en-till-en miljö är unik med olika förutsättningar för lärande, att kontexten är av avgörande betydelse för resultaten av en-till-en-implementeringar pekar Bebell och O'Dwyer (2010) på. Översiktligt kan konstateras att en rad olika omständigheter ger olika förutsättningar för en-till-en-implementeringen på de två skolorna och därmed för deltagarnas en-till-en-datorpraktiker situerade i skolpraktiken. Ett faktum är att de skolor där deltagarna gick är belägna i olika områden med olika karaktär (se kapitel 4). Blåsippsskolan ligger i ett villaområde där invånarna generellt har högre inkomster och ett högre utbildningskapital än i det miljonprogramsområde med internationell och flerspråkig prägel där Vitsippsskolan finns. Majoriteten av eleverna på Vitsippsskolan är nysvenskar i andra eller tredje generation. På

Blåsippsskolan går huvudsakligen svensktalande elever. De två skolorna har alltså olika förutsättningar.

Av Warschauers med fleras (2008) multi-site-studie framgår att skolor i upptagningsområden med lägre socioekonomisk status har sämre förutsättningar att ta tillvara datorns potential och att det är lättare att forma en undervisningspraktik utifrån ett internetbaserat innehåll i skolor med en högre sådan. I studien (a.a., s. 64) konstateras att detta kan kopplas till elevernas bristande erfarenheter av att ha arbetat med datorer (jfr Findahl, 2010, 2012/2013) och deras brister i olika litteracitetsförmågor. Men jag håller inte för troligt att de skillnader som påvisas mellan skolorna och mellan vit- och blåsippsdeltagarnas datorpraktiker situerade i skolan, enbart kan förklaras utifrån olika skolförutsättningar. I ljuset av vad andra studier visar är det troligt att de brister lärarna på Vitsippsskolan pekar på i utvärderingen, t.ex. brister i ledning (jfr Myndigheten för skolutveckling, 2007; Tallvid, 2010; Weston & Bain, 2011, s. 12-13), avsaknad av möjlighet till fortbildning (jfr t.ex. Balanskat m.fl., 2013, s. 41; Bebell & O' Dwyer, 2010; Grönlund m.fl., 2011; Shapely m.fl., 2010; Taalas, 2007) och tid för kollegialt lärande, också är av betydelse för att en-till-en-datorerna inte medfört så märkbara kvalitativa förändringar av undervisningspraktiken på Vitsippsskolan. En lyckad implementering och ett medvetet arbete för att utveckla undervisningen med de digitala verktygen, är troligen dessutom av än större vikt på skolor där det innebär större utmaningar att ta tillvara datorns potential.

Att det finns stora skillnaderna i hur litteracitet och lärande framträder på individnivå mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarnas datorpraktiker situerade i skolan tydliggörs i studien och att de individuella en-till-en-datorpraktikerna formats utifrån de förutsättningar som finns och ges i de två olika skolsammanhangen. Ett flertal forskare pekar vidare på att förväntningarna på att synliga resultat ska få genomslag ställs för tidigt (Kroksmark, 2013; Puentedura, 2009). Möjligen kan det också vara så att synliga resultat dröjer än längre på skolor där utmaningarna är större.

I tid sett uppger deltagarna på Blåsippsskolan att datorn används betydligt mer än vitsippsdeltagarna (jfr också det självinitierade bruket, där en väsentlig tidsskillnad också förekommer). Denna tidsdifferens framträder också på en övergripande skolnivå i utvärderingen. Blåsippsskolan är den skolan där datorn i tid sett (uppskattat tid) används mest och Vitsippsskolan den skola där den används minst. Blåsippsdeltagarna använder datorn genomsnittligt ungefär 25 timmar i veckan medan vitsippsdeltagarna genomsnittligt tar datorn i bruk under ca 5 skoltimmar i veckan (och under vissa perioder inte alls). Dessutom menar vitsippsdeltagarna, vilket jag också

noterar, att datorbruket minskar över tid. Att de två skolpraktikerna, Vitsipps- och Blåsippsskolan, liksom också deltagarnas en-till-en-datorpraktiker påverkats och förändrats i olika grad med datorns entré blir uppenbart enbart genom denna tidsjämförelse. I ett flertal studier (Hallerström & Tallvid, 2008; Penuel, 2006; Skolverket, 2013a) konstateras att datoranvändningen ökar i tid mätt i en-till-en-miljöer. Så har troligen skett på både Vitsipps- och Blåsippsskolan, men i betydligt mindre omfattning på Vitsippsskolan. Att datorn används lite i tid sett innebär inte särskilt goda förutsättningar för att den ska få ett tydligt genomslag och komma i bruk för litteracitet och lärande och inte heller för att den potential datorn har till fullo utnyttjas.

Generellt sett framträder ett mer avancerat och varierat IKT-användande för blåsippsdeltagarna och på Blåsippsskolan som helhet, medan det omvända gäller för vitsippsdeltagarna och på Vitsippsskolan. Av utvärderingen framgår att mätvärdena då det gäller huruvida en-till-en-implementeringen medfört kvalitativa förbättringar av undervisningen ligger lågt på Vitsippsskolan. Det gäller för parametrar som att undervisningen blivit mer elevaktiv och att redovisningsformer och undervisningen blivit mer varierade (Jacquet, 2014). Lärarna och eleverna på Vitsippsskolan, vilket också framträder genom yttranden från de två deltagarna i studien, påstår att undervisningen i stort sett förblivit som den var innan datorerna gjorde entré (jfr Kroksmark, 2013). Resultatet på Vitsippsskolan står alltså i kontrast mot (Jacquet, 2014) vad mätvärden i utvärderingen på Blåsippsskolan visar och också i förhållande till vad som framkommer i ett flertal internationella studier. Utvärderingen på Blåsippsskolan, liksom ett antal forskningsstudier (t.ex. Silvernail & Lane, 2004; Silvernail, 2007; Suhr m.fl., 2010), visar positiva resultat för parametrar som att lärandet varieras och att eleven blir mer aktiv och engagerad i sitt lärande i en-till-en-miljöer.

Att undervisningen blivit mer förändrad och varierad för blåsippsdeltagarnas del, konkretiseras på flera och olika sätt i studien. Genom det insamlade textmaterialet (se tabell 6, 11) konkretiseras att blåsippsdeltagarna (och eleverna i deras klasser) får redovisa sina kunskaper och sitt lärande i varierande former. Vitsippsdeltagarna skapar huvudsakligen Powerpoint-presentationer och text i löpskrift. Blåsippsdeltagarna producerar, texter i löpskrift, olika slags filmer (intervjureportage, reklamfilm m.fl.), de skapar musik, gör egna koreografier till den egna musiken, och de använder datorn i bildämnet för att skapa olika slags bildcollage och affischer. Textproduktionen på Blåsippsskolan och för blåsippsdeltagarna är alltså mer mångfacetterad.

På Blåsippsskolan har undervisningspraktiken enligt utvärdering (Jacquet, 2014) förändrats kvalitativt sett och där framträder en annan

litteracitetspraktik än på Vitsippsskolan. Ytterligare en orsak till det, vid sidan av tidigare nämnda brister i implementeringen på Vitsippsskolan, är med stor sannolikhet att eleverna på Blåsippsskolan har andra förutsättningar att ta tillvara datorns potential (jfr Warschauer, 2008). Tidigare studier (Bulfin & Koutsogiannis, 2012; jfr Findahl, 2010, 2012/2013) pekar i likhet med denna på att hur datorn används i hemmet varierar starkt utifrån olika sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar. Utifrån ett ekologiskt perspektiv på litteracitet (Barton, 2007 s. 29-32; Nichols, 2011; Rainbird & Rowsell, 2011) betonas interrelation, den ömsesidiga påverkan mellan människa och miljö, vilket innebär att elevers olika förutsättningar då givetvis påverkar en en-till-en-implementering. Lärarna på Blåsippsskolan beskriver att man har utvecklat de projekt man arbetade med även innan datorn gjorde entré. Av sådana uttalanden framgår att litteracitet och undervisningspraktikerna på de båda skolorna varierade redan innan en-till-en-datorn implementerades. Men av både lärarnas och deltagarnas egna beskrivningar på Vitsipps- respektive Blåsippsskolan framgår att användarmönstren då det gällde de datorer som fanns på de båda skolorna innan implementeringen var likartade. De lånedatorer man hade användes relativt sällan, och man använde dem för att söka information, skriva i Word och för att skapa Powerpointpresentationer. Detta användarmönster har inte ändrats nämnvärt på Vitsippsskolan (jfr Grönlund, 2013; Skolverket, 2013 s. 71–72). Deltagarna och eleverna på Blåsippsskolan får fler och andra typer av skol- och textuppgifter (se tabell 6, 11). Läs-, skriv- och textproduktionen är inbäddad i större sammanhang och helheter och får i vissa teman en mer autentisk karaktär (jfr Silvernail, 2007, s. 9–13). För att konkretisera pekar jag, på det tidigare nämnda *Framtidstemat* inom vilket eleverna får ”undersöka” och arbeta med den egna framtiden inom ett flertal ämnen (bild, hemkunskap, svenska, so m.fl.) och skapa många olika slags texter genom datorn. De skapar en budget i Excel, producerar film (intervjuer), skriver CV och personligt brev, etc. Vidare används de texter blåssippsdeltagarna (och övriga elever) skapar inom detta tema. Att elevernas egna texter tas tillvara inom undervisningen är något som jag ofta noterar under observationer av blåssippsdeltagarna (se t.ex. figur 25 och s. 151), vilket innebär att undervisningen får en dialogisk karaktär. Den (digitala) litteracitetspraktik som framträder på Blåsippsskolan och som deltagarna är en del av påminner om den litteracitetspraktik som framträder i Warschauers med fleras studie (2008) av en-till-en-miljöer och om den lärmiljö som Skolverket (2007) benämner A-miljön. A-miljön präglas av kommunikation, interaktiva och dialogiska drag och en mångfald av uttryck med ett fokus på egen textproduktion. I Skolverkets (2007) rapport framkommer också att det är i en sådan lärmiljö som undervisningen lyckas bäst (jfr Liberg, 2007).

Vitsippsdeltagarnas textproduktion och en-till-en-datorpraktiker är inte i lika hög grad som för blåsippsdeltagarnas del baserad på ett internetbaserat innehåll. De använder givetvis datorn för att söka information men använder i högre grad läroböcker (vilket förstås också hör samman med att inte datorn används lika frekvent) än blåsippsdeltagarna. Vitsippsdeltagarna producerar i väsentligt högre grad texter av fråga-svar-typ och alltså inte i lika hög grad egna texter som blåsippsdeltagarna. Att utvärderingen på Vitsippskolan visar mätvärden som inte är lika höga då det gäller om undervisningen blivit mer elevaktiv kan höra samman med detta, att det självstyrda lärandet hittills inte fått samma genomslag (jfr Warschauer, 2008). Av ett flertal studier och utvärderingar (t.ex. Grönlund m.fl., 2011; Silvernail m.fl., 2011; Tallvid, 2010) framkommer att eleverna både blir mer engagerade, undervisningen mer elevaktiv, mer autentisk (Silvernail, 2007) i en-till-en-miljöer samt också att lärandet varierar och effektiviseras på olika sätt (Silvernail & Lane, 2004; Silvernail, 2007; Suhr m.fl., 2010), vilket inte tycks gälla i lika hög grad för Vitsippskolan och för deltagarna där, som på Blåsippskolan och för blåsippsdeltagarna.

Enligt utvärderingen anser eleverna på båda skolorna att de läser, skriver och ser mer film än de gjorde tidigare. Av både svenska och internationella undersökningar (Holcomb, 2009; Penuel, 2006; Shapely m.fl., 2010; Skolverket, 2010; Suhr m.fl., 2010) framkommer att datorn huvudsakligen används för sådana aktiviteter. När jag relaterar det resultatet till textinsamlingen av vitsippsdeltagarnas texter, framstår det som märkligt eftersom de producerat så få texter. Blåsippsdeltagarna (bortsett från Batman som producerat en mängd muntliga texter) har producerat 3 gånger så många texter som vitsippsdeltagarna (se tabell 6). En möjlig, men inte särskilt trolig, förklaring kan ju vara att elever i andra klasser på Vitsippskolan producerat betydligt fler texter. Dock påstår också vitsippsdeltagarna också att de skriver mer än tidigare, men deltagarna poängterar att detta företrädesvis innebär att de antecknar mer och att de skriver längre texter.

Vad som också framgår av textmaterialet är att blåsippsdeltagarna producerat texter på datorn i fler ämnen, i de allra flesta skolämnena, att de nästan uteslutande producerar egna texter och i mindre grad texter av fråga-svar-karaktär. Just detta indikerar att en annan typ av en-till-en-datorpraktik förekommer. Ytterligare en variation är att Samanya och Valerie ofta producerar mer omfattande och längre texter än vitsippsdeltagarna. Detta gäller inte för Batman, som ofta får redovisa sina skolarbeten muntligt och som mer sällan producerar så genomarbetade vare sig skriftliga eller andra slags texter i skolan.⁴⁷ Det föreligger alltså också variationer mellan

⁴⁷ Se avsnittet om Batman 6.3.3 där detta tas upp mer ingående.

deltagarna inom samma skolpraktik utifrån individuella, personliga orsaker. Detta resultat återspeglas också i Bulfins och Koutsogiannis studie (2012) där skillnader i deltagarnas datorpraktiker kan relateras till sociokulturella och socioekonomiska omständigheter, men även individuella skillnader framträder.

Margo och Salla använder båda datorn i litteracitetsutvecklande syfte i skolpraktiken. De använder och pekar på att Wordprogrammet är bra med rättstavnings- och grammatikkontroll. De använder Wordprogrammet som ett stöd även för uppgifter som ska lämnas in handskrivna. Ofta skriver de först in texten i datorn och sedan för hand för att texten ska bli så korrekt som möjligt. De upplever att det är bra med synonymlexikon, och särskilt Margo uppskattar också talsyntesen som hon använder på flera sätt för att utveckla texter. Margo och Salla tycker att datorn underlättar skrivandet och att de skriver och antecknar mer än tidigare. Texterna blir ofta längre än förut. De menar att man orkar skriva mer och att det blivit lättare att rätta texter.

Även deltagarna på Blåsippsskolan tycker att datorn underlättar skrivandet. Särskilt underlättas projektarbeten, både när det gäller att söka information och genom att det är lättare att ändra om och flytta runt i texten utan att behöva sudda ut allt. Vad gäller mätbara effekter är det just inom läs- och skrivområde och när det gäller digital kompetens som signifikant mätbara effekter har konstaterat efter en till en-implementeringar (t.ex. HRC, 2010 s. 3–5; Penuel, 2006, s. 339). I utvärderingen finns samstämt, på Vitsipps- och Blåsippsskolan, höga mätvärde gällande att textresponser blivit mer frekvent. Studier (t.ex. Freedman, 1993; MacKinnon, 1993) visar att textrespons har betydelse för att utvecklas som skribent. Eleverna på båda skolorna uttrycker vidare att de i tid sett läser och skriver mer (Jacquet, 2014). Såväl på makronivå på de två skolorna som på mikronivå bland deltagarna framkommer att viktiga förutsättningarna för språkutveckling påverkats i positiv riktning.

Sammanfattningsvis ser alltså datorpraktikerna på Vitsipps- och Blåsippsskolan generellt och för deltagarnas del mycket olika ut. Det innebär att litteracitet liksom erbjudanden om lärande synliggörs på olika sätt och i olika grad genom datoraktiviteter på de två skolorna i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. Genom textanalyserna av de skolinitierade texterna framträder mycket tydliga skillnader mellan blåsipps- och vitsippsdeltagarna texter. Under nästa rubrik diskuterar jag hur skillnader i deltagarnas litteracitetsrepertoarer, litteracitetsförmågor och erbjudanden om lärande

synliggörs genom textanalyserna av både de själv- och skolinitierade texterna.

7.1.4 Skillnader i litteracitet och lärande som synliggörs genom textanalyserna

Att det förekommer stora variationer mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarnas en-till-en-datorpraktiker och också vad gäller den textproduktion som förekommer inom dessa har framkommit. Textanalyserna påvisar hur olika semiotiska resurser tas i bruk, vilka texttyper som realiseras och vilka litteracitetsrepertoarer och varierande litteracitetsförmågor deltagarna utvecklat. Jag pekar inledningsvis på några gemensamma och mer specifika drag då det gäller blåsippsflickornas självinitierade texter, varefter jag presenterar några framträdande drag i Batmans självinitierade texter. Därefter pekar jag på några specifika och särskiljande drag vad gäller blåsipps- och vitsippsdeltagarna skolinitierade textproduktion och avslutar avsnittet med en kort sammanfattning.

Genom blåsippsdeltagarnas umgängespraktiker, de intressen, de datoraktiviteter och den textproduktion som förekommer där och genom att den skolinitierade textproduktionen på datorn har en större bredd, mer variation och är mer komplex, så framträder också variationer mellan blåsipps- och vitsippsdeltagarnas litteracitetsrepertoarer, litteracitetsförmågor och det lärande som erbjuds. På ett övergripande plan omfattar blåsippsdeltagarnas litteracitetsrepertoarer både en större variation och bredd. Blåsippsdeltagarnas textproduktion är mer mångfasetterad och de tar fler modaliteter och mer varierande semiotiska resurser i bruk. Valerie och Samanya visar också att de kan förhålla sig till olika kommunikativa praktiker, anpassa uttryck och språkbruk till olika sammanhang och använda och kombinera fler texttyper i och för sammanhängande mer komplexa texter.

Blåsippsflickornas självinitierade textproduktion domineras av narrativ texttyp. I vissa texter på Valeries och Samanyas personliga bloggar kombineras dock flera texttyper t.ex. narrativa och argumenterande sekvenser. På de personliga bloggarna berättar Valerie och Samanya om vad som händer, vad de gör, tycker och upplever i sina liv. De ger sina intressen gestalt och delar dem med läsekretsen, vännerna och familjen. Narrativ på deras personliga bloggar kan oftast kännas igen genom både struktur och likhet med de makropropositioner som karaktäriserar narrativ (jfr Ledin, 2000 s. 72). För att realisera narrativen används både modaliteterna skrift och bild. Ofta gör de visuella resurserna ett betydande semiotiskt arbete. Bilder upptar vanligen den större textytan. Bild och den spatiala placeringen av dem kan användas för att rama in en text, t.ex. signalera temat i den inledande

bilden och återkomma i någon form som en avslutning på texten och på så vis knyta ihop säcken. Bilderna kan också vara spatialt placerade i tidsordning där den första bilden i en återberättande text placeras överst med skriftremsor över eller under desamma. Ibland inleds texten med ett skriftstycke och bilderna följer efter texten, vertikalt placerade under varandra. En bild kan också vara placerad som en mediator mellan två textelement och ha koppling till båda textelementen. Även om de visuella resurserna dominerar Valeries och Samanyas texter inom umgängespraktiken inbjuder texterna vanligen till att läsas uppifrån och ner, från vänster till höger. Ofta realiserar bild och skrift tillsammans de olika makropropositionerna och det innebär att både bild och skrift bidrar med delbetydelser till texthelheten; de står i en avbytesrelation till varandra (jfr Björkvall, 2009, 24–25). Bilderna liksom skriften både berättar och beskriver. Olika narrativa processer förekommer i bilderna, t.ex. reaktions- och aktionsprocesser, vilka ger bilderna en berättande struktur (a.a., 63–67). I Samanyas självinitierade texter framträder också analytiska processer som kan koppla samman en person på en bild med en specifik egenskap, en identitet som exempelvis en sci-fi-fan. Även språkliga resurser som är kännetecknande för narrativ är framträdande, som en dominans av materiella processer i händelsekedjor och relationella processer i de mer evaluerande partierna, liksom påståendemeningar och personsubjekt (jfr Ledin, 2000, s.72). I någon text ersätts skiljetecken med radbrytning, meningar och satser särskiljs alltså genom placering. I texterna förekommer också olika typer av smileytecken, även andra visuella symboler, som plus- och minustecken kan användas i evaluerande makropropositioner och layout utnyttjas för att t.ex. genom listform spalta upp olika för- och nackdelar.

I texterna har bilderna ofta också interpersonella funktioner. Blick och blickriktning, avstånd i förhållande till betraktaren, bildsnitt, hel-, halv- och närbilder, används för att adressera läsaren (jfr Björkvall, 2009, s. 36–47). Halv- och närbilder förekommer ofta och skapar tillsammans med skriften ett nära tilltal där personliga uttryck, smileytecken, engelska uttryck och slang förekommer. Ibland förstärks det nära tilltalet genom att texten är skriven i presens. Valerie vill åstadkomma ett talspråkligt intryck i texterna på den personliga bloggen (ett nära tilltal, vilket då indikerar att hon uppfattar bloggtexterna som ett samtal) och utelämnar medvetet slutändelser i ord samt formulerar ibland ofullständiga meningar. För att skapa mer eller mindre verklighetstrogna bilder och gestalta olika ”verkligheter” förekommer sinnlig och naturalistisk kodningsorientering. Framträdande visuella resurser är skärpa, färger och kontraster. Färg och färgrim och återkommande typsnitt används för att binda samman texterna (a.a., 100–105). Typsnitt, teckenstorlek och färg samt placering används för att göra rubriker framskjutna.

Även på Tumblr berättar de om sina upplevelser. Dessa upplevelser är ofta förknippade med fantasy och sci-fi-sfären eller har koppling till andra populärkulturella fenomen. De texter som publiceras på Tumblr omfattar ofta endast några enstaka eller någon enstaka makroproposition i narrativ, men även texter byggda på enstaka deskriptiva propositioner förekommer. I texterna på Tumblr är de visuella resurserna än mer framträdande än i texterna på de personliga bloggarna. Texterna på Tumblr ger också intryck av atterbjuda mer öppna läsvägar. Det är alltså inte givet att de läses uppifrån och ner. Ofta förankrar skriften bildens mer flytande betydelser och påvisar hur bilden eller bilderna ska uppfattas (jfr Björkvall, 2009, s. 24–25). Bild och skrift står i förankringsrelationer till varandra. Dock förekommer också texter där bild och text står i avbytesrelationer till varandra. I texterna framträder aktionsprocesser vilka också kombineras med varierande verbala processer i skriften. Bildklipp, de s.k. gifen, förekommer huvudsakligen på Tumblr. I de rullande gifen förekommer materiella processer i handling (jfr Martinec, 2000, s. 247). Framträdande visuella resurser är skärpa, färger och kontraster. Färg och färgrim, och återkommande typsnitt används för att binda samman texterna (a.a., 100–105). Typsnitt, teckenstorlek och färg samt placering används för att göra rubriker framskjutna.

Både Valerie och Samanya anpassar sina texter utifrån de kommunikativa praktiker som råder på de platser där de publicerar text. Det tydliggörs genom att texterna på Tumblr och på de personliga bloggarna och också de skolinitierade texterna är olika och anpassade utifrån respektive sammanhang. I de skolinitierade texterna förekommer sällan eller aldrig engelska uttryck i svenska texter och heller inte slang. Om det någon gång förekommer är uttrycken skrivna inom citattecken. Ofullständiga meningar förekommer inte och skiljetecken används alltid, vilket inte alltid är fallet i de självinitierade texterna. Både Samanya och Valerie följer lärarnas instruktioner och i deras skolinitierade texter återfinns de texttyper som läraren angivit i sin instruktion.

Svensson studie (2014) visar att de kulturellt formade praktiker som deltagarna i hans studie har utvecklat i sina hem och boendemiljöer, återspeglas i de skriftpraktiker deltagarna deltar i. Den skriftkompetens deltagarna utvecklar är kopplad till de praktiker de deltar i, alltså vad de gör med skrift. Ett liknande resultat återkommer här där de två blåsippflickorna, i likhet med en av deltagarna i Svenssons studie (2014) deltar i en mängd aktiviteter på datorn under fritiden och till följd av det också utvecklar en bred litteracitetsrepertoar.

Vad gäller Batmans självinitierade textproduktion är den också mycket multimodal där han företrädesvis kombinerar tal med visuella resurser för att berätta om sitt liv och framförallt om det egna spelandet. I vloggarna realiseras narrativ, de är temporalt och kronologiskt ordnade och här mixas spatials och temporala resurser. Makropropositionerna i narrativ framträder främst genom de verbala utsagorna. De kan identifieras både genom likhet och struktur (jfr Ledin, 2000, s. 72). Röstens olika modulationsmöjligheter är en viktig resurs, genom rösten skapas olika känslolanger, och kontrastverkan, den skruvas upp, eller ner, och Batman använder emfas som markering av höjd- och vändpunkter. Tillsammans med gester kan rösten markera och förstärka en utsagas innehåll. Ord och uttryck kan upprepas och betonas vilket ger texten rytm (jfr Martinec, 1998, s. 166 ff.). De visuella resurserna har ofta en interpersonell funktion. Läsaren engageras och adresseras genom att avstånd, liksom position och kroppshållning i förhållande till kameran varierar. Även blick och blickriktning mot betraktaren används för att engagera läsaren på olika sätt, ställa krav och erbjuda (jfr Björkvall, 2009, s. 36–52). Mimik är ytterligare en resurs (jfr Martinec, 2001, s. 118–130). Genom tal, gester, röst, blick, mimik och kameraavstånd skapas alltså vloggarna.

Filmerna som Batman lägger upp på Youtube om det egna spelandet bygger dels på de resurser som själva spelet erbjuder och som Batman använder, dels på Batmans utsagor och de möjligheter och resurser som rösten innebär. I filmerna är alltså det som utspelas på datorskärmen (i spelet), Batmans (ibland också andras när de spelar i grupp) handlingar genom avatarerna, tillsammans med Batmans inspelade röst det som framträder. I dessa filmer skapas också en slags narrativ. Texterna är temporalt och kronologiskt organiserade. Narrativa propositioner kan identifieras genom struktur och likhet (jfr Ledin, 2000, s. 72). Makropropositionerna realiseras genom Batmans utsagor, avatarernas handlingar och genom resurserna i själva spelet. Varje film inleds med en hälsningsfras (introduktion) tillsammans med en bild som ger en utgångssituation där Batman informerar om vad han ska spela och vilket uppdrag han har. På detta sätt både växer en narrativ fram genom vad som visuellt framträder i bilder i spelet och genom Batmans utsagor. I texterna framträder t.ex. också materiella processer i handling. Avatarrer i spelet styrs att (genom Batman) utföra olika saker (hoppa, springa, skjuta etc.). Andra framträdande resurser är i likhet med vloggarna röstens alla modulationer (emfas röststyrka, känslolanger etc.) (jfr Martinec, 1998, s. 166 ff.) samt också ljus och ljud i själva spelet. Dessa resurser har ofta en textuell funktion. De markerar höjd- och vändpunkter och spänning. Färger och former har också en sammanbindande effekt. De återkommer och man känner härmad igen sig i olika miljöer och karaktärer.

I rollspelstexterna på Facebook är löpskrift framträdande. En bild, men oftast endast en bild på den specifika karaktären, publiceras. Skriften förankrar vanligen bildens betydelse (jfr Björkvall, 2009, s. 24–25). Tillsammans med andra rollspelsdeltagare skapas en narrativ, med en utgångssituation, ett händelseförlopp, komplikationer, evalueringar upplösning och slutevaluering. I de enskilda inläggen realiseras oftast någon enstaka makroproposition eller propositioner i narrativ. Språkliga kännetecken för narrativ som synliggörs i Batmans inlägg är materiella processer, personsubjekt och att texterna skrivs i preteritum (jfr Ledin, 2000, s. 72).

I Batmans inlägg på Facebook kombineras ibland bild, visuella resurser som t.ex. färg med skrift. Ibland finns endast löpskrift i inläggen. I texterna realiseras huvudsakligen någon enstaka makroproposition i narrativ. Batman berättar om vad han gör och hur han mår. Språkliga resurser som framträder är personsubjekt och materiella processer (jfr Ledin, 2000, s. 72). I likhet med Valerie och Samanya och med en av deltagarna i Svenssons studie (2014) deltar Batman i en mängd datoraktiviteter under fritiden och till följd av det utvecklar han sin olika litteracitetsförmågor. Han utvecklar förmåga att tolka och producera multimodala texter, sin förmåga att tala, läsa och skriva kortare texter på engelska (jfr Greenhows & Robelias, 2009, s. 1141–1154; Olsson, 2011; Sundqvist, 2009, s. 210–212; Sylvén, 2010).

Blåsippsdeltagarna skolinitierade textproduktion är också både bred och varierad (jfr Warschauer, 2008). Dock dominerar texter i löpskrift inom skolpraktiken både för vitsipps- och blåsippsdeltagarnas – undantaget Batman. Textmaterialet visar att blåsippsdeltagarna producerar egna texter inom de flesta skolämnen, vilket då får konsekvenser, dels för hur och vilka texttyper som kombineras, dels för vilka semiotiska resurser som används. För att kunna bära fram olika ämnesinnehåll och för att realisera det mer analyserande upplägg som blåsippsdeltagarnas skoltexter har, krävs att olika sekvenser kombineras. I Samanyas och Valeries prototypiska skolinitierade texter kombineras oftast två eller fler texttyper. I flera texter realiseras fyra olika sekvenser i samma text: narrativ, explikativ, deskriptiv och argumentativ. Att samtliga texttyper realiseras och att flera sekvenser kombineras i texterna pekar mot att textproduktionen är bred och att texter används och skapas i många ämnen. För att skapa en laborationsrapport, kan man inte endast återberätta, (som t.ex. i en reseberättelse) man måste också förklara och beskriva. I texterna återfinns ofta den typiska textstrukturen och semantiken som kan kopplas till respektive sekvens. Det indikerar att texterna är redigt och klart strukturerade (jfr Hellspong & Ledin, 2010, s. 124). Sekvenserna kan alltså identifieras både utifrån likhet och textstruktur. Ofta används och framträder också andra typiska språkliga drag som är kännetecknande för de olika sekvenserna t.ex. materiella processer i narrativ,

särskilt i händelsekedjor och värdeladdade ord och uttryck i de evaluerande partierna. I deskriptiv sekvens framträder relationella processer och i instruerande sekvens är verb i imperativ framträdande. Framträdande resurser i argumentativ sekvens är konnektiver och värdeladdade ord (jfr Ledin, 2000 s. 72–77). Visuella resurser som typsnitt, teckenstorlek och spatial placering används för att göra rubriker framträdande (jfr Björkvall, 2009, s. 100–105). Även layout och andra visuella symboler tas i bruk för att ge texten en tydlig struktur. Eftersom texterna är skriftspråkligt dominerade är de organiserade för att läsas uppifrån och ner och från vänster till höger. Av textanalyserna framgår att i synnerhet Valerie och Samanya i högre grad utnyttjar möjligheterna att göra rubriker mer framskjutna genom olika resurser även i texter som huvudsakligen består av löpskrift än vad vitsippsdeltagarna gör. Det kan ha att göra med att de är vana vid att bruka en mängd olika multimodala resurser generellt sett i de texter de producerar.

Blåsippsdeltagarna producerar t.ex. också ett flertal texter på datorn inom bildämnet, dels texter där de får välja genom vilken slags text (t.ex. film, eller ord och bild) de ska fullgöra uppgiften, dels texter där enbart bilder används, t.ex. bildcollage. Inom undervisningspraktiken producerar blåsippsdeltagarna också ofta texter inom en ämnesövergripande ram där bildämnet ingår, vilket då innebär att visuella resurser tas i bruk på olika sätt (se tabell 6). Vissa texter som Valerie och Samanya skapar inom bildämnet påminner till form och innehåll om de självinitierade texter som de publicerar på Tumblr och på de personliga bloggarna. Även inom skolpraktiken får Valerie, Samanya och Batman – även om Batman inte riktigt fullgör sina skoluppgifter – således lära sig att använda visuella resurser för att skapa olika slags texter. De får t.ex. pröva olika sätt att organisera text. I materialet förekommer exempelvis en text som har en centrum–periferi-komposition (se figur 42) och Valerie och Samanya använder en bred palett av visuella resurser på liknande sätt som i texter som produceras inom umgängespraktiken (jfr Björkvall, 2009, s. 90). I betydelseskapandet används aktionsprocesser och reaktionsprocesser för att berätta och beskriva (a.a., s. 63–67) färg och färggrim används för att binda samman texterna (a.a., s. 105–109), liksom sinnlig och naturalistisk kodningsorientering för att göra bilderna mer eller mindre verklighetstroga och för att gestalta olika ”verkligheter” (a.a., 113–120). Bildens möjligheter att realisera interpersonella betydelser och engagera läsaren som avstånd, hel-, halv och närbilder, kroppsposition liksom blickriktning används för att ställa krav eller erbjuda (a.a., s. 36–47). Även inom skolpraktiken får alltså blåsippsdeltagarna lära sig använda bilder och visuella resurser och också kombinera visuella resurser med andra resurser för att skapa olika slags sammanhängande texter, bildcollage, affischer, personbeskrivningar i bild, Powerpointpresentationer och filmer.

Inom skolpraktiken producerar Vitsippsdeltagarna främst egna texter i löpskrift inom svenskämnet och då huvudsakligen texter där en texttyp är tillräcklig för att fullgöra uppgiften. Inom svenskämnet framträder narrativa och explikativa texter. I dessa texter realiseras ofta de typiska makropropositionerna både strukturellt och till innehåll och även språkliga resurser som är kännetecknande för sekvenserna används. De explikativa texterna har en fråga-svar-struktur och värdeladdade ord är framträdande. Narrativen har en kronologisk textstruktur och språkliga kännetecken som påståendemeningar, personsubjekt en dominans av materiella processer i händelsekedjor är framträdande (jfr Ledin, 2000, s. 72, 75–76). I narrativen varierar också processerna och de fyra olika processerna materiella, relationella, mentala och verbala förekommer, vilket då betyder att läsaren får möta den som berättelsen handlar om i olika roller, som en som både känner, upplever, uttalar sig och handlar (jfr Holmberg, 2005). I materialet förekommer också någon deskriptiv text där textstrukturen inte riktigt är den förväntade, men som till innehåll kan identifieras som en sådan. En text av mer komplex karaktär där flera sekvenser förekommer analyseras, men den texten hänger inte ihop och kan svårligen uppfattas som en sammanhängande helhet. Förutom texter i löpskrift producerar vitsippsdeltagarna också Powerpointpresentationer. I Powerpointpresentationerna där deskriptiva texttyper realiseras kommer visuella resurser i bruk. Bildens interpersonella funktioner tas då i bruk. Här används avstånd i förhållande till betraktaren (hel- halv eller närbild) för att uttrycka olika grader av engagemang samt blickriktning för att ställa krav eller erbjuda (Björkvall, 2009, s. 36–47). Även typsnitt, gemener och versaler används för att binda samman texter, liksom färg och färgrim (a.a., s.100–105). Layout kan utnyttjas i betydelseskapandet, t.ex. för att skapa en tidslinje och illustrera en tidsordning. Både bild och skrift bidrar i betydelseskapandet och står i avbytesrelationer till varandra (a.a., s. 24–25). I en Powerpointpresentation förekommer också animationer och övergångar mellan sidorna. Den organisation som några Powerpointsidor fått spatialt med framskjutna rubriker i överordnade positioner, kan då genom animationseffekter introduceras sist temporalt. Animationeffekterna ger intryck av att mer vara lekfulla inslag än till att bidra till textens funktionella helhet. Att vitsippsdeltagarna inte producerar texter genom självinitierade datoraktiviteter och heller inte i skolan i lika hög grad och på lika varierande sätt som blåsippsdeltagarna, återspeglas alltså i tydliga skillnader i litteracitetsförmågor och de litteracitetsrepertoarer de uppvisar (jfr Svensson, 2014).

Sammanfattningsvis i deltagarnas datorpraktiker situerade i skolpraktiken framkommer att datorn används mer i tid sett, i fler ämnen, för en mer komplex, multimodal och mångfasetterad textproduktion för

blåsippsdeltagarnas del och i synnerhet då vad gäller Valerie och Samanya. Det innebär att det lärande som erbjuds genom datoraktiviteter är betydligt bredare för blåsippsdeltagarnas del. De får också möjligheter att utveckla fler litteracitetsförmågor och att använda sin kreativitet, uttrycka sig på fler sätt och genom mer komplexa texter där fler texttyper realiseras, vilket i sin tur också kan tyda på ett mer avancerat lärande. Vidare innebär den mångfasetterade textproduktion också att deltagarna får lära sig fler dataprogram (Imove, Garageband Fotoflexer m.fl.) och också då rimligen utvecklar fler digitala förmågor. I studien framkommer vidare att blåsippsdeltagarna i undervisningen nästan uteslutande använder material de finner på nätet, (vilket då är ganska självklart med tanke på hur mycket datorn används), medan vitsippsdeltagarna ofta använder läroböcker. Innan en-till-en-datorn gjorde entré beskriver både deltagarna och deras lärare datorpraktikerna på de båda skolorna som förhållandevis lika. Man använde datorn någon gång, man fick boka en datorvagn eller gå till en datasal. Huvudsakligen sökte man information, skrev i Word och skapande Powerpointpresentationer. När variationerna mellan de olika en-till-en-datorpraktikerna situerade i skolan framträder kan det summeras i att skillnaderna mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarnas datorpraktiker i skolan har förstärkts genom en-till-en-datorns entré.

Även inom deltagarnas en-till-en datorpraktiker situerade i umgängespraktiken framkommer stora skillnader. För blåsippsdeltagarnas del förekommer en självinitierad textproduktion. Även den självinitierade textproduktionen är, som framkommit, bred och varierad, i synnerhet gäller det för Samanyas och Valeries del. Valerie och Samanya skapar självinitierade texter i olika ämnen, främst med koppling till en kulturell sfär, de producerar olika slags texter där en mängd olika semiotiska resurser tas i bruk. De producerar texter både på engelska och svenska. Även Batman producerar självinitierade texter på engelska, huvudsakligen med koppling till dataspel. Hans textproduktion är också multimodal och bärs främst av tal, och bygger på röstens olika resurser, på gester och handlingar. Troligen gäller även att variationerna i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker med koppling till umgängespraktiken förstärkts genom en-till-en-implementeringen. Vitsippsdeltagarnas självinitierade datoraktiviteter omfattar inte textproduktion undantaget då viss chatttext och vad gäller textreceptionen som kan relateras till umgängespraktiken är den inte lika bred och heller inte lika omfattande som blåsippsdeltagarnas.

7.1.5 Länkar och skillnader mellan skol- och självinitierade datoraktiviteter

Fast (2007) finner i sin studie att vissa barn, vars erfarenheter ligger nära skolans norm med ett kulturellt kapital som skolan värdesätter, kan och får integrera sina (litteracitets)erfarenheter i skolsammanhanget. Detta synliggörs också i den här studien där Samanyas och Valeries erfarenheter och textvärldar ges utrymme i skolan. Det finns tydliga texttematiska länkar mellan själv- och skolinitierade texter för deras del. De får utrymme att integrera sina intressen och erfarenheter i skolpraktiken och ibland också bestämma innehåll i fördjupningsarbeten som de gör i skolan. För deras del skapas små textekologier mellan umgänges- och skolpraktiken och det finns ett flöde mellan dessa. Både Valerie och Samanya får möjlighet att producera autentiska texter om samma ämnen (t.ex. om böcker, och bokserier, om den egna praon m.m.) för olika läsare och att förhålla sig till olika kommunikativa praktiker. I likhet med Sara i Svenssons studie (2014) har Valerie och Samanya utvecklat litteracitetsförmågor och litteracitetsrepertoarer som passar in i skolsammanhanget (jfr Fast, 2007; Heath, 1983). Valerie och Samanya påverkar vidare i någon mån de kommunikativa praktiker som förekommer i skolan. På egna initiativ lägger de in bilder i vissa skolinitierade texter, trots att det inte framgår av lärarens instruktioner att det ska göra det. I deras texter inom umgängespraktiken kombineras vanligen ord och bild. Genom deras semiotiska handlingar sipprar alltså även kommunikativa praktiker in från umgängespraktiken till skolpraktiken.

Datorpraktiken på Blåsippsskolan möter i någon mån vissa av Batmans intressen, t.ex. hans sci-fi och fantasyintresse. Däremot skapas inga vare sig texttematiska länkar eller några textekologier mellan Batmans själv- och skolinitierade texter. Batmans självinitierade texter förblir osynliga tills jag pekar på dem genom en intervention. Som jag tidigare beskrivit talar jag med hans engelsklärare, eftersom jag upptäcker uppenbara likheter med de texter som Valerie (och andra) producerar i engelska i ett fördjupningsarbete med Batmans. Det visar sig att Batman både får och vill ge engelskläraren (läraren blir glad eftersom hon har svårt att få in material från Batman och gärna vill få ett bättre bedömningsunderlag) en länk till sina filmer som ligger på Youtubekanalerna. Batman blir uppenbart glad över att läraren uppmärksammar hans självinitierade texter och över att de får ingå som ett fördjupningsarbete i ämnet och bli en del av bedömningsmaterialet i ämnet engelska. En skillnad som framträder mellan Batmans själv- och skolinitierade texter producerade på datorn är att de självinitierade texterna framstår som mer genomarbetade än de skolinitierade. När tillfälle ges inom skolpraktiken att skapa multimodala texter utnyttjar Batman inte de möjligheterna fullt ut, utan gör endast vad han måste för att bli godkänd.

Även om den här studien endast har en deltagare av manligt kön och jag därför inte kan uttala mig om något eventuellt könsmonster, så vill jag peka på att det är angeläget att i studier med en annan design undersöka om det finns strukturellt präglade könsmonster. Ett flertal studier och forskare pekar på att pojkars och flickors digitala litteracitetsrepertoarer varierar (Forsman, 2014; Rowsell & Kendrick, 2013; jfr också Sundqvist, 2009). I Forsman studie (2014) liksom också i Medierådets (2010) och Statens medieråd (2012/2013) framkommer t.ex. att pojkar i mycket högre grad än flickor spelar dataspel, vilket är ett könsmonster som i det lilla återspeglas i den här studien. Batmans respektive blåsippflickornas möjligheter att integrera egna erfarenheter i skolsammanhanget varierar också. Batmans texter rör sig i och kring en spelvärld. Valeries och Samanyas textvärldar rör sig över ett bredare fält och har en tydlig koppling till ett bok- och filmintresse. Troligtvis befinner sig generellt dataspelvärlden längre ifrån lärarens kompetens och erfarenhetsområde än bok- och filmvärlden. Skolverkets (2007, s. 14) undersökning visar att texter som inte ingår i lärarnas repertoarer inte välkomnas i undervisningen. Med referens till sin egen forskning i en kanadensisk kontext lyfter Rowsell och Kendrick (2013) fram att pojkars självinitierade aktiviteter mer sällan införlivas inom skolans ram. Intrycket av att det är angeläget att undersöka om möjligheterna att hitta kopplingar mellan skol- och självinitierade textvärldar är en könsrelaterad fråga framstår som angelägen, också i förhållanden till att ungdomars, men framförallt att pojkars läs- och skrivförmåga försämrats i Sverige och att det är en trend som hållit i sig över tid (t.ex. PISA, 2000, 2009, 2012; Skolverket, 2013b, s. 132–133, 142). Den *Nationella utvärderingen* 2003 (Skolverket, 2004) pekar på att många pojkar tappar sin motivation för svenskämnet under högstadiet (a.a., s. 133–134). Att på olika sätt försöka möta och införliva pojkars intressen och textvärldar inom ramen för skolan är en angelägen fråga, och även om datorer kan överbrygga textvärldar så behövs mer än datorer för att adressera den frågan. Av forskningsbakgrunden framgår vidare att det är möjligt, om än inte okomplicerat (jfr Danielsson & Selander, 2014; Egenfeldt-Nielsen, 2006; Linderöth, 2008; Nilsson, 2010; Silseth, 2012) att använda dataspel i undervisningssyfte (Connolly m.fl., 2012) och också att dataspelande under fritiden lämnar avtryck på i synnerhet pojkars muntliga engelska och ordförråd (Sundqvist, 2009).

Eftersom vitsippsdeltagarna inte producerar text på datorn genom självinitierade datoraktiviteter finns inga texttematiska länkar mellan själv- och skolinitierade texter för vitsippsdeltagarna del. På flera sätt tydliggörs att olika deltagare inte har lika möjligheter att integrera egna erfarenheter och/eller att påverka kommunikativa praktiker i skolan (jfr Fast, 2007; Molloy, 2007).

I studien framkommer att det föreligger en bred och djup variation i hur litteracitet framträder i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker och också vad gäller det lärande som erbjuds genom deltagarnas datoraktiviteter. Erfarenheter i hemmen, i boendemiljö, plats, personliga egenskaper, liksom olika skolerfarenheter bidrar till dessa skillnader (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012). Att kulturellt formade praktiker varierar är inte märkligt, utan naturligt. En lika naturlig fråga med utgångspunkt i den bild som framkommer i studien är om det förkommer digital (o)jämlighet. Den frågan diskuteras under nästa rubrik.

7.2 Naturliga skillnader eller digital (o)jämlighet?

Digital (o)jämlighet är ett begrepp som avser ojämlikhet med avseende på utrustning, användningsgrad, autonomi i och för användandet, kompetens, samt till vad tekniken används (Samuelsson, 2014). Om det begreppet tas som utgångspunkt för att syna det resultat som framträder i studien kan jag konstatera att digital(o)jämlighet råder mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarna vad gäller samtliga uppräknade aspekter, förutom utrustning. Den här studien ger endast underlag att säga något om vad som gäller för de här deltagarna och inte att uttala sig om det vidare perspektivet. Det är däremot intressant att jämföra den här studiens resultat med Forsmans (2014) studie som har 142 deltagare och med Bulfin och Koutsogiannis (2012) som omfattar över 4000 deltagare. Dock ska påpekas att vare sig Bulfin och Koutsogiannis studie 2012 (den som genomfördes i Grekland) eller Forsmans studie (2014) specifikt fokuserar en-till-en-miljöer.

Forsman (2014) finner att deltagarnas huvudsakliga nätaktiviteter handlar om att titta, söka, länka, och sprida, och att deltagarna i hans studie inte i någon högre grad utnyttjar möjligheterna till självpublicering. Resultaten i den här studien avviker från Forsmans med avseende på att blåsippsdeltagarna i hög utsträckning brukar möjligheten till självpublicering och genom att vitsippdeltagarna inte kan sägas vare sig sprida eller länka. Orsaker till avvikelserna vad gäller blåsippsdeltagarna kan vara att deltagarna i Forsmans studie är yngre, 10–13 år, medan deltagarna i den här är 13–16 år. Det kan också vara så att deltagarna i den här studien representerar ytterligheter. Det som talar emot det är att en relativt stor grupp av alla flickor i åldersgruppen 13–16 år som uppger att de besöker och läser bloggar (Statens medieråd, 2012/2013, s. 41–45). En ännu större andel, tre femtedelar av alla flickor i åldern 16–25 år, uppger att de skriver blogg ibland eller att de har skrivit blogg någon gång (Findahl, 2013, s. 25). Att läsa och också att skriva blogg ibland tycks alltså vara något som en relativt stor grupp flickor gör. Blåsippflickornas självinitierade datoraktiviteter handlar huvudsakligen om deras två bloggar och på dessa publicerar de merparten av sina självinitierade

texter. Vidare framkommer i Forsmans (2014) och i flera andra studier (t.ex. Statens medieråd, 2012/2013) att pojkar mer frekvent spelar dataspel än flickor, vilket också gäller i den här studien, även om den endast har en deltagare av manligt kön. Vad gäller hur vanligt det är att pojkar producerar texter, som t.ex. vloggar och filmer om det egna spelandet, framkommer inte Forsmans studie. Däremot kan jag konstatera att Alexander i Svenssons studie (2014) som också frekvent spelar dataspel, inte gör det.

Bulfin och Koutsogiannis (2012) påvisar att ungdomars självinitierade bruk av digitala verktyg varierar och befinner sig på en skala och längs med ett kontinuum. Deltagaren Constatinos som i hög grad producerar självinitierade texter med koppling till sina intressen befinner sig på en ytterlighetsposition på den skalan. Matina befinner på den andra polen och hon producerar inte självinitierade texter alls, förutom då hon tränar sig på rent tekniska färdigheter för att bli bättre i skolans IKT-kurs. Den här studien påvisar en likande polaritet mellan vitsipps- och blåsippsdeltagarna.

Genom de metoder som används i den här studien kan jag dock inte identifiera någon skala och inte heller deltagarnas eventuella position på en sådan. Ett viktigt spår för fortsatt forskning är att följa upp hur det förhåller sig i en svensk kontext t.ex. i likhet med Bulfin och Koutsogiannis (2012) använda kvantitativa metoder för att identifiera typiska användarprofiler och sedan följa de utvalda profilerna i kvalitativt inriktade studier. Den studie som Samuelsson (2014) genomfört har som nämnts inte ett specifikt fokus på en-till-en-miljöer och där analyseras heller inte elevers praktiker och texter. Troligt är att den digitala (o)jämligheten som kan konstateras i den här studien också kan relateras till mer strukturella och återkommande mönster (jfr Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Forsman, 2014; Samuelsson, 2014; Strömbäck, 2014; Warshauer, 2008).

Vad gäller skolan och de digitala verktygen så vet vi att kontexten är av avgörande betydelse och att förutsättningarna för att utveckla undervisningen med digitala verktyg varierar (jfr Bebell & O' Dwyer, 2010; Warschauer, 2008). I studien framträder ett resultat som tydligt påvisar att deltagarnas skolinitierade datoraktiviteter varierar i hög grad med avseende på litteracitet och lärande. Vitsippsdeltagarna får inte likvärdiga möjligheter att utveckla sin digitala litteracitet, och de erbjuds heller inte likvärdiga möjligheter till lärande genom datoraktiviteter. Att skolan inte klarar sitt uppdrag om en likvärdig utbildning då det gäller digital kompetens⁴⁸ är en viktig slutsats i Samuelssons (2014) avhandling. Oavsett bakgrund ska elever ha likvärdiga förutsättningar att arbeta mot de mål som anges i läroplanen. Ironiskt nog är

⁴⁸ Se fotnot 11.

ett av de övergripande motiven med de digitala satsningarna (Hylén, 2010, s.11) att minska den digitala ojämlikheten och att ge eleverna medborgerlig kompetens. Lika ironiskt är att en-till-en-satsningen – även om studien tydligt påvisar att den är till glädje för och stödjer samtliga deltagares litteracitet och lärande – förstärkt skillnaderna mellan blåsipp- och vitsippsdeltagarna datorpraktiker, litteracitet och erbjudanden för lärande inom dessa och att vitsippsdeltagarna dragit det kortare strået (jfr Björkvall, 2015). Att en-till-en-satsningen bidragit till olika möjligheter för deltagarna att arbeta mot svenskämnenas övergripande syfte, “att ge eleverna förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin egen språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (2011, s. 222) tydliggörs (jfr Björkvall, 2015). Att ha förmåga och att använda olika texttyper är centralt (jfr Lgr 11, s. 226–227) för att kunna uttrycka sig i olika ämnen och sammanhang. Studien visar med tydlighet att datorn kommer i bruk för textproduktion i fler ämnen och att fler texttyper tas i bruk i en och samma text för blåsippdeltagarnas del. Svenskämnenas syfte är också relaterat till medborgarskap. Medborgarskap liksom lika villkor oavsett kön är värdegrundsområden som lyfts i läroplanen (Skolverket, 2011, s. 8). Även möjligheterna att utveckla kunskaper för ”att använda modern teknik som ett verktyg för kunskapsökande, kommunikation, skapande och lärande” (Skolverket, 2011, s. 14) framstår som olikvärdiga. Av studien framgår att deltagarnas erfarenheter i hem och boendemiljöer liksom i skolan har en stor inverkan och inflytande över deras litteracitet och lärande med digitala verktyg. I Bulfins och Koutsogiannis (2012) studie framkommer att skolan kan göra skillnad och att erfarenheter i skolan kan få spridning till självinitierade datoraktiviteter, men det avgörande är hur litteracitetspraktiken i skolan utformas. Hur det fungerar i skolpraktiken är givetvis av största betydelse för de barn, i det här fallet för vitsippsdeltagarna, som inte har med sig samma förutsättningar från hemmet. Men att skolan fungerar kompensatoriskt har också betydelse för samhället i stort för att borgen för ett sammanhållet, öppet och demokratiskt samhället (jfr Skolverket, 2015, s. 9). Skolverket lyfter fram i sin senaste lägesrapport (2015, s. 9) att skolan inte i tillräcklig utsträckning förmår uppväga skillnader i barns och elevers olika förutsättningar, vilket då också tydliggörs i liten skala mellan de olika deltagarna i den här studien. I Samuelssons studie (2014) framkommer att eleverna under grundskoletiden överlag får lågt stöd att utveckla sin digitala kompetens, och i de fall de utvecklar en sådan går den främst att härleda till elevernas bakgrund. Samuelsson (a.a., s. 90) framhåller vidare att det inte går att se några tecken på kompensatoriska insatser från skolans sida härvidlag. Inte heller i den här studien synliggörs några spår av kompensatoriska insatser. Utifrån en kompensatorisk roll behöver skolan förhålla sig till elevers olika erfarenheter och till det informella lärandet (jfr Erstadt, 2005; Hatlevik m.fl., 2009; Skolverket, 2004; Skolverket, 2012;

Sundkvist, 2009). Genom de digitala verktygen tycks det informella lärandet öka i betydelse vilket, som framkommit, tenderar att gynna redan privilegierade grupper. Digitaliseringen ger dock inte enbart andra förutsättningar för det självinitierade lärandet utan digitaliseringen och i synnerhet en-till-en-satsningar skapar också nya och andra möjligheter för skolan att förhålla sig till detta lärande och till elevens erfarenheter i hemmet. Av studien framgår att det inte är något som sker per automatik. Frågan om vad skolan kan göra för att förhålla sig till elevernas erfarenheter och arbeta mer inkluderande återstår, och diskuteras under nästa rubrik.

7.2.1 Pedagogiska implikationer

Studien visar på stor variation med avseende på litteracitet och erbjudanden om lärande genom datoraktiviteter i deltagarnas en-till-en-datorpraktiker. En rad orsaker har framkommit, liksom att en del av dessa skillnader troligen kan relateras till bristande likvärdighet skolorna emellan. Samuelsson (2014) pekar på att det saknas en tydlighet i läroplanen när det gäller skrivningar om elevens digitala kompetens. Troligen skulle en större tydlighet där, vara steg på vägen mot en mer likvärdig undervisning med digitala verktyg. Frågor av den typen faller dock lite vid sidan av ramen för den här studien som har fokus på individnivå.

Av studien framgår tydligt att skolan behöver förhålla sig till det självinitierade lärande och det av flera skäl: det framstår som omfattande, som varierat, som motiverande, det kan möjliggöra en ökad inkludering i undervisningen och det finns en framträdande lärandepotential i de självinitierade datoraktiviteterna (t.ex. Gee, 2003a, 2003b, 2007; Gee & Levine, 2009; Parks m.fl., 2011; Sundkvist, 2009; Squire, 2005; Yi, 2008). Vidare visar Bulfin och Koutsogiannis studie (2012) att skolans undervisning i IKT har betydelse och att skolinitierade datoraktiviteter kan få spridning och kombineras med självinitierade sådana, men att det är beroende av hur undervisningen i IKT går till. För att kunna förhålla sig till elevernas självinitierade datoraktiviteter, litteracitet och lärande och möjligen göra skillnad, behöver förstås läraren veta något om dessa. I ett likvärdighets- och medborgarperspektiv är det angeläget att alla elever får tillgång till och deltar i informationssamhället och att inte vissa grupper blir eller känner sig exkluderade. Den här studien visar hur etnografiska metoder och förhållningssätt kan användas för att synliggöra de litteracitetsförmågor som redan finns hos eleverna. Genom deltagarnas självdokumentationer och genom mina observationer upptäckte jag potentialen med Batmans självinitierade lärandeaktiviteter, vilka inte synliggjordes inom undervisningen i engelska. Ett etnografiskt lärarintresse för olika litteracitetssystem i elevernas liv kan hjälpa till att synliggöra elevernas olika litteracitetsförmågor och att utveckla undervisningen. Det kan också som i

Batmans fall hjälpa elever att få upp ögonen för att deras egna intressen och litteracitetsförmågor kan värderas på ett annat sätt om de blir synliga för läraren och skolan (jfr Jacquet & Björkvall, 2014, s. 231).

Läraren kan rent konkret iscensätta en etnografisk undersökning av elevernas litteracitetspraktiker där eleverna själva agerar som etnografer genom att undersöka och dokumentera när, var och varför de engagerar sig i olika litteracitetsaktiviteter (jfr Ivanic, 2004, s. 225). Att undersöka de egna litteracitetspraktikerna har potential att påbörja en vandring mot metakunskap, och kanske ett metaspråk, om språkanvändning i olika sammanhang och med olika syften (Skolverket, 2012, s.5–6). I förlängningen skulle sådan metakunskap kunna kopplas till gemensamma diskussioner om mål i styrdokumentet, där metakunskap är framskjutet (Skolverket, 2011 s. 10, 14, 15). Att hjälpa elever mot en fördjupad metakognition och att göra elever medvetna om, hur, när, vad och varför de lär skulle kunna öka elevers handlingsutrymme. Det skulle kunna hjälpa eleven att se och inse att hon själv i högre grad kan påverka det egna lärandet och minska risken för att som Margo låta bli att skriva självinitierade texter för att de inte bedöms.

Jag vill alltså lyfta fram elevers självdokumentationer som ett verktyg för att synliggöra datoraktiviteter för lärare och skola (jfr Wolfe & Flewitt, 2010). Dokumentationer av den typ som beskrivits i metoddelen i studien, att använda datorn och skärmdumpar, är helt möjliga i en-till-en-miljöer, antingen intensivt under t.ex. en dag (jfr Karlsson, 2006) eller under längre tidsperioder. Mobil teknik blir allt mer användbar för att på ett relativt enkelt sätt involvera elever i sådana självdokumentationsprojekt. Jag har goda erfarenheter av att låta elever självdokumentera genom bärbara datorer, men mobiltelefoner och sociala medier som Instagram framstår mer och mer som självklara verktyg för ett sådant dokumentationsarbete. Ur språklärens perspektiv kan ett etnografiskt arbetssätt leda till både djupare och bredare kunskaper om de egna elevernas språk- och datoraktiviteter som i förlängningen kan leda till att det blir lättare att skapa uppgifter som uppfattas som både aktuella och relevanta för eleverna. Förmodligen skulle tillämpningar som direkt utgår från texter som eleverna möter och skapar i andra sammanhang kunna ingå i undervisningspraktiken, vilket skulle kunna innebära ett mer varierat text- och språkutbud i klassrummet. Att använda metoder som innebär att skolan och lärarna blir insatta i mångfalden av språk- och datoraktiviteter som elever faktiskt engagerar sig i, skulle också kunna bidra till att elever som Batman marginaliseras i mindre utsträckning och kanske också till att elever som Margo och Salla inspireras till fler och mer varierade självinitierade datoraktiviteter (jfr Jacquet & Björkvall, 2014, s. 232–233). Förutsättningar att möta eleverna i de förmågor och erfarenheter de har och hjälpa dem utvecklas vidare kan förbättras genom sådana metoder.

Ett resultat som förvånar i studien är att deltagarna på Blåsippsskolan – där man hunnit relativt långt i att utveckla undervisningen med digitala verktyg – ännu inte använder sociala medier som t.ex. bloggar och i mycket lite utsträckning också dataspel för lärande. Att deltagarna och andra elever gör det i självinitierade sammanhang synliggörs i studien och genom etnografiska observationsmetoder skulle lärarna också fått en inblick i hur blogg, bloggande och olika och specifika dataspel och paratexter om dessa skulle kunna användas i undervisningssammanhanget. Flera studier visar att både bloggskrivande (t.ex. Boling m.fl., 2008; Åkerlund, 2013) och dataspel (t.ex. Conolly m.fl., 2012) har en potential för lärande. Något annat än mer överraskande är att inte olika webbsidor och samhörighetsplatser utnyttjas i modersmålsundervisningen på Vitsippsskolan. Enligt Salla har hon aldrig använd datorn i det ämnet. Genom att delta på samhörighetsplatser kan både språkliga och andra litteracitetsförmågor utvecklas liksom identitet och ett förtroende för den egna kommunikationsförmågan (t.ex. Black, 2009; Lam, 2000; Thorne, Black & Sykes, 2009). Förmodligen skulle kontinuerliga etnografiska små studier som iscensätts av läraren medföra att metoder som visar sig framgångsrika, snabbare prövas i klassrummet. Kanske skulle datorn exempelvis användas mer och för mer varierande aktiviteter inom engelskämnet. Enligt Skolverket 2013a används datorn inte så frekvent inom ämnet, trots att flera studier (t.ex. Olsson, 2011; Sundqvist, 2009; Sylvén, 2010) visar att fritidsengelska genom aktiviteter på datorn lämnar avtryck i skolkunskaper inom ämnet. Troligt är att datorns potential skulle utnyttjas i högre utsträckning. Studier visar ju att datorn används mer frekvent och för fler ändamål hemma än i skolan (t.ex. Erstad, 2005; jfr Samuelsson, 2014). Metoden i fråga skulle också kunna innebära att eleverna fick ta del av varandras självinitierade datoraktiviteter, litteracitet och lärande. Mångfald och variation skulle kunna synliggöras mer och i bästa fall också utnyttjas. I någon mening är lärare redan etnografer som i sin praktik observerar, intervjuar, dokumenterar och reflekterar. I ett forskningsprojekt, som tidigare nämnts, där lärare vidareutbildats i etnografiska forskningsmetoder utifrån tanken att själva beforska den egna verksamheten, rapporteras t.ex. att de utvecklade och förfinade sin observationsförmåga och därmed också den egna undervisningspraktiken (Riemer & Blasi, 2012). Exempelvis kunde elevernas självstyrda lärande ges ett större utrymme (s. 57–60). Att på olika sätt som lärare fördjupa sig i elevers textvärldar och lära känna den man undervisar, alltså sätta den didaktiska frågan vem i centrum innebär en form av kontinuerlig fortbildning för läraren. Viss metodutveckling skulle också kunna grundas på erfarenheter från sådana etnografiska undersökningar: lärare skulle helt enkelt lättare kunna hålla sig uppdaterade i elevers varierande litteracitetspraktiker och i högre grad kunna knyta undervisningen till de aktiviteter som traditionellt befunnit sig längre från skolans norm (jfr Jacquet & Björkvall, 2014, s. 231; Skolverket, 2007). Det framkommer med största tydlighet i studien att det inte räcker att satsa på en-till-en-projekt för

att motverka digital (o)jämlighet och uppnå de mål som formuleras för skolans digitalisering. Skolan behöver parallellt med tekniksatsningar utveckla en didaktik som legitimerar och kompenserar elevers olika förutsättningar. Givet är att de etnografiska metoderna inte är någon universallösning, att likvärdighetsproblem likväl till del skulle kvarstå och att andra och nya problem säkert uppstå. Men att undersöka och ta utgångspunkt i elevernas erfarenheter och ta hjälp av de digitala verktygen för detta kan vara en viktig början på en ökad inkludering i våra klassrum.

8 Summary

In a society increasingly permeated by digital technology, schools are an important arena for the development of pupils' digital literacy. This is reflected both in the policy documents governing Swedish school education and in comprehensive investment in the digitisation of schools. Schools are responsible for ensuring that on completion of their compulsory education pupils "can use modern technology as a tool for knowledge-seeking, communication, creativity and learning" (Skolverket 2011, p 14). One-to-one implementations – equipping pupils with laptops for use both at home and at school during their education – are on the increase, and most of Sweden's local authorities are involved in such projects to some extent. One-to-one initiatives are commonly motivated by a desire to make learning more efficient, to endow pupils with civic competence and to reduce digital inequality (Hylén 2010).

Hopes for greater efficiency in learning and thus better academic results are related to the potential that different school units possess. Digital tools afford for instance constant access to information, a more boundless means of communication in time and space, and resources for the creation of multimodal texts. In addition, IT opens up new opportunities for linking teaching to a more authentic type of learning and text creation. Potentially, different school units can contribute both to text creation and learning in more contexts and in more places – and also to text exchanges between different arenas, e.g. between private life and the school – and thereby to encounters with and the use of varying communicative practices (cf Björkvall 2014, Åkerlund 2013). This probably facilitates efforts to achieve the overarching aim of Swedish teaching, "to give pupils the opportunity to develop their spoken and written language so that they become confident in their language skills and can express themselves in different contexts and for different purposes." (Skolverket 2011, p 222). But it is by no means certain that opportunity becomes reality. Both literacy and learning are complex processes that are shaped and vary depending on what practices we engage in – a variation with linkages to the different sociocultural circumstances we grow up in. Consequently, being equipped with a one-to-one computer will probably mean different things to different pupils.

Since digital tools to some extent represent new and different opportunities in terms of literacy and learning, a new understanding is required. This study focuses on the daily use of their one-to-one computers by five pupils in Years 7–9, the overall aim being to investigate literacy in their one-to-one computing. The purpose of the study is given concrete expression in three study questions: For what, where, when and with whom do the participants use their one-to-one computers? What types of text and what other meaning potentials feature prominently? Are there links and differences between school-initiated and self-

initiated computing activities, and in that case what are they? The study aims to further knowledge about the digital literacy of lower secondary school pupils in one-to-one environments and contribute to method development in order to deal more easily with young people in this age group, whatever stage of digital literacy they may be in.

The study was undertaken in a municipality that implemented one-to-one computers in 2011–2012. This involved equipping all pupils and teachers in Years 7–9 at all municipal compulsory schools with a computer that they could use both at home and at school. At the same time, wireless networks were installed so that people could be connected to the net wherever they found themselves in the school.

An assumption in the study is that a holistic focus is required when investigating literacy in the participants' one-to-one computing. This necessitates, as the research questions indicate, bringing the whole cycle of interrelated factors into focus: the social context, physical and virtual place, one-to-one computing and the specific creation of multimodal texts. In order to embrace this cycle – practices, places and texts – the study is based in the New Literacy tradition and in socio-semiotics with a multimodal perspective. New Literacy has its roots in anthropology and ethnographic fieldwork, while socio-semiotics and multimodality derive from linguistic semiotic theory. Thus the theories on which the study rests have different epistemological points of departure. However, they rest on a common basic assumption that language and other means of communication have been shaped and are shaped socially and culturally, and that it is the social context that explains why they are the way they are. New Literacy in the ecological perspective is concerned with literacy practices and place, and the links between them. Literacy is viewed as socially based in concrete situations and in recurring social practices. Socio-semiotic theory in a multimodal perspective is applied in the text analyses. The study is confined to digital literacy – defined here as people's capacity for acting semiotically with the aid of one-to-one computers – and two key terms are computing activities (cf literacy events) and one-to-one computing (cf literacy practices). A computing activity refers to an event that involves one or more actors engaging in a semiotic activity on the computer. Such computing activities, together with the actor's feelings and attitudes towards them, make up computing practices that are situated in broader social practices, e.g. school or nonschool (private) practices. Accordingly, the terms computing activity and one-to-one computing are closely related to literacy event and literacy practice, which are key concepts in the New Literacy tradition.

I use the term 'text' in the study for each separate statement, regardless of the means of communication. What is experienced as a separate statement is shaped by the social and cultural context. Different kinds of text here may be a film, a

PowerPoint presentation, a written text or a text in words and images etc. Another key term in text analysis is text type. This term is verbal-linguistic and deals with what the text does – narrates, explains, instructs, describes or discusses – and can thus say something about the digital literacy abilities and the digital literacy repertoires of the participants and the learning they are offered in their one-to-one computing. A further assumption in the study is that all texts are more or less multimodal. Therefore, as we have seen, the study is not limited to verbal-linguistic resources but also examines how the various semiotic resources are used to realise the above-mentioned text types and other meaning potentials.

The participants have been selected so as to reflect a broad spectrum in terms of gender, interest in school, and various sociocultural and socioeconomic circumstances such as living environment, school and the educational background of parents. To this end, they have been drawn from two schools, Blue School and White School, located in areas of differing character and with differing sociocultural and socioeconomic conditions. Blue School, attended by three of the participants, a boy (Batman) and two girls (Valerie and Samanya), is situated in a residential area. Those living in this area have twice as high incomes and generally speaking a higher level of education as those living in the other area, where housing estates dominate and there is greater language and cultural diversity; this is where the two White School girls taking part (Salla and Margo) live. While the study was in progress, all participants were in Years 7–9 and were aged between 13 and 16.

The investigation may be described as ethnographic in character. The material has been created using ethnographic methodology, and this material and the analyses together show us both the nature of the participants' one-to-one computing and the prototypical variety of texts that the participants have created through and in this computing. The semiotic multimodal analyses undertaken of the participants' prototypical texts enable us to arrive at a more precise and reliable picture of the participants' various digital literacy repertoires and the literacy abilities that they have developed. The analyses indicate what text types are used, whether and how different text types are combined, and which other meaning potentials figure prominently. The socio-semiotic ethnographic method represents a methodological approach to how our material from field studies may be interpreted semiotically.

The ethnographic methods cover just over two years of fieldwork with participating observations of the five participants' computing activities at home, at school and elsewhere. The direct everyday observations in environments where the computers were used encompassed almost 600 hours. In parallel with my observations, the participants undertook their own documentation of their computing activities at school, at home and elsewhere. These computing activities were documented in detail in field notes via still photos and writing,

while some computing activities have been video filmed and a number of conversations with the participants were audio recorded. The participants' self-documentation consists primarily of screen dumps of their computing activities, which they have also described in writing and sent to me on a weekly basis. Besides direct observations in physical environments, I have followed the participants on the net and had access to their computing activities on Facebook, Twitter, YouTube and on personal blogs and Tumblr.

A text material has been collected, comprising school-initiated texts and, in the case of the Blue School participants, also self-initiated texts. The school-initiated texts consist of submitted assignments on various school subjects carried out on the computer. These assignments can clearly be defined as school-initiated texts. The choice of texts for analysis is based on the research questions. The texts selected as examples and the ones analysed are intended to make clear the level of literacy in the various participants' computing and to reflect the digital literacy repertoires, literacy abilities, linkages and disparities between their self-initiated and school-initiated computing activities. The criteria for text selection are: 1) That the chosen texts represent and are produced for physical and/or virtual spaces frequently used by the participant. 2) That the text is prototypical for the practice it is situated in and for the school subject it represents, or for the website it is published on, in terms of text class and text type and of other meaning potentials. In the case of the Blue School participants, the choice of text is intended to emphasise texts in which different kinds of linkages and text ecologies exist between school-initiated and self-initiated computing activities, such as text-thematic ones, and in the way different semiotic resources were used. Texts that are part of what is termed the ecological cycle and which are published in several different places associated with both school practice and social media practices are another focus of interest. The White School participants have primarily produced school-initiated texts. This in itself represents a finding. Consequently, I have chosen texts solely on the basis of criteria 1 and 2 in the case of the White School participants.

Results show that digital literacy is manifested to varying degrees in the participants' one-to-one computing, which was predictable. Also manifest is a pattern of differences associated with the participants' homes and nonschool computing, with school practices, with different places and with attitudes. The self-initiated computing activities, which in the case of the Blue School participants are more extensive in terms of time and also vary more, reflect the interests that the participants have developed in their homes, living environments and social life. In the homes of this group we find both knowledge and an interest in computers and technology. These participants began using computers as early as preschool and enjoy their parents' support, guidance and assistance with various computer programs. During the field period, it became clear that the parents have continued to take an active interest in their computing activities, e.g.

by reading the texts the participants published on the net. A comparatively large share of the Blue School participants' socialising with friends and acquaintances took place on the net. Also, via their self-initiated and school-initiated computing the Blue School participants access a broader range of learning. In the case of the Blue School girls, this learning probably has greater depth in that their school-initiated texts are often analytical and investigative in character and encompass several text types in one and the same text.

Prominent virtual spaces associated with the principal share of the Blue School girls' self-initiated computing activities are their personal blogs and their Tumblr blogs. Self-initiated computing activities in these spaces are also very common at school outside teaching contexts. Thus various spaces, such as corridors and classrooms, have been transformed into hybrid spaces. Valerie, who trained as an elite gymnast, would have had little chance to be an active Tumblr blogger if she had not used time in school for such computing. Both Samanya and Valerie read blogs by their close friends and also those posted by a few others. They post their own comments on blogs and post links to texts on YouTube and Tumblr. They also subscribe to a number of YouTube channels. They create both written texts and images, while Samanya also creates vlogs for her blog. Valerie does not post vlogs on her blog but creates films of different kinds for her own YouTube channel, which are made available through links. For their personal blogs, the two produce both written texts and images, photograph themselves or edit images that they find on the net. The texts on their personal blogs are written in Swedish. On Tumblr, both engage in 'fan art', where communication, primarily through images, is based on well-known works, films and literature. In Samanya and Valerie's case, it concerns sci-fi and the world of fantasy. Both read numerous books, some of them on the one-to-one computer, and keep abreast of literature in these two genres through Goodreads, watch numerous films and film clips and listen to interviews with actors etc associated with sci-fi and fantasy. Via Tumblr, Samanya and Valerie also take part in debates on topical social issues. Their computing on Tumblr mainly consists of reblogging and commenting on texts posted by others, which they always do in English. But they also produce a number of their own texts on Tumblr. Participation in Tumblr blogs seems to encourage them to constantly find out more about various pop culture phenomena. The interests that Valerie and Samanya have cultivated in their homes and together with their friends cover a broad sphere, all of them related to self-initiated computing activities. They search, read, take part, follow, sort, store, interpret, produce and publish numerous multimodal texts of various kinds, primarily in words and images, relating to their interests. They use both English and Swedish in both creating and receiving texts.

The Blue School girls' self-initiated text production is dominated by narrative text types. In some texts, however, their personal blogs combine several different text types, e.g. the narrative and the discussive. The narrative type can usually be

recognised partly through its structure and its similarity to the macro-propositions that characterise narrative and partly through the use of both characteristic linguistic and visual resources to realise these propositions. Words and images often stand in a complementary relationship to one another and together realise the various macro-propositions. The texts that the Blue School girls post on Tumblr normally extend to a single or just a few macro-propositions in narrative form, but texts built on descriptive propositions are also seen on occasion. Visual resources are more prominent in the texts on Tumblr than in the texts in the personal blogs. The Tumblr texts also seem to offer more open reading approaches. They do not necessarily have to be read from the top down. Often, the script 'anchors' the image's more equivocal meaning, and words and image are mutually reinforcing. Frequently, too, the images possess interpersonal functions. Resources such as gaze and direction of gaze, distance in relation to the observer, and varying camera shots are used in addressing the reader. On the personal blogs, closeups and medium shots are often used along with the written script to establish an intimate sense of address. Prominent visual resources in both the Tumblr texts and the texts in the personal blogs are focus, colour and contrast. Colour and colour-rhyme and recurring typefaces are used to bind the texts together. Typeface, font size, font colour and placement are all used to make the headings stand out. Samanya and Valerie have developed a text culture through self-initiated computing activities that are close to the school's own, and there are clear links such as text-somatic connections between the texts they produce in their nonschool and their school practices. The two have authentic opportunities to publish texts about the same thing (e.g. books and films) for different recipients and to consider different communicative practices; what may be termed textual ecologies develop between their school and their nonschool practices. It is also evident that communicative practices trickle in from nonschool to school computing as a result of the Blue School girls starting to insert images in their school-initiated texts without being instructed to do so by the teacher. The fact that the girls do this also emphasises the scope that the Blue School girls have or have created for themselves in their school computing.

Key virtual spaces for Batman's self-initiated computing activities are various gaming sites, Facebook and YouTube. Batman's principal self-initiated computing activity is associated with computer gaming. Playing computer games is his major interest, one that he has developed during his childhood years and that he shares with his father and his brothers. Batman searches, reads, takes part, follows, sorts, stores, interprets, produces and publishes a wide range of multimodal texts of different kinds, in which speech (English) is combined with visual resources but also short written texts (English) sometimes combined with images, relating to these interests. Self-initiated computing activities are to be found everywhere in school during lesson time as well, usually without the teachers noticing this. With the advent of the net, the school has been transformed into a hybrid place where nonschool activities become available. On

Facebook, Batman mainly publishes short written texts about his life, what he does, who he is and how he feels. He posts links to the kinds of things he has read on other websites, he reads other people's comments and he also takes part in role games there. On his YouTube channel, he publishes films about his gaming and also posts vlogs in which he himself appears and in which he includes spoken announcements about forthcoming uploads and talks about his life. He also posts links to films and vlogs on Facebook.

In the blogs, narratives are realised that are organised temporally and chronologically. Spatial and temporal resources are mixed. The macro-propositions in the narratives are primarily evident in what Batman says, i.e. his verbal statements. The macro-propositions can be identified through both their similarity and their structure. The visual resources often have an interpersonal function. Batman draws in and addresses the reader by using distance, positioning and bodily posture in various ways in relation to the camera. Gaze and direction of gaze towards the observer are also used to draw in readers, place demands on them or offer them something. Mimicry is another resource. The films that Batman posts on YouTube about his own gaming are based partly on the resources that the game itself possesses and that Batman uses, and partly on Batman's statements and the opportunities and resources that the voice represents. In the films, the focus is on what happens on the computer screen (in the game), Batman's actions (and in group gaming sometimes the actions and voices of others) through avatars, and Batman's recorded voice. A kind of narrative is also created in these fields. The texts are organised temporally and chronologically. Narrative propositions can be identified through their structure and their similarity. Macro-propositions are realised through Batman's statements, through the actions of the avatar and through the resources in the game itself. Each film begins with a greeting together with an image that establishes a starting point in which Batman describes what he is going to play and the nature of his task. In this way, a narrative evolves both through what appears visually and through Batman's statements. Light and sound in the game itself are also important resources, and they often have a textual function. They emphasise high points, turning points and tense moments. Colour and form have a bridging effect; they recur and establish recognition. Both in the vlogs and in the films about Batman's own gaming, the opportunities for voice modulation are important. The voice creates different emotional moods and contrasts, it is turned up or down. In addition, Batman uses emphasis to indicate high points and turning points. Together with gestures, the voice can illustrate and strengthen the content of a statement. Words and expressions can be repeated and emphasised, which gives the texts rhythm. In the role-game texts on Facebook, writing is prominent. An image – usually only a single picture of the specific character – is published. The writing often establishes the meaning of the image. A narrative is created together with other role game participants. In his individual contributions, Batman usually realises just one or two macro-propositions or

propositions in the narrative. In his postings and updates about himself on Facebook, he sometimes combines images and visual resources such as colour with the writing. Sometimes he only uses writing. In these texts, he mainly realises a single macro-proposition or two in the narrative. In Batman's case, there is no real linkage between self-initiated and school-initiated computing activities, although differences are evident between them. Batman is for instance at pains to ensure that the texts he creates through self-initiated computing are more correct and that they exploit the computer's potential for creating multimodal texts to a greater extent. The text culture that Batman develops through his self-initiated computing activities is further removed from the school than that of the Blue School girls, and many of the literacy abilities he develops are not evident in his school computing. By applying ethnographic methods in the study, however, it becomes clear that the texts Batman creates through his self-initiated computing activities are reminiscent of the texts that Valerie creates in her English subject studies. Through my intervention, Batman is given the chance to present some of his texts, which are subsequently included in the material used for assessing English proficiency.

The experiences, activities and recreational interests that the White School participants, Margo and Salla, have developed in their families, among their friends and in their living environments are reflected both in their self-initiated computing activities and in their literacy abilities and literacy repertoires. Their self-initiated computing in relation to home and nonschool practices mainly concern text reception. Margo and Salla gained access to computers in the home much later than the Blue School participants, at the age of seven or eight. For the main part, they have explored the computer and its resources on their own. Their parents have no explicit interest in computers or technology, and only Margo's mother has a university-level education. Neither Margo nor Salla has Swedish as her mother tongue. Their self-initiated computing activities mainly involve looking, reading, searching and following. They do not write self-initiated texts. Salla chats on the computer sometimes, however, but is increasingly using her mobile phone for this purpose. Nor do they use the computer for self-initiated activities during school hours. When they are out on the net during breaks, to check Facebook and sometimes Twitter as well, they use their phones. Using the phone is more convenient since they do not produce posts or exploit opportunities for self-publication. Thus key virtual spaces that may be linked with their self-initiated computing activities are Facebook and Twitter and various websites where they can watch films. Film viewing is an interest they share with their families and their friends. Films and television series are frequent topics of conversation among their schoolmates. In addition, they use the computer to listen to music, follow artists on Twitter and to read tweets. Salla does so mainly in English and Bosnian and Margo mainly in English and Swedish. Salla also reads about football, keeps up with the league tables and watches football, which is a prime source of interest in her family. Margo, who is

interested in fashion, visual art, colour and design keeps up with trends on Twitter. They both follow what is happening on Facebook. They find out the kinds of things that are important in their daily lives, such as bus times and shopping etc, as of course the Blue School participants do as well. There is no real linkage between the White School participants' self-initiated and school-initiated computing activities. A notable difference between them, however, is that their school-initiated activities concern both text reception and text production while their self-initiated concern only text reception.

With the arrival of one-to-one, school computing has changed to a much greater extent among the Blue School participants than among the White School participants. Prior to one-to-one implementation, computing practices in both schools were similar. Both provided loan computers that were used on certain specific occasions, mainly to seek out information and to write texts and create PowerPoint presentations. The teachers and participants at the White School state that this is how one-to-one computers are used today, too, and that neither teaching nor learning has changed to any great extent. The Blue School participants use the computer for much longer periods, more frequently and in more subjects, while also using more computer programs and engaging in more varied computing activities. The Blue School participants use the computer for both text reception and text production in most school subjects, and their text production is also more multifaceted. The Blue School participants have produced three times as many school assignments on the computer as the White School participants. Teaching and learning are to a greater extent net-based in the case of the Blue School participants, while the White School participants tend to use traditional printed textbooks more. The text material collected (see Tables 6 and 11) shows that through the computer the Blue School participants are able to report their knowledge and learning in more varied forms. The White School participants mainly create PowerPoint presentations and written texts. The Blue School participants produce written texts and films of different kinds (interview reportage, commercials etc), create music, choreograph their own music videos, and use the computer in art class to create various kinds of collages and posters. In addition, reading, writing and text production on the computer are embedded in broader contexts, and where certain themes are concerned teaching and learning acquire a more authentic character. The digital literacy practice in evidence in the case of the Blue School participants is reminiscent of the learning environments that the National Agency for Education (Skolverket 2007) calls the A-environment. This environment is characterised by communication, interactive and dialogic elements and a wide variety of expressions with the emphasis on pupils' own text production. The White School participants, on the other hand, are more likely to produce texts of a Q&A character, and principally their own texts as part of their Swedish studies. A further variation is that Samanya and Valerie often produce longer and more comprehensive texts than the White School participants. This is not true of Batman, who is often allowed to report his

schoolwork orally and is less likely to produce well-prepared texts in school, whether written or otherwise. Thus there are also differences in digital literacy between participants in the same school practices due to individual, personal factors.

The Blue School participants' school-initiated text production is both broad in scope and varied, although written texts dominate in the school practices of both the White School and the Blue School participants, with the exception of Batman. The fact that the Blue School participants produce their own texts in most school subjects has consequences, both for how and which text types are combined and for the choice of semiotic resources. Samanya and Valerie's school-initiated texts usually combine two or more text types. The Blue School participants' school-initiated texts tend to have an analytical and investigative purpose, as a result of which several different text types need to be combined. In a number of texts, four different text types are used in the same text: narrative, exploitative, descriptive and discussive. The same is not true of Batman's texts since he often fails to complete school tasks as expected. The fact that all text types are realised and that several different types are combined in the texts suggests that texts are created in many different subjects. In creating a lab report, one cannot simply provide an account of what occurred (as for instance in a travel report) but must also explain and describe. The texts often contain the kind of typical text structure and semantics associated with each respective text type. This suggests that the texts are structured clearly and straightforwardly. Often, other typical linguistic elements that are characteristic of the different text types are used and given prominence. The Blue School participants also produce a number of texts on the computer in their art studies. Their tasks here allow them to test different ways of organising text and they are given the chance to use a broad palette of visual resources in the same way as they do for texts produced in their nonschool practices. In creating meaning, they use action processes and reaction processes to tell and describe, while colour and colour-rhyme are used to bind the texts to one another, along with sensuous and naturalistic coding orientation (disposition) giving form to various "realities". The ability of images to realise interpersonal meaning and draw in the reader – in terms of long shots, medium shots and closeups, bodily position and direction of gaze – is exploited to make demands or offer something. Thus in their school practices, too, the Blue School participants learn to use images and visual resources and also to combine visual resources with other resources in order to create different kinds of interconnecting texts, image collages, posters, personal visual portraits, PowerPoint presentations and films.

At school, the White School participants mainly produce their own written texts in their Swedish studies, primarily those in which a single text type is sufficient to complete the task. Here, narrative and exploitative text types are in evidence. In these texts, typical macro-propositions are often realised both structurally and

in content, and linguistic resources characteristic for the various text types are also used. The text material may contain the odd piece of descriptive text in which the text structure is not quite as expected but which in content can be identified as descriptive. There is also an analysed text of a more complex nature, combining several different text types, but this text does not hang together and could hardly be interpreted as a cohesive whole. Besides written texts, the White School participants also produce PowerPoint presentations. In these presentations, where descriptive text types are realised, visual resources are brought into play, including the interpersonal functions of images. Here, distance is used in relation to the observer (long shot, medium shot or closeup), bodily position is used to express different degrees of involvement, and direction of gaze is used to make demands or to offer something. Typeface, upper and lower case are used to bind the text together, as are colour and colour-rhyme. Both words and images contribute to the creation of meaning and complement one another. In one PowerPoint presentation, animations and transitions also occur. The animation effects seem more playful than in the nature of elements intended to contribute to the text's functional whole.

Both the White School and the Blue School participants are favourably disposed to the one-to-one computer. The White School participants also express disappointment. They had expected to be given the chance to use one-to-one computing in further ways at school, e.g. in working on and creating films. All participants agree that the one-to-one computer serves to support literacy and learning in various ways. Margo and Salla note the support provided by the Word program, and the synonym dictionary, and Margo in particular appreciates the speech synthesis function. The Blue School participants, too, think that the computer makes writing easier, especially in project work, both for seeking information and facilitating text editing. All participants state that they spend more time reading and writing since the introduction of one-to-one computing. But there are also variations between the participants as regards their attitudes to digital literacy and learning. Margo and Salla, like their parents, evince a more instrumental attitude than Samanya, Valerie and Batman, even if learning is not something that Batman professes great interest in. Margo takes the view that there is no point in writing texts on the computer outside school hours. She does not believe anyone would want to read her texts, and sees no point in writing texts that are not assessed. In Margo's case, the assessment itself is the point of producing a text. In a sense, the assessment culture in schools and the outlook on language, communication and learning that Margo has internalised, perhaps not from the school alone but also from her parents, represent an obstacle to self-initiated computing activities that could lead to the development of literacy and learning. Salla, too, sees the computer mainly as a tool for school-initiated learning. In addition, both Salla and Margo think it is "naff" to post texts about themselves on Facebook. This opinion is widely shared among their friends at the White School. The Blue School participants take the view that the computer

has widened the scope of teaching and learning and that it has given them the chance to discover things on their own. They find that they are learning through their self-initiated computing activities, and show a belief in their digital literacy and communicative abilities. They regard the net and the computer as a major asset in both self-initiated and school-initiated activities. Through the computer, their interests, learning and communication with others have all expanded.

To sum up, it is clear that there exists both a broad and a deep variation in the way digital literacy shows itself in the participants' one-to-one computing. These variations are associated with experience of the home, the living environment, place, personal qualities and school. The learning offered to the participants in their one-to-one computing also varies. The variation in both self-initiated and school-initiated computing activities between the Blue School and White School participants, and particularly between the girls, means they do not have the same opportunity to develop digital literacy. The more varied use of the computer among the Blue School participants is reflected in their broader digital literacy repertoires and their more varied literacy abilities. Their text production is more nuanced. Also, it covers a broader subject field and a broader palette of semiotic resources is brought into play. They have mastered and use more computer programs in their text production (e.g. Photoshop, Keynote etc). They combine more text types and the texts themselves are generally longer. Valerie and Samanya's one-to-one computing gives them access to learning that is both deeper and considerably wider in subject matter than is the case for the White School participants. In addition, it is clear that the Blue School girls can relate and adapt their texts to different communicative practices and recipients. Quite contrary to the hopes expressed that one-to-one computing would reduce digital inequality, it has increased between these participants. Whether the same or similar results apply in a broader perspective on a more structural level is a question to which this study cannot provide an answer. It can only draw attention to the need to follow up the matter.

The question of what the situation is like in schools is naturally of the utmost importance to those children – and in this case to the White School participants – who do not come equipped with the same advantages from home. According to the compulsory school curriculum, pupils are to be given “the opportunity to develop their spoken and written language so that they become confident in their language skills and can express themselves in different contexts and for different purposes” (Lgr 11, p 222). Possessing the requisite ability and using different types of text is crucial (cf Lgr 11, p 226-227) to the task of expressing oneself on different subjects and in different connections. As has been noted, the Blue School participants use the computer more frequently, for more subjects, using more types of text, and their text production is more multifaceted. Due to the character of school assignments, the Blue School participants often apply several different text types in one and the same text in order to realise and put across the

varying subject content. In various ways, it is clear that the Blue School participants have a greater chance of developing their digital literacy and have more opportunity to exploit the computer's potential in the context of school. Despite equal access to digital tools, equivalence still appears to be a central issue. In an equivalence perspective, the school has a compensational role to play. Its ability to compensate in this respect has wider implications for the community at large, in that it can help to secure a cohesive, open and democratic society (cf Skolverket 2015, p 9). The National Agency for Education emphasises in its latest status report (ibid, p 9) that schools are not doing enough to offset differences of opportunity among children and pupils, which is also evident on a lesser scale in this study of the two sets of participants. In the study by Samuelsson (2014), it is shown that pupils in compulsory school are generally given little support in developing their digital skills and where they nevertheless develop such skills this may be attributed primarily to their background. Samuelsson (ibid, p 90) states further that there is no evidence of any compensational efforts on the part of schools in this direction. Nor can such be detected in the present study. Rather, the opposite is the case.

With the availability of digital tools, informal learning seems to have increased in importance (cf Erstad 2005), which, as we have seen, tends to benefit groups that are already privileged (cf Bulfin and Koutsogiannis 2012). Digitisation does not however just improve conditions for self-initiated learning; digitisation in general and one-to-one initiatives in particular create new and different opportunities for schools to relate both to this learning and to pupils' experience in the home. In order to relate to pupils' self-initiated computing activities and perhaps make a difference, teachers naturally need to know about them. The study shows that laptops can easily be used for such purposes and ethnographic methods and approaches can be used to make visible the digital literacy abilities that the pupils already possess. An ethnographic awareness on the part of teachers as to the various literary systems in pupils' lives could help to advance their teaching and, as could be seen in the case of Batman, help them to detect digital literacy abilities that have hitherto been invisible. Teachers could initiate an ethnographic survey in which the pupils themselves could act as ethnographers by studying and documenting when, where and why they involve themselves in various computing activities (cf Ivanic 2004). Using methods that meant schools and teachers becoming familiar with the diverse range of linguistic and literacy activities that pupils actually engage in could also result in pupils like Batman being marginalised to a lesser extent and perhaps also inspire pupils like Margo and Salla to engage in more numerous and more varied self-initiated computing activities (cf Jacquet & Björkvall 2014). Small, regular ethnographic studies initiated by the teacher would probably result in methods proven successful being tested sooner in the classroom. It is also likely that the computer's potential would be exploited to a greater extent. The experience gained from such ethnographic studies would make it easier for teachers to keep

abreast of pupils' varied literacy practices and also enable them to link their teaching to the kinds of activities that have traditionally been further from the norm at school (cf Jacquet & Björkqvall 2014; Skolverket 2007). It is abundantly clear from the study that investing in a one-to-one project is not enough to combat digital inequality and achieve the digitisation goals established for school education. Alongside their investments in technology, schools need to develop a didactic approach that legitimises and compensates for the different circumstances of different pupils. Ethnographic methods are not of course a universal solution and schools' equivalence-related problems need to be solved at additional, more overarching levels. But engaging in studies based on the pupils' own experience, and using digital tools as an aid in this task, could be an important step towards greater inclusion in our classrooms.

Referenser

Apperley, T. & Walsh, C. (2012). What digital games and literacy have in common: a heuristic for understanding pupils' gaming literacy. *Literacy*, 46(3), 115–123.

Balanskat, A., (Ed.), Bannister, D., Hertz, B., Sigillò, E. & Vuokari, R. (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe*. JRC Scientific and Policy Reports. Report EUR 26004 EN. Luxemburg: Europakommissionen.

Baldry, A. & Thibault, P.J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook* [with associated on-line course]. London: Equinox.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2:a uppl.). Malden, MA: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (2012[1998]). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. (s. 7–15). London: Routledge.

Beavis, C., Apperley, T., Bradford, C., O'Mara, J. & Walsh, C. (2009). Literacy in the digital age: Learning from computer games. *English in Education*, 43(2), 162–175.

Bebell, D. & O'Dwyer, L. M. (2010). Educational outcomes and research from 1:1 computing. Settings. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(1), 1–15.

Bellander, T. (2010). *Ungdomars dagliga interaktion: En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier* (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.

Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Björkvall, A. (2012a). Multimodality. *Handbook of Pragmatics Online*. Hämtad 20140415, från <http://urn.kb.se/resolve=urn=urn:nbn:se:su:diva-83310>

- Björkvall, A. (2012b). Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen: En teoretisk diskussion om förklaringsvärden. *Språk och stil*, 22(1), 135–161.
- Björkvall, A. (2012c). Artefaktens betydelsepotentialer: En presentation av den sociosemiotiska etnografen som teori och metod. I Hestbaek Andersen, T., & Boeriis, M. (2012). *Nordisk socialsemiotik: Paedagogiske multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Björkvall, A. (2014). Practices of visual communication in a primary school classroom: Digital image collection as a potential semiotic mode. *Classroom Discourse*, 5(1), 22–37.
- Björkvall, A. (2015). Places and spaces for Multimodal Writing in ‘One-to-One’ Computing. In *Multimodality in writing: the state of the art in theory, methodology and pedagogy*. (2015). Leiden: Brill Academic Pub. 204-230.
- Björkvall, A. & Engblom, C. (2010). Young children’s exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of early childhood literacy*, 10, 271–293.
- Black, R. (2009/10). Online Fan Fiction and Critical Media Literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 75–81.
- Black, R. (2009). Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 394–425.
- Bloch, J. (2007). Abdullah’s blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language, Learning and Technology*, 11(2), 128–141.
- Boling, E., Castek, J., Zawilinski, L., Barton, K. & Nierlich, T. (2008). Collaborative Literacy: Blogs and Internet Projects. *The Reading Teacher*, 61(6) 504–506.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (1:a uppl.). Malmö: Liber ekonomi.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New Literacies as Multiply Placed Practices: Expanding Perspectives on Young People’s Literacies across Home and School. *Language and Education*, 26, 331–346.

Connolly, T., Boyle, E., MacArthur, E., Hainey, T. & Bolye, M. J., (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*. 59, 661–686.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), (2000). *Multiliteracies: Literacy, learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

Curwood, J. S., Magnifico, A. M. & Lammers, J. C. (2013). Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 56(8), 677–685.

Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten! : Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete* (1:a uppl.). Malmö: Gleerup.

De Haan, J., Reed, M. W. & Kuwada, K. (2010). The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall. *Language, Learning & Technology*, 14(2), 74–94.

Denscombe, M. (2003). *The good research guide: For small-scale social research projects* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Doheny-Farina, S. & Odell, L. (1985). Ethnographic research on writing. Assumptions and methodology. In L. Odel & D. Goswami (Eds.), *Writing in non-academic settings*. New York & London: Guildford Press.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(3), 184–213.

Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Sjøby, M. (2005). ITU Monitor 2005. *On the way towards competence in compulsory schooling* (ITU Monitor 2005. *På vei mot en digital kompetanse i grunnsopplæringen*). Oslo: University Press.

Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.

Findahl, O. (2010). *Unga svenskar och Internet 2009*. Stockholm: Stiftelsen för Internetinfrastruktur (.SE).

Findahl, O. (2012). *Svenskarna och Internet. [Elektronisk resurs] 2013*. Stockholm: .SE.

- Firth, J. (2012). Splintered space: Hybrid spaces and differential mobility. *Mobilities*, 1, 131–149.
- Flewitt, R. (2011). Bringing Ethnography to a Multimodal Investigation of Early Literacy in a Digital Age. *Qualitative Research*, 11, 293–310.
- Forsman, M. (2014). *Duckface/Stoneface. Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7*. Stockholm: Statens Medieråd.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 5–35.
- Gee, J. P. (2003a). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1–4.
- Gee, J. P. (2003b). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: language, power, and social context* (s. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press.
Hämtad 20151125 från
<http://digitalcommunity.wikispaces.com/file/view/beyondCommunitiesOfPractice.pdf>
- Gee, J. P. (2007). Pleasure, learning video games, and life: The projective stance. In M. Knoble & C. Lankshear (Eds.), *A New Literacies Sampler*, 95–114. New York: Peter Lang.
- Gee, J. P. & Levine, M. (2009). Welcome to our virtual worlds. *Educational Leadership*, 6, 48–52.
- Geertz, C. (2008). *Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture*. Hämtad 2014-03-01, från
<http://www.brookechornyak.com/files/thick-description.pdf>
- Goodings, L. (2012). Understanding social network sites: Lessons from MySpace. *Visual Communication*, 11, 485–510.

Greaves, T., Hayes, J., Wilson, L., Gielnak, M. & Peterson, R. (2010). *The Technology Factor: Nine Keys to Student Achievement and Cost-Effectiveness*. MDR 2010. Hämtad 20120214, från http://pearsonfoundation.org/downloads/ProjectRED_TheTechnologyFactor.pdf

Gregory, E. & Ruby, M. (2011). The insider/outsider dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 162–174.

Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching and literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–202). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.

Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer mediated Communication*. 14(4), 1130–1161.

Grönlund, Å., Englund, T., Andersson, A., Wiklund, M., Norén, I. & Hatakka, M. (2011). *Årsrapport Unos uno 2011*. Örebro: Örebro University.

Grönlund, Å., Andersson, A. & Wiklund M. (2013). *Årsrapport Unos uno 2013*. Örebro: Örebro University.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. (1:a uppl.). Stockholm: Natur & kultur.

Hallerström, H. & Tallvid, M. (2008). *En egen dator som redskap för lärande: Utvärdering av projektet "En-till-en" i två grundskolor i Falkenbergs kommun: delrapport 1*. Lund: Sociology of Law, Lund University.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practise. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and writing in Context* (s. 16-34). London: Routledge.

- Hatlevik, O., Ottestad, G., Shaug, J. H., Kløvstad, V. & Berge, O. (2009). *The digital state of affairs in Norwegian schools*. ITU Monitor 2009.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. & Street, B. (2008). *Ethnography: Approaches to language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Heikkilä, M. & Sahlström, S. (2003). *Om användning av video i fältarbetet*. I Pedagogisk forskning. 8 (1-2).
- Hellspång, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodge, B. & Kress, G. R. (1988). *Social semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hoel, T. (1997). Läraren som forskar sett med ein lærarforskers auge. I R. Granqvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (Red.), *Klasserommet i sentrum*. Festskrift till Åsmund Lønning Srømnes. Trondheim: Tapir forlag.
- Holcomb, L. B. (2009). Results & Lessons Learned från 1:1 Laptop Initiatives: A Collective Review. *TechTrends*, 53(6), 49–55.
- Holmberg, P. (2005). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), (2006). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andra språk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andra språk.
- Holmberg, P. (2010). Digital argumentation – datorskrivandets transformering av skolans genrearbete. *Utbildning och lärande*, 4(1), 34–57.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. Hämtad 20151130 från http://svenska.gu.se/digitalAssets/1482/1482061_holmberg2012-skolskrivande-genre-och-register.pdf
- Holmberg, P. & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

HRC Hanover Research Council. (2010). *The effectiveness of One-to-One Laptop in Increasing Student Achievement*. Hämtad 20130608 från www.hanoverresearch.com pdf.

Hylén, J. (2010). *Digitaliseringen av skolan* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.

Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

Jacquet, E. (2014). Utvärdering av en-till-en-projektet i Botkyrka. Hämtad 20150825 från [http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Barn%20och%20Utbildning/IKT/Rapport3_utvärdering1-1_15Augusti%20\(Konflikt%20med%20Unicode-kodning\).pdf](http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Barn%20och%20Utbildning/IKT/Rapport3_utvärdering1-1_15Augusti%20(Konflikt%20med%20Unicode-kodning).pdf)

Jacquet, E. & Björkvall, A. (2014). Att göra mångfalden synlig för språkläraren: Etnografien som verktyg för att relevantgöra och bedöma högstadieläverns språkförmågor. I P. Andersson, m.fl. (Red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning & Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik.

Jenkins, H. (2008). *Konvergenskulturen: Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.

Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London & New York: Routledge.

Karlsson, A. M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I G. Håkansson, m.fl. (Red.), *Svenskans beskrivning*, 22. Lund: Lund University press. 172–186.

Karlsson, A. M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet, Nordstedts Akademiska Förlag.

Kjeldsen, J. E. (2007). Visual argumentation in Scandinavian Political Advertising: A cognitive contextual and reception oriented approach. *Argumentation and Advocacy*, 43, 124–132.

- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2011). Partnership in research: multimodality and ethnography. *Qualitative Research*. 2011, Jun 6, 239–261.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kroksmark, T. (Red.), (2013). *Den trådlösa pedagogiken: En-till-en i skolan på vetenskaplig grund* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2:a [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lam, E. (2000). L2 literacy and the design of the self. A case study of a teenager writing and the internet. *Tesol Quarterly*, 34(3), 457–482.
- Lam, E. (2004). Socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language, Learning and Technology*, 8(3), 44–65.
- Lam, E. (2006). Re-Envisioning language, literacy and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1(3), 171–195.
- Lamberti, A.P. & Richards, R. A. (2012). Gaming/Writing and Evolving Forms of Rhetorical Awareness. Potentials of Interactive Digital Media for Democratic Classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to teaching, Literature, language, Composition and Culture*, 12(3), 481–495.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Consideration for Education. *Digital Kompetanse*. 1 (1), 12–24. Hämtad 201602 01 från <http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h08/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>
- Lauer, C. (2009). Contending with Terms: “Multimodal” and “Multimedia” in the Academic and Public Spheres. *Computers and Composition*, 26(4), 225–239.

Ledin, P. (1993). Den skenande spårvagnen: Sociosemiotiska stilanalys av en nyhetsberättelse i tre kvällstidningar. *Språk & stil*, 3, 35–55.

Ledin, P. (1999). *Texter och textslag – en teoretisk diskussion. Rapport nr. 27 från projektet Svensk sakprosa*. Lund: Institutionen för nordiska språk: Lunds Universitet.

Ledin, P. (2000). *Veckopressens historia. Del 11. Rapport nr. 29 från Svensk sakprosa*. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.

Ledin, P. & Selander, S. (2003). Institution, text och genre. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7-23). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

Linderoth, J. (2008). Hur dataspel kan ge en illusion av lärande. I S. Selander & E. Svärde (Red.), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.

MacKinnon, J. (1993) Becoming a rehtor. Developing writing ability in a mature writing-intensive organization. In R. Spilka (Ed.), *Writing in the Workplace: New Research Perspectives*. 41-55 Illinois: University of Southern Illinois.

Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

Martinec, R. (1998). Cohesion in action. *Semiotica*, 1(2), 161–180.

Martinec, R. (2000). Types of processes in action. *Semiotica*, 3(4), 243–268.

Martinec, R. (2001) Interpersonal resources in action. I *Semiotica* 135 1(4), s. 117–145).

Maybin, J. (2007). Literacy under and over the desk: Oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515–530.

McGonigal, J. (2010). Gameing can make a better world. *TED*. Hämtad 20140425, från http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world#t-482477

- Medierådet. (2010). *Ungar & medier 2010*. Stockholm: Medierådet.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mullen, E. (2002). Multi-site Evaluation and Research. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2-3, 175–193.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Effektivt användande av IT i skolan: analys av internationell forskning*. Hämtad 2012-10-02, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1906>
- Nichols, S. (2011). Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation. *Journal of early childhood literacy*, 11, 164–189.
- Nilsson, E. M. (2010). *Simulated "real" worlds: Actions mediated through computer game play in science education* (Diss. (sammanfattning). Lund: Lunds universitet.
- OECD. (2010) *Are the New Millennium Learners Making the Grade: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006* [Elektronisk resurs]. (2010). OECD Publications Centre.
- Olin-Scheller, C. (2009). Bortom bokens begränsningar: Om ungas möten med fiktion på nätet. I S. Granath (Red), *Vägar till språk och litteratur*. Karlstad, CSL 2009. 91–102.
- Olin-Scheller & Wickström, P. (2011) Bortom bokens begränsningar- Ungdomars möten med fiction på nätet. I Vetenskapsrådet (2011). *Resultatdialog 2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Olsson, E. (2011). "Everything I read on the Internet is in English" – On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency (Licentiate's thesis). Gothenburg, University of Gothenburg.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2006). *Travel notes from The New Literacy Studies: Instances of Practice*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Park, Y., Heo, M. G. & Lee, R. (2011). Blogging for Informal Learning: Analyzing Blogger's Perceptions Using Learning Perspective. *Educational Technology & Society*, 14(2), 149–160.

- Pedró, F. (2012). *Connected minds: Technology and today's learners*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Penuel, W.R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 329–348.
- Pink, S. (2001). Doing Visual Ethnography: Images, Media, and Representation in Research. *Qualitative Social Research*, 3(1), 2002.
- Pink, S. (2008). An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*, 9(2), 175–196.
- Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63(4) 8–13.
- Prinsloo, M. & Breier, M. (red.) (1996). *The social uses of litteracitet: theory and practice in contemporary South Africa*. Cape Town, South Africa: Sached Books.
- Prinsloo, M. (2005). The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education*, 23:4, 1–12.
- Prinsloo, M. & Rowsell, J. (2012). Digital literacies as placed resources in the global periphery. *Language and Education*, 26(4), 271–277.
- Puentedura, R. (2009). *As we may teach: Educational technology, from theory into practice*. Online Sound Apple. Hämtad 20121206, från [http://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705#ls=1\(06.11.2011\)](http://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705#ls=1(06.11.2011))
- Purushotma, R. (2005). Commentary: You're not studying, you're just... *Language, Learning & Technology*, 9(1) 80–96.
- Rainbird, S. & Rowsell, J. (2011). 'Literacy nooks': Geosemiotics and domains of literacy in home spaces. *Journal of early childhood literacy*, 11, 214–231.
- Richards, D.R. (2009). Young visual ethnographers: Children's use of digital photography to record, share and extend their art experiences. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1–16.

- Riemer, J. F. & Blasi, M. (2012). Rethinking relationships, reconfiguring teacher research: Teachers as ethnographers of culture, childhood, and classrooms. *Action in Teacher Education*, 4, 53–65.
- Rowell, J. & Kendrick, M. (2013). Boys' Hidden Literacies. The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Litteracitet*, 56(7), 587–599.
- Samuelsson, U. (2014). *Digital (o)jämlighet: IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital*. (Diss. (sammanfattning). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Saussure, F. de (1974). *Course in General Linguistics*, translated by Wade Baskin. Glasgow: Collins.
- Selander, S. & Kempe, A-L. (2010). Design och meningsskapande. I A. Kempe & S. Selander (Red.), (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Shapely, K., Sheehan, D., Maloney, C. & Caranikas-Walker, F. (2010). Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student Achievement. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(1).
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 63–84.
- Silvernail, D. L. (2007). *The impact of the Maine Learning Technology Initiative on Teachers, Students and Learning. Manie's Middel School 1-to-1 Laptop program*. Hämtad 20121205, från <http://www.usm.maine.edu/cepare>
- Silvernail, D. L. & Lane, D. D. (2004). *The impact of Maine's One-to-One Laptop Program on Middle school Teachers and Students. Phase One Summeray Evidence*. Maine Education Policy Research, Report one. Institute University of Southern Maine Office.
- Silvernail, D., Pinkham, C. A., Wintel, S., Walker, L. C. & Barlett, C. L. (2011). *A Middle School One-to-One Laptop Program: The Maine experience*. University of Southern Maine. Center för Education Policy, Applied Research and Evaluation. Hämtad 20121215 från <http://www.usn.maine.edu>

Skolinspektionen. (2010). *Terminologihandbok för Skolinspektionens kvalitetsgranskningar*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2011). *Litteraturöversikt. Dnr 40-2010-5753*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2012). *Satsningar på IT används inte i skolornas undervisning*. PM. Dnr 40-2011-2928. Hämtad 2012-01-10, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/IT-i-undervisningen/.pdf>

Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av IT-användning i skolan och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2011. Rapport 375*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013a). *IT-användning och IT-kompetens i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013b). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturkunskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015. Rapport 421*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2014:13. Digitaliseringskommissionen (2014). *En digital agenda i människans tjänst – en ljusnande framtid kan bli vår: Delbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Statens Medieråd. (2012/2013). *Ungar & medier 2012/2013: fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Medierådet.

Squire, K. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom? *Innovate, Journal of Online Education*, 1(6).

Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Street, B., Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Multimodality and new literacy studies. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge.

Strömbäck, J. (2014). Demokratin och det förändrade medielandskapet: Mot ökade kunskapsklyftor och deltagandeklyftor? Stockholm: Demokratiutredningen. Hämtad 2015-04-14, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24820>

Suhr, K. A., Hernandez, D. A., Grimes, D. & Warschauer, M. (2010). Laptops and fourth-grade literacy: Assisting the jump over fourth-grade slump. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 9(5), 6–45.

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Diss.). Karlstad: Karlstads universitet.

Svensson, T. (2014). *Alexander, Sara och skriften: En skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren* (Diss.). Örebro: Örebro universitet.

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800) med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Nordstedts juridik.

Sylvén, L. K. (2010). *Teaching English or English teaching. On the effects of content and language integrated learning in Swedish earners' incidental vocabulary acquisition*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Taalas, P. (2007). *Towards future literacy practices*. OECD/CERI International expert meeting. Oktober 2007. Hämtad 2012-01-15, från <http://www.oecd.org/edu/ceri/39488365.pdf>

Tallvid, M. (2010). *En-till-en: Falkenbergs väg till framtiden? Utvärdering av projektet En-till-en i två grundskolor i Falkenbergs kommun: Delrapport 3*. Falkenberg: Barn och utbildningsförvaltningen, Falkenbergs kommun.

Thorne, S. L. (2009). Community, semiotic flows and mediated contribution to activity. *Language Teaching*, 42(1), 81–94.

Thorne, S., Black, R. & Sykes, J. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802–821.

Twedell Levinsen, K. & Sørensen Holm, B. (2011). *Formalized informal learning – ICT and learning for the 21st century*. Hämtad 2012-05-30, från http://pure.au.dk/portal/files/871/Formalized_informal_learning

Vallenrand, P. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology*, 53(1) 42–52.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Warschauer, M. (2008). Laptops and Literacy: Multi-Site Case Study. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 52–67.

Vedung, E. (2002). Utvärderingsmodeller. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2-3, 118–143. Hämtad 20150108, från <http://svt.forsa.nu/Documents/Forsa/Documents/Socialvetenskaplig%20tidskrift/Artiklar/2002/Utvärderingsmodeller%20av%20Evert%20Vedung.PDF>

Westman, M. (2009). *Skriptpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2009. Stockholm.

Weston, M. E. & Bain, A. (2010). The end of Techno-Critique: The Naked Truth about 1:1 Laptop Initiatives and Educational Change. *Journal of Technology, Learning and Assessment* 9(6), 3–25.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*. 40 (4), 387–399.

Yi, Y. (2008). Relay writing in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670–680.

Åkerfeldt, A. (2013). *Slutrapport Nacka*. Nacka kommun 2013.

Åkerlund, D. (2013). *Elever syns på nätet: Multimodala texter och autentiska mottagare* (Diss.). Åbo.



Stockholms
universitet

Bilaga 1.

Institutionen för nordiska språk

Från:

Anders Björkvall, docent och fil.dr i nordiska språk, universitetslektor i svenska språket, Stockholms universitet.

Ewa Jacquet, fil.lic i didaktik och pedagogik från Stockholms universitet, utvecklingspedagog med forskningsinriktning, XXX kommun.

Till:

Föräldrar/vårdnadshavare till barn i årskurs 7x och 7x i XXXXskolan.

Om ditt barns medverkan i forskningsprojektet "Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet" (2012–2014)

Sammanfattning

Ditt barn har visat intresse för att delta i projektet "Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet". Projektet innebär att vi kommer att följa ditt barn under ca 2,5 år. Vi kommer ibland att vara med i hemmet, men bara så mycket som ni vill.

Fyll i blanketten som finns längst bak i detta brev och lämna till XX senast XX. Ange om du vill att ditt barn ska vara med eller inte. Det finns också en blankett som ditt barn ska fylla i. Det går bra om barnet tar med sig båda blanketterna till skolan.

Beskrivning

För några dagar sedan fick du information om ett två och ett halvt-årigt forskningsprojekt som drivs av oss, Anders Björkvall och Ewa Jacquet. Forskningsprojektet "Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet" är ett samarbete mellan XXX kommun och Stockholms universitet och målet är att öka vår förståelse för hur elever som deltar i det så kallade "en-till-en"-dator-projektet i XXX använder datorerna för lärande och meningsskapande både i skolan, på nätet och i andra sammanhang, t.ex. i hemmet. På ett möte idag har ditt barn informerats om vad medverkan faktiskt innebär, och visat intresse för medverkan.

Med detta brev kommer information till dig som är förälder/vårdnadshavare om vad sådan medverkan skulle innebära för ditt barn och dig. Dessutom finns två medgivandeblanketter bifogade, en för dig, en för ditt barn. De vill vi att ni fyller i och lämnar till XX senast XX, vare sig ni vill medverka i projektet eller inte. Vi vill

påpeka att medgivande till medverkan inte automatiskt medför medverkan i projektet. Det kan vara så att fler anmäler sig än vad vi kan hantera. Då kommer vi att göra ett urval, helt grundat på vetenskapliga överväganden.

Om ditt barns medverkan i projektet

Först av allt: Deltagandet i projektet är helt frivilligt. Även om du väljer att låta ditt barn delta kan du eller ditt barn när som helst avbryta ditt barns medverkan utan att ange något skäl. All dokumentation och insamlat material kommer då att förstöras/återlämnas till barnet.

Medverkan sträcker sig alltså över ca 2,5 år. Under denna tid kommer barnet självt att dokumentera aktiviteterna vid datorn: vad, när och hur gör han eller hon saker vid datorn. Medverkan innebär också att vi dokumenterar ditt barns aktiviteter med och kring datorn under i genomsnitt någon eller några dagar i månaden, både i skolan, vid fritidsaktiviteter och i hemmet. Hur mycket tid som dokumentationsarbetet i hemmet får ta avgör självklart du, ditt barn och andra familjemedlemmar utifrån vad ni tycker är rimligt.

Dokumentationen sker genom filmning, ljudupptagning, anteckningar och stillbilder. Vi samlar in texter som ditt barn själv väljer att använda eller skapa. Dessutom kommer vi att interagera med barnet på olika sätt genom datorn. Formerna för detta återkommer vi till, om du och ditt barn väljer att delta.

Det material som vi samlar in kommer endast att användas för forskningsprojektets syften och kommer att hanteras konfidentiellt. Ditt barn kommer inte att kunna identifieras när vi redovisar forskningsresultaten. Om vi vill visa t.ex. en filmsekvens där ditt barn syns i bild på en konferens eller i något annat vetenskapligt sammanhang kommer vi att kontakta dig för separat medgivande. Endast vi kommer att ha tillgång till det obearbetade materialet. Materialet kommer att lagras på våra personliga hårddiskar med backup.

Var alltså snäll och fyll i de två bifogade blanketterna på följande sida oavsett om ni bestämmer er för medverkan eller inte. Lämna den till XX Det går bra om barnet tar med sig båda blanketterna till skolan. Kontakta gärna oss om du har frågor eller funderingar.

Anders Björkvall

Telefon: xxx

E-post:

anders.bjorkvall@nordiska.su.se

Telefon: xxx

E-post:

eva.jacquet@xxxxx.se

FÖRÄLDRAR/VÅRDNADSHAVARE

Medgivandeblankett, forskningsprojektet "Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet"

Var snäll och fyll i denna blankett och återlämna den till XX senast XX den XX XX:

- Ja, mitt barn får vara med i forskningsprojektet ”Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet”. Jag är medveten om att jag när som helst kan avbryta barnets medverkan i projektet utan att ange något skäl.
- Nej, jag vill inte att mitt barn är med i forskningsprojektet ”Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet”.

Mitt barns för- och efternamn

Barnets födelsedatum och födelseår (t.ex. 4 juni 2000):

Vårdnadshavares underskrift

Vårdnadshavarens hemtelefon:

ELEV

Medgivandeblankett, forskningsprojektet ”Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet”

Var snäll och fyll i denna blankett och återlämna den till XX senast XX den XX XX:

- Ja, jag vill medverka i forskningsprojektet ”Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet”. Jag är medveten om att jag när som helst kan avbryta barnets medverkan i projektet utan att ange något skäl.
- Nej, jag vill inte medverka i forskningsprojektet ”Datorn som kontextöverskridande verktyg för meningsskapande och lärande i högstadiet”.

Mitt för- och efternamn

Födelsedatum och födelseår (t.ex. 4 juni 2000):

Underskrift

Eva Jacquet

Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker

Digitaliseringen av skolan i Sverige har tagit fart och allt fler kommuner är involverade i s.k. en-till-en-projekt. En-till-en-projekt innebär att eleven får en personlig bärbar dator att använda både hemma och i skolan. Datorn erbjuder en mängd resurser som är betydelsefulla för lärande och litteracitet. Den ger ständig tillgång till information och verktyg för en i tid och rum mer obegränsad kommunikation och den erbjuder resurser för ett multimodalt textskapande. Tillgången till en-till-en-datorn möjliggör också datorbruk på fler platser och att platser överbryggs och binds samman. Potentiellt ger en-till-en-datorn möjligheter för utsträckta litteracitets- och lärandeaktiviteter på andra sätt än tidigare digitala satsningar inom skolan. En-till-en-datorer kan medverka till textskapande och lärande i fler sammanhang, på fler platser och till möten med och bruk av varierande kommunikativa praktiker. Eftersom en-till-en-datorn till viss del innebär nya och andra förutsättningar för litteracitet och lärande krävs också en ny förståelse för de processer som samverkar i litteracitet och lärande i en-till-en-miljöer. Den här studien, där litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker undersöks, ger ett bidrag till en sådan förståelse.



9 789517 658201 >

ISBN 978-951-765-820-1