

# Tidskrift

*för lärarutbildning  
och forskning*

*Journal of  
Research in Teacher Education*

nr 1-2 2005





# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*



Nr 1-2/2005

Årgång 12

**FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION**

## Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 1–2 2005 årgång 12

**Tidskrift för lärarutbildning och forskning** (fd *Lärarutbildning och forskning i Umeå*) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften *Lärarutbildning och forskning i Umeå*. Tidskriften välkomnar även manuskript från personer utanför Umeå universitet.

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* beräknas utkomma med fyra nummer per år.

*Ansvarig utgivare:* Dekanus Rolf Hedquist 090/786 59 61

*Redaktör:* Fil.dr Gun-Marie Frånberg, 090/786 62 05,

e-post: gun-marie.franberg@educ.umu.se

*Bildredaktör:* Doktorand Eva Skåreus

e-post: eva.skareus@educ.umu.se

### *Redaktionskommitté:*

Docent Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Docent Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

### *Redaktionens adress:*

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, Gun-Marie Frånberg, Värdegrundscentrum, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

*Grafisk formgivning:* Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

*Illustratör:* Eva Skåreus

*Original:* Print & Media, Umeå universitet

*Tryckeri:* Danagårds grafiska, 2005:2000734

*Tekniska upplysningar till författarna:*

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på diskett eller som e-postbilaga.

*Distribution:* Lösnummer kostar 50 kronor + porto (dubbelnummer 80 kronor + porto)

och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Helårsprenumeration kostar 140 kronor + porto. Pg 1 56 13 - 3, ange *Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå*, konto 600001400, samt avsändare. Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet.

Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk

tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har: <http://www.educ.umu.se>

Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

# Innehåll

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>REDAKTIONELLT</b> ..... | 7 |
|----------------------------|---|

## **ARTIKLAR**

*Tomas Bergqvist*

|  |    |
|--|----|
| IT och lärande – i skola och lärarutbildning ..... | 11 |
|--|----|

*Jonas Carlquist*

|  |    |
|--|----|
| Att spela en roll. Om datorspel och dess användare ..... | 23 |
|--|----|

*Elza Dunkels*

|  |    |
|--|----|
| Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet? ..... | 41 |
|--|----|

*Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon*

|  |    |
|--|----|
| Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning<br>– teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser ..... | 51 |
|--|----|

*AnnBritt Enochsson*

|   |    |
|---|----|
| Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper ..... | 81 |
|---|----|

*Anders Gedionsen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen*

|   |     |
|---|-----|
| När moderniteten i læreruddannelsen møder virkeligheden ..... | 101 |
|---|-----|

*Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi*

|  |     |
|--|-----|
| Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever ..... | 119 |
|--|-----|

*Patrik Hernwall*

|   |     |
|---|-----|
| Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro<br>– om villkoren för inträdet i cybersamhället ..... | 137 |
|---|-----|

*Bertil Roos*

|   |     |
|---|-----|
| Examination och det lärande samhället ..... | 155 |
|---|-----|

*Eva Skåreus*

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| Du sköna nya värld ..... | 177 |
|--------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>FÖRFATTARE I DETTA NUMMER</b> ..... | 195 |
|--|-----|

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| <b>FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER</b> ..... | 196 |
|------------------------------------|-----|

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <b>FÖRFATTARVÄGLEDNING</b> ..... | 199 |
|----------------------------------|-----|





# Redaktionellt

Föreliggande nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* bygger till vissa delar på konferensen "Nätkulturer", som hölls den 19–20 november 2003 i Umeå. Konferensen arrangerades av Institutionen för interaktiva medier och lärande, IML, vid Umeå universitet i samarbete med AV-Medier i Västerbotten och Myndigheten för skolutveckling och riktade sig främst till lärarutbildare, skolledare, lärare och skolbibliotekarier. Syftet var att lyfta fram ungdomars nätkulturer och sedan låta forskare, lärare och representanter för branschen att kommentera delar av de resultat som presenterades. Konferensen innehållsliga fokus rörde frågor kring nedladdning, nätspel, gemenskaper (chat) och informationshämtning. Förutom artiklar som hänger samman med denna konferens har tidskriftsnumret kompletterats med ett antal artiklar som på det ena eller andra sättet berör konferensens fokus, dvs. olika innebörder av ungdomars nätkultur.

Några av artiklarna behandlar det faktum att skrivandet på olika sätt utmanas av de visuella medierna. Forskning visar att datormedierad kommunikation håller på att ändra hur vi använder det skrivna språket för att kommunicera. En av diskussionerna gäller om språket på Internet ska ses som skrift eller som tal. En del forskare beskriver datormedierad kommunikation som ett mellanting mellan tal och skrift, då replikerna ofta är snabba och informella. De som samtalar är samtidigt närvarande.

Man talar om tre olika typer av system för datormedierad kommunikation, där användare kan skicka meddelanden till varandra: e-post, nyhetsgrupper (Newsgroups) och olika typer av chatt-program. Dessa system tillåter två typer av kommunikation: dels *asynkrona*, dvs. meddelanden som kan skrivas och tas emot vid olika tillfällen, dels *synkrona*, där kommunikationen är samtidig. Meddelandet överförs direkt till

skärmen hos en eller flera andra samtidigt som de skrivs. Man talar också om *flerpartsamtal* eller *tvåpartsamtal*.

Medan språket i de asynkrona Internetmedierna liknar det skrivna språket i många avseenden, så har chatt och andra typer av synkron datormedierad kommunikation egenskaper som oftast förknippas med talspråk. Deltagarna i synkron datormedierad kommunikation kommunicerar ofta snabbt och har ofta flera samtal igång samtidigt. Det finns en allmän tendens till förkortning. Längden på meddelanden kan sägas stå i proportion till behovet av snabbhet. Men det är inte bara meddelanden som är korta. Man använder också förkortningar.

På olika sätt utmanas verksamheten i skolan av den utveckling som sker. Skola och skriftkultur är historiskt intimt förbundna med varandra och i flera avseenden varandras förutsättningar. I Sverige liksom flera andra länder utvecklades ett oupplösligt och sammantvinnat förhållande

mellan skolundervisning och det som inom anglosaxisk forskning kallas ”literacy”, dvs. ungefär läs- och skrivinläring.

När nu förutsättningarna för vår skriftkultur på olika sätt utmanas av den datormedierade kommunikationen kommer naturligtvis också verksamheten i skolan att påverkas. Den utveckling vi sannolikt bara sett början på, och som konferensen på olika sätt belyste, ska i första hand inte ses som ett hot, utan en utmaning som skapar förutsättningar för en utveckling av både skola och lärarutbildning.

Med detta nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* får tidskriften en ny redaktör, Gun-Marie Frånberg. Hon har under flera år varit verksam inom lärarutbildningen vid Umeå universitet och har haft sin huvudsakliga verksamhet förlagd till Värdegrundcentrum, VGC.

Samtidigt som jag tackar för mig tillönskar jag min efterträdare lycka till.

*Per-Olof Erixon*









# IT och lärande – i skola och lärarutbildning

*Tomas Bergqvist*

## *1. Introduktion*

Denna inblick i befintlig forskning och intressant utvecklingsarbete syftar till att belysa relevanta forsknings- och utvecklingsresultat inom området IT och lärande. Det är inte på något sätt tänkt som en beskrivning av alla intressanta rapporter, utan är snarare tänkt att ge exempel på de frågor, diskussioner och resultat som förekommer. Med relevanta resultat menas sådana som bidrar till kännedom om

- hur IT används idag (både i skolan och i elevernas vardag).
- hur lärarstudenter tar till sig IT-kunskaper och upplever lärarutbildning med IT.
- olika undervisningsförsök och resultat av utvärdering av dessa.
- vilka problem som finns och kan uppkomma, både på övergripande nivå och på klassrumsnivå.

Kapitel 1.1 ger en översiktlig beskrivning över fältet, medan kapitel 1.2 – 1.6 innehåller korta

beskrivningar av fem rapporter som belyser IT-användning i skolan ur olika perspektiv. Hur en myndighet kan införa förändringar (kap 1.2), hur IT används av lärare i en region (kap 1.3), lärarutbildares och lärarstudenters syn på IT i utbildning (kap 1.4), lärarstudenters erfarenheter från IT i utbildningen (kap 1.5) och till sist en jämförelse mellan Sverige och några andra länder (kap 1.6).

### *1.1. IT-användning i skola och lärarutbildning*

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) pekar i sin guide till IT i lärarutbildning (UNESCO 2002) på tre nödvändiga villkor för att effektivt utnyttja IT för att förbättra lärande:

1. Elever och lärare måste ha tillräcklig tillgång till digital teknik och Internet i klassrummet.
2. Ett meningsfullt innehåll av hög kvalitet ska vara tillgängligt.

3. Lärare måste ha kunskap och kompetens att använda de nya digitala verktygen och resurserna för att hjälpa alla elever till en hög akademisk nivå.

Man markerar också ett antal punkter som måste beaktas, bl.a. om hur samhället påverkas av IT, vikten av att känna till hur människor lär, lärares utveckling och hur lärare tar till sig IT som en resurs. Att UNESCO ger ut en guide inom detta område är en indikation på hur stor vikt frågor om IT i utbildning har i ett internationellt perspektiv. Emellertid är det viktigt att vara medveten om att UNESCO:s dokument är av politisk natur.

En av de vanligaste kommentarerna angående IT i skolan är att det är motivationshöjande. Detta antagande ifrågasattes av det brittiska utbildningsministeriet (Department of Education and Skills<sup>1</sup>). Man genomförde en undersökning som resulterade i en rapport (Passey et al, 2004). Resultaten pekar på att lärares och elevers användande av IT leder till positiva effekter på motivationen. Mer specifikt kom man fram till att

- positiva effekter var vanligast när IT användes för att stödja skrivande, forskande verksamhet och presentationer av olika slag.

- det är viktigt att användningen fokuseras på både undervisning och lärande.
- både pojkar och flickor motiveras av IT. Pojkars arbetsmönster påverkades positivt så att de närmade sig flickors arbetsmönster.

Man skriver också i rapporten "ICT use needs to have an appropriate pedagogy lined and used with it." Det räcker alltså inte med att bara införa datorer i undervisningen. För att nå positiva resultat måste en IT-medveten pedagogik användas.

Det finns också andra forskningsresultat som pekar på positiva effekter och att IT i utbildning har stor potential, men trots detta har inte IT enligt vissa forskare påverkat skolan så mycket som det skulle kunnat göra. Frågan om varför IT inte är så effektivt som det borde vara ställs bl.a. av Fluck (2003). En av orsakerna han pekar på är att lärarna inte är tillräckligt medvetna om IT-baserade verktyg och möjligheter, t.ex. för kontinuerlig bedömning och utvärdering. Andra forskare går betydligt längre i sin kritik. Robertsson (2003) menar att lärare tvingas använda IT i undervisningen utan att få veta varför, att utvecklingen drivs av en okritisk positiv inställning till tekniken som Robertsson kallar "technopositivism" (s 282).

En annan förklaring presenteras av Prensky (2001). "Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach" (s 1). Citatet från Prenskys artikel är intressant. Är vår undervisning så missriktad att många studenter inte når upp till sin potential? Prensky menar att dagens elever, som är den första generation som växt upp i IT-samhället, i stor utsträckning har andra sätt att tänka jämfört med tidigare generationer. Han kallar denna generation för Digital Natives, med motsatsen Digital Immigrants. Exempel på hur detta yttrar sig ges av Clifford (2004) som ställer frågor av typen:

- Skriver du ut din e-post?"
- Ringer du till någon och kollar om din e-post har kommit fram?
- Använder du telefonkatalogen i pappersformat?

För varje ja man svarar menar Clifford att man avslöjar sig som en digital immigrant. Problemet, menar Prensky är att lärare (digitala immigranter) inte uppskattar de nya kompetenser som eleverna uppvisar. Lärarna säger enligt honom *"mina elever \_\_\_\_\_ inte som förut. Jag kan inte få dem att \_\_\_ eller att \_\_\_ och de uppskattar inte \_\_\_\_\_. (Fyll i luckorna, det finns många exempel)".* Även om ovanstående bild är överdriven så är det viktigt att lärare i både skola och hög-

skola är medvetna om den förändring som skett så hastigt. För många barn i grundskolan idag är datorer, TV-spel, Internet och e-post en fullständigt naturlig del av vardagen. Prensky ställer frågan om problemet är en generationsfråga som kommer att lösas på naturlig väg under de närmaste 30 åren. Han menar också att om vi inte vill lämna barnen att själva utbilda sig så måste vi ta itu med frågan.

Andra forskare berör speciellt kopplingen mellan skola och högskola. Hammond (2004) diskuterar lärare i IT-ämnena som en ny yrkesgrupp. Författaren pekar dels på behovet (och bristen) av dessa i skolan och dels på de speciella problem som berör lärargruppen. De utgörs av problem som hänger samman med att IT är ett ämne i ständig förändring. Fossum och Lenze (2000) menar att samarbete mellan skola och högskola kommer att bli vanligare av flera orsaker. Lärarutbildningar får möjligheter till studier av verksamheten samtidigt som skolan får lärare som deltar i forskning och utveckling. En annan orsak är den potential som kan ses när IT-hjälpmiddel utvecklas inom högskolan och används i skolan.

Ett viktigt uppdrag är att definiera vilka kompetenser en lärare behöver för att utnyttja den potential som finns med IT i utbildning. Ett steg

på vägen tas av Kirschner och Davis (2003) som pekar på fem faktorer som enligt dem indikerar på en bra pedagogisk praktik vid en lärarutbildning. Författarna kallar faktorerna ”benchmarks”, dvs. riktlinjer eller normer. Dessa är:

1. Personlig IT-kompens.  
Utbildningen ska ge lärarstudenterna god grundläggande kompetens när det gäller bl.a. ordbehandling, Internet, sökmotorer och förmåga att använda kommunikationsprogram.
2. IT som katalysator.  
Lärarstudenter ska kunna arbeta så att IT understödjer deras praktik, särskilt när det gäller samarbete mellan lärare.
3. Pedagogisk användning av IT.  
Lärarutbildningen ska inte anpassa utbildningen till IT utan istället inlemma IT i utbildningen. Studenten ska få grundläggande färdighet i att använda IT effektivt för samarbete och samverkan i både synkron och asynkron form. Det är också mycket viktigt att studenter och lärarutbildare får reflektera över den påverkan som IT har på deras roll som lärare och lärande.
4. IT som ett undervisningsverktyg.  
Det finns en risk att verktyget används som ett självändamål. IT måste användas integrerat i lärarutbildningsprogrammet.
5. Sociala aspekter när det gäller IT i undervisning.  
Diskussioner om den påverkan IT har på samhället är mycket viktiga. Lärarutbildningen bör därför vara en del i ett nätverk med skolor, fungera som en modell för god IT-användning och lära sig att dela och bygga kunskap.

Förutom dessa fem faktorer menar författarna att lärare måste vara medvetna om vilken påverkan IT har på målsättningar och strategier i undervisningsfrågor. Liknande rekommendationer ges också av andra forskare (Dexter och Riedel, 2003; Bielefeldt, 2001; Kirschner och Wopereis, 2003).

### *1.2. Studie av Singapores införande av en IT-strategi för skolan*

I Singapore genomfördes en medveten satsning för att införa IT i skolsystemet. Ang och Tang (2002) undersökte hur detta gick till och vilka konsekvenser det fick för den dagliga undervisningen. Rapporten bygger på analyser av 24 intervjuer med lärare, skolledare och IT-ansvariga vid sex olika skolor. Den centrala frågeställningen var hur lärare och skolor påverkades av det styrdokument som Singapores utbildningsdepartement utvecklade 1997.

Styrdokumentet för införandet kallades "IT Masterplan" (Ang & Tang, 2002, p 458) och det hade utbildning som en av huvudaspekterna. Planen hade ett mycket ambitiöst upplägg som syftade både till att lära ut IT-kompetens och till att använda den potential IT har för att "enhance linkages between the school and the world around it, and then to encourage creative thinking, generate innovative processes in education and promote administrative and management excellence in the education system" (p 458). Signalen från myndigheterna var tydlig, "use IT as a tool for the survival of the nation" (p 468).

Kännetecken för implementeringen var enligt rapporten att systemet toppstyrdes, att skolornas IT-strategier underordnades behovet, att eleverna fick höga, traditionella betyg (och därmed traditionell undervisning) och att de problem som uppmärksammades i huvudsak var av teknisk och strukturell art. Dessutom var utvärderingen av IT-användningen nästan enbart fokuserad på kvantitativa mått. Författarna menar att graden av integrering i en skola var avhängigt av för det första hur självständig skolan fick vara och för det andra hur skolans teknikanvändning såg ut innan programmet startade.

En slutsats av studien är att lärarna inte ska ses som motståndare till tekniken, men tyngda av en tradition och en struktur som är svår att förändra. En annan slutsats är att frånvaron av det författarna kallar horisontell kommunikation, dvs kommunikation mellan skolor till skillnad från kommunikation mellan skolor och myndigheter, medförde att tankar och idéer inte spreds på det sätt som var meningen.

### *1.3. IT-användning i Massachusetts*

I en stor kvantitativ studie i Massachusetts analyserades 2 894 lärares IT-användning (Russell et al, 2003). Den treåriga studien visade att lärarnas användning av IT i första hand gällde lektionsförberedelser. Mindre ofta handlade det om e-post och annan användning (t.ex. specialundervisning eller förmedling av kunskap) som var sparsamt förekommande. Mer intressant var dock att användningen låg på en så pass låg nivå. Genomsnittet för lärare var att man använde IT för sina förberedelser "several times a month", men inte "several times a week" (p 302). En jämförelse gjordes också mellan nya lärare (som arbetat i mindre än fem år) och mer rutinerade lärare. Det visade sig att nya lärare var tryggare i användandet av IT, men att de i mindre utsträckning begärde att eleverna skulle använda tekniska hjälpmedel. Detta stämmer väl överens med att nya lärare också

trodde att IT kunde ha negativ inverkan på elevernas lärande i större utsträckning än mer rutinerade lärare.

#### 1.4. IT i Englands lärarutbildning

När det gäller lärarutbildares och lärarstudenters syn på IT i undervisning har en serie på tre projekt genomförts i England (Cuckle & Clarke, 2003). Ett intressant resultat från en av de första rapporterna i serien är att lärarstudenter med samma ämnesinriktning, samma utbildning och samma uppmuntran från handledaren ändå uppvisade skillnader i användning av IT i sin undervisning. I en rapport från det tredje delprojektet tar Cuckle & Clarke (2003) upp frågan om lärarstudenters syn på IT-användning i undervisning. Tre infallsvinklar på frågan togs upp i intervjuer med elva par bestående av en lärarstudent och en ”teacher mentor” (närmast att likna vid lokal lärarutbildare på VFU-skola<sup>2</sup>). Varje par placerades i en grupp med antingen förväntad hög IT-användning eller förväntad låg IT-användning (baserat på tidigare studier). De tre infallsvinklarna var

1. Hur viktigt är IT, särskilt i förhållande till lärarkompetenser som t.ex. planering av lektioner och hantering av klassrumssituationen?
2. Vilket är värdet av IT? Vad kan det tillföra

lärsituationen i skolan?

3. Varför använder vissa lärarstudenter IT mer än andra?

Den första frågan besvarades i stor utsträckning med att värdet av IT var högt, men sex av elva menade att IT bara kunde användas effektivt om läraren hade hög kompetens när det gällde planering och klassrumshantering. I de övriga fem paren var man inte riktigt överens, på så sätt att lärarstudenterna var mer positiva till IT än mentorerna. På den andra frågan var man överens om att IT tillför möjligheter; som faktakälla, organisationsverktyg och motiverande faktor, mm. Den tredje frågan fick många olika svar, men den vanligaste var att det beror på hur trygg lärarstudenten känner sig med att arbeta med IT. Andra exempel handlade om tidsaspekten, uppmuntran från mentorerna och tillgång till utrustning.

Rapporten (Cuckle & Clarke, 2003) avslutas med en jämförelse över tid mellan de tre delprojekten. Även om projekten var olika kunde vissa slutsatser dras. Författarna skriver:

*There is evidence that the level of competence and interest in ICT amongst student teachers and teacher mentors has changed considerably compared to 3 or 4 years previously. [...] This increased interest seems likely to be att-*

*ributed to effective education in ICT as well as to a very much greater awareness and use of ICT in the population. (s 389)*

Författarna avslutar med att föra fram möjligheten att en generation nya lärare med hög IT-kompetens kan inspirera nu aktiva lärare att utveckla sin IT-kompetens, men att det återstår att se.

### **1.5. Lärarstudenters erfarenheter från ett webbaserat forskningsprojekt**

Det är svårt att hitta forskningsresultat som beskriver effekter när IT integreras i ämneskurser vid lärarutbildning. En av de studier som trots allt finns fokuserar på hur kompetens att använda Internet kunde utvecklas genom att studenter i sina ämnesstudier i språk, fick i uppgift att designa en hemsida (Shi et al, 2004). Tanken var att resultatet skulle kunna användas som en resurs för lärare i språk, där de kan få information om elevernas hemspråk. Exempel på språk som var föremål för arbetet var arabiska, bulgariska, grekiska, mandarin och punjabi. Totalt var ett tiotal språk representerade.

I den kanadensiska studien hölls diskussionsseminarier med de deltagande tretton grupperna. Tolv av dessa framhöll i diskussionen

att de hade lärt sig lingvistiska aspekter hos ett speciellt språk såväl som språkets kultur. Nio av grupperna menade att de hade lärt sig tekniken, både att konstruera en hemsida och att söka information på Internet. Exempel på studentkommentarer visade att studenter uppskattade att ha en orsak att lära sig tekniken.

Kritik mot försöket framfördes också. Tio av de tretton grupperna framhöll att de inte hade fått tillräckligt tekniskt stöd i processen. Fyra grupper framhöll också problemet med att hitta information om det valda språket. Ett speciellt problem som framkom var också att få fram lämpliga typsnitt för att representera vissa mindre vanliga språk. Vissa grupper upplevde så stora tekniska problem att de ansåg att ämnesinnehållet hamnade i skymundan.

Författarna avslutar artikeln (Shi et al, 2004) med att det inte är säkert att IT passar till den så kallade traditionella undervisningen. De spänningar mellan å ena sidan ämnesinnehållet och å andra sidan tekniken som studenterna upplevde är enligt författarna kopplad till deras uppfattningar om hur man lär sig saker.

### **1.6. IT i svenska skolor**

I rapporten *IT i skolan – en internationell jämförelse* (Hylén, 2004) använder man ett av flera



möjliga mått för att avgöra Sveriges position i ett internationellt perspektiv, nämligen datortätheten. Man skriver att ”den svenska gymnasieskolan hävdar sig väl gentemot andra länder ifråga om datortäthet. Grundskolan tycks däremot inte alls ha samma framskjutna position” (s 33). Dock finner man att svenska elever verkar kommunicera och använda Internet i större utsträckning än elever i de andra länderna i studien<sup>3</sup>.

När det gäller de svenska lärarna visar studien att de har samma tillgång till datorer och Internet i hemmet som i jämförelseländerna, men att användningen är betydligt lägre i Sverige. Följande citat från rapporten (som refererar till åtta internationella jämförelser, bl.a. PISA och ISSUS) visar på attitydskillnader mellan svenska och övriga lärare:

*Undersökningarna som refererats ovan tyder också på att de svenska lärarna har en mer avvaktande eller skeptisk inställning till Internet än sina kollegor. De använder datorer i undervisningen i mindre utsträckning än vad som är fallet i flera andra länder, t.ex. i Nederländerna och Storbritannien. De använder inte Internet till att ta kontakt med andra skolor i speciellt hög grad. Över hälften sade att de aldrig gör detta. (s 33)*

Om denna inställning beror på brister i utbildningen eller har andra orsaker diskuteras också i rapporten (Hylén, 2004).

Rapportens slutsats är att behovet av satsningar på IT i skolan är stort. Dock anser man att den budget som Myndigheten för Skolutveckling förfogar över är alltför liten och att Sverige riskerar att halka efter i ett internationellt perspektiv.

### *Diskussion*

Om och hur IT ska integreras i lärarutbildning är en fråga som diskuteras på många håll i världen. De flesta forskningsrapporter och utredningsresultat som publiceras är ense om att det finns en stor potential för IT i utbildning, men att tekniken aldrig kommer att ersätta lära- ren. Ett av de ekonomiska argumenten för IT i utbildning handlar om kostnaden för IT-hjälpmedel jämfört med kostnaden för lärare, men samstämmiga rapporter menar att den frågan inte kommer att bli aktuell inom överskådlig framtid. Lärare anses istället ha en nyckelroll för att göra IT tillgängligt för elever och studenter (Sinko & Lehtinen, 1999). Det kommer också tydligt fram att IT ska integreras i lärarutbildningen och inte läggas utanpå övrig verksamhet. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135) skriver regeringen:

”Den nya informationstekniken öppnar möjligheter till nya former av information. Lärarens uppgift blir att handleda och att ge barn och elever förutsättningar att utvärdera, kritiskt granska och bearbeta inhämtad information till användbar kunskap. Kunskap finns inte i förpackad överförbar form utan är något som den enskilde själv tillägnar sig. Lärarens uppgift är att på bästa sätt försöka stimulera en sådan process. Detta ställer, förutom kunskap om lärandet och lärprocesserna, krav på lärarens egen förtrogenhet med informationstekniken i kombination med förmåga att stimulera till reflektion i förhållande till kunskapsbildningen.” (s 9)

Lärarutbildningen står inför en utmaning. Blivande lärare ska i sin utbildning lära sig att integrera IT som en naturlig del i elevernas lärande. Lärare på fältet kommer att behöva fortbildning för att kunna möta kravet på IT-integrering. För att nå dessa mål måste lärarutbildningen själv på ett trovärdigt sätt integrera IT i sin undervisning.

## Referenser

- Ang, P. H. & Tang, P. S.** (2002) The diffusion of IT in Singapore Schools: a process framework. *New media & society*, 4(4), 457 – 458.
- Bielefeldt, T.** (2001) Technology in Teacher Education – a Closer Look. *Journal of computing in teacher education*, 17(4), 4–15.
- Clifford, P.** (2004) *Where's the Beef: Finding Literacy in Computer Literacy*. Paper presented at Learning Through Literacy Summer Institute, Toronto, Ontario, Canada: August, 2004.
- Cuckle, P. & Clarke, S.** (2003) Secondary School Teacher Mentors' and Student Teachers' Views on the Value of ICT in Teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(3), 377–391.
- Dexter, S. & Riedel, E.** (2003) Why improving preservice teacher educational technology preparation must go beyond the college's walls. *Journal of teacher education*, 54(4), 334–346.
- Fluck, A.** (2003) *Why isn't ICT as Effective as it Ought To Be in School Education?* Paper presented at IFIP Working Groups 3.1 and 3.3 Working Conference: ICT and the Teacher of the Future, Melbourne, Australien.
- Fossum, P. R. & Lenze, J. S.** (2000) Balancing instructional Integrity with stakeholder concerns... Is the Tail Wagging the dog? *Bulletin of science, technology & Society*, 20(1), 35–39.
- Hammond, M.** (2004) The Peculiarities of Teaching ICT as a Subject: a study of trainee and new ICT teachers in secondary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(1), 29–42.
- Hylén, J.** (2003) *IT i skolan – en internationell jämförelse*. Rapport från KK-stiftelsen. Stockholm.
- Kirschner, P. & Davis, N.** (2003) Pedagogic Benchmarks for Information and Communications Technology in Teacher Education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125–147.

- Kirschner, P. & Wopereis, I.** (2003) Mindtools for Teacher Communities: a European perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 105–124.
- Passey, D., Rodgers, C., Machell, J. & McHugh, G.** (2004) *The Motivational Effect of ICT on Pupils* (research report RR523). Department for Education and Skills, University of Lancaster.
- Prensky, M.** (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. NCB University Press, 9(5).
- Prop. 1999/2000:135: En förnyad lärarutbildning.** Utbildningsdepartementet.
- Robertson, H.-J.** (2003) Toward a theory of negativity. *Journal of Teacher Education*, 54(4) 280–296.
- Russel, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K.** (2003) Examining teacher technology use. Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297–310.
- Shi, L., Reeder, K., Slater, T. & Kristjansson, C.** (2004) Tensions in Learning Content and Technology: the experience of education students in a web-based research project. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(1), 43–60.
- Sinko, M. & Lehtinen, E.** (1999) *The Challenges of ICT in Finnish Education*. The Finnish National Fund for Research and Development, Juva, Finland.
- UNESCO** (2002) *Information and Communication Technologies in Teacher Education, a Planning Guide*. Paris: UNESCO.

### Fotnoter

- <sup>1</sup> <http://www.dfes.gov.uk>
- <sup>2</sup> VFU, verksamhetsförlagd undervisning. Ingår obligatoriskt i lärarutbildningen i Sverige.
- <sup>3</sup> De länder som tagits med i jämförelserna är Danmark, Finland, Italien, Nederländerna, Storbritannien, Norge, Island, USA och Nya Zeeland.







# Att spela en roll. Om datorspel och dess användare

*Jonas Carlquist*

## *Abstract*

This article discusses computer games and what games call for of their players. The article describes what a computer game is, and tries to give some characteristics about stories involved in games. Computer games can be described as a form of digital narratives. Thus, they differ from traditional narratives as far as structure and narrator is concerned. Games cannot behave like traditional narratives because they are interactive. The players have to play a role and take part in the game if he or she will win the game and finish the story. The article ends with a discussion about morality in computer games. The players have to accept a certain ethic code if they want to win the game. In my view, this ethic code is usually simplified – good or evil – because games do not aim primarily to tell exciting stories, they aim to support compelling game play.

## *Inledning*

Datorspel är en underhållningsgenre som engagerar många människor idag. Det är lockande att kasta sig in i ett digitalt äventyr för att rädda prinsessan, världen e.dyl. Spelbranschen har blivit en underhållningsmagnet som vi inte kan bortse från. Oavsett vad vi tycker om datorspel utmanar de andra fritidsaktiviteter vilket motiverar att vi lär oss förstå hur spelen fungerar, vad i dem som är lockande och vad de lär ut. Att bara se datorspel som ett tidsslukande, våldsinspirerande slöseri med resurser är inte fruktbart, även om reflektioner också måste göras kring deras påverkan på spelarna (se t.ex. Funk et al., 2004, som hävdar att våldsamma datorspel har större inverkan på beteenden än andra former av underhållningsmedier). Hur stor andel av dygnet som spelare sitter framför skärmen är svårt att avgöra, men år 1998 tillbringade svenska ungdomar mellan 9 och 16 år i genomsnitt 43 minuter per dag med att spela datorspel (Drotner, 2001). Spelande är även van-

ligt bland äldre. Enligt Entertainment Software Association ([www.theesa.com](http://www.theesa.com)) är medelåldern för datorspelare i USA 29 år. Också den sociala spridningen bland spelare är stor. I en undersökning av onlinespelet *Everquest* har Griffith et al. (2004:90ff.) visat att nästan hälften av spelarna över 18 år hade universitetsutbildning, en tredjedel var gifta och ca 80 % hade fast arbete. Alla åldersgrupper i undersökningen tillbringade mer än 20 timmar per vecka på att spela *Everquest*.

De flesta datorspelare är dock skolelever. Under hela skoltiden möter barn och ungdomar datorspel. Spelen tar tid från läxarbete, idrottande m.m. Hur föräldrar och lärare ser på spelen varierar säkert mycket. Några ser det kanske som ett acceptabelt tidsfördriv, andra som negativt och våldsinspirerande. Men all statistik visar ändå att spelandet ökar i alla åldrar och bland båda könen.

Jag menar att spel och spelande bör ses som en resurs av skola och lärare. Spel lär spelare hur en berättelse fungerar, de tränar upp ett logiskt tänkande och de tvingar spelare att ta ställning i moraliska frågor om gott och ont (jfr Gee, 2003:passim). För att vi skall kunna ta vara på spelen som resurs för elevernas lärande måste vi dock förstå hur spelen fungerar. Då först kan vi

diskutera dem på en generell nivå och komma med ris och ros på ett relevant sätt. Vi behöver veta vilka berättelser som spel genererar, vilken typ av kompetens som spelare tränar upp, samt vilken moral spel står för. Vidare är det viktigt att förstå den gruppdynamik som iscensätts i spel över internet, hur spelare bygger upp effektiva kommunikationsmönster för att klara av en specifik uppgift. Spel som för åskådaren bara ser ut som ett odefinierat skjutande, t.ex. *Counter Strike*, *Battlefield Vietnam* etc., bygger oftast på ett strategiskt lagtänkande där man måste arbeta för sina kamrater för att lyckas. Det våldsamma i dessa spel kan givetvis ifrågasättas men träningen i lagarbete bör inte nedvärderas.

Själv har jag en bakgrund som medeltidsfilolog, och har framför allt intresserat mig för frågor om läs- och skriftkompetens under svensk medeltid. Steget till att forska om datorspel kan te sig långt. Själv ser jag det inte så. Datorspel hör hemma i ett nytt medium, det digitala, som kräver specifika kompetenser. Precis som övergången från muntlig till skriftlig kultur påverkade reception och berättelsestruktur, har övergången från analog till digital kultur förändrat vår syn på berättelser. Tidigare har jag diskuterat just frågan huruvida datorspel kan ses som berättelser och hur användarna "läser" dessa (Carlquist, 2000, 2002a och 2002b). Jag

avser i denna artikel att fokusera på hur spelaren identifierar sig med sin spelkaraktär, samt på de moraliska dilemman som spelare ställs inför.

### *Vad är ett datorspel?*

Ett datorspel är enkelt definierat ett spel som spelas på en dator. Det handlar om att vinna och det finns i en mängd olika varianter. Det gemensamma är att spelaren interagerar med programmet, antingen genom att skriva in kommandon (jfr Montfort, 2004), eller genom att styra en karaktär, ett fordon e.dyl. Datorspel kan se ut på olika sätt. Den stora gränslinjen går mellan onlinespel och singleplayerspel. I den första varianten kopplar flera användare ihop sig, antingen via Internet eller via kablar. Här kan man spela mot varandra eller tillsammans. Singleplayerspel handlar däremot om att *en* person interagerar med datorn. Det är sådana spel som denna artikel i första hand handlar om.

Singleplayerspel kan uppdelas i olika speltyper efter spelmål och perspektiv. Speltypen *actionspel* går ut på att spelaren styr en karaktär genom olika banor, antingen i första- eller tredjepersonsperspektiv. Den vanligaste undergruppen av actionspel är idag *first-person-shooters* där omvärlden ses genom spelkaraktärens ögon. Dessa spel handlar om att spelaren styr en ensam hjälte genom en riskfylld bana mot

ett mål. Under resans gång möter olika fiender som försöker stoppa hjälten. För att komma vidare måste dessa besestras.

*Äventyrsspel* går också ut på att man leder sin karaktär genom olika banor mot ett bestämt mål. Perspektivet är vanligen tredjeperson, man ser således karaktären i helfigur på skärmen, vanligen bakifrån. Också i äventyrsspel finns fiender, men fokus ligger på att spelaren lotsar spelkaraktären förbi hinder, såväl rumsliga (stup och bergväggar), som logiska (t.ex. gåtor som måste lösas för att spelet skall fortsätta).

En tredje speltyp är *strategispel*. Vanligen handlar det om att bygga upp en civilisation av något slag som skall erövra världen, antingen fredligt genom diplomati, överlägsen teknologi e.dyl., eller militärt genom att bygga upp arméer som både skall kunna försvara ens eget land och erövra andra länder. För att vinna tvingas spelaren pröva olika strategier. Strategispel har ofta ett gudsperspektiv, d.v.s. man ser världen snett uppfifrån. Man styr inte någon specifik karaktär utan ett helt folk.

Sedan finns det olika sorters *simuleringspel*, dels simuleringar av flygplanscockpits etc., dels simuleringar av ”verkligheten”, som av familjeliv eller nöjesparksadministration. I det senare



fallet ligger simuleringsspel nära strategispel i spelmetod. Om spelmålet är att bygga en nöjespark måste man också lägga upp en strategi för vad man skall bygga först, vilka attraktioner som ger inkomster, och vilka utgifter man kan få.

Den femte speltypen är rollspel. *Datorrollspelen* är besläktade med bordsrollspel där verkliga personer går in i fiktiva roller för att ge sig in i ett muntligt äventyr som styrs av en spelledare. Spelledaren försätter deltagarna i olika situationer och problem som de skall försöka ta sig ur. Via tärningsslag prövas om rollspelarens färdigheter motsvarar deras strategiska val. Bordsrollspel bygger på ett avancerat regelsystem, snarast av encyklopedisk karaktär, som sätter den fiktiva världens ramar. I den digitala miljön har datorn tagit över rollen som spelledare vilket är logiskt då datorn dels kan lagra stora mängder encyklopedisk kunskap, dels kan simulera tärningskast via slumpgeneratorer.

Datorrollspel utspelar sig precis som bordsrollspel i fiktiva världar och berättelserna är vanligen multilinjära, d.v.s. det finns många olika vägar till målet. Datorrollspel lånar drag från actionspel, äventyrsspel och strategispel men det särskiljande är att spelaren formar sin egen karaktär, d.v.s. ger den olika färdigheter vilka förfinas under spelet. Från början utnyttjade

datorrollspel ett tredjepersonperspektiv, snett bakifrån, men under senare år har förstapersonsperspektivet blivit vanligt.

Förutom ovan nämnda speltyper finns det andra vilka jag inte närmare kommer att behandla här, t.ex. sportspel, racingspel och diverse olika småspel som patienser etc.

Att dela in datorspel i olika typer är komplicerat. Indelningar används vanligen för att kategorisera spel i speltidningar, butiker m.m., men verkligheten ser annorlunda ut. Dagens spelutvecklare vet att köparna har tillgång till avancerade datorer med snabba processorer och enorma lagringsmöjligheter. Detta har gjort att komplexiteten i spelen utvecklats och man lånar gärna element från olika speltyper. Ett typiskt exempel är *Deus Ex* som dels fungerar som en first-person-shooter, dels som ett rollspel. Spelaren har möjlighet att påverka sin karaktär och ge den färdigheter som grundligt förändrar hela spelstilen. Vill spelaren smyga förbi fiender istället för att skjuta ned dem utvecklas vissa förmågor, rörelserna blir kattlika, karaktären blir skicklig på att dyrka upp lås och att hacka dig in i datorer. Detta ger en helt annan berättelse jämfört med om man fördelar färdigheterna på styrka och skjutskicklighet.

*Deus Ex* handlar om att bekämpa terrorism och korruption och detta kan naturligtvis göras på olika sätt. Att spelets hjälte, J.C. Denton, utvecklas i skilda riktningar beroende på spelare förklaras narrativt av att hjälten inte är helt mänsklig. Han är nämligen en cyborg, vars olika färdigheter kan uppgraderas via teknologi som implanteras i hans celler. På detta sätt blir J.C. Denton oavsett spelsätt en trovärdig superhjälte med övernaturliga krafter.

### *Datorspel och berättelsestruktur*

När man diskuterar berättelsestruktur i datorspel är begreppet linjäritet i fokus. Man brukar tala om dels linjära, dels icke-linjära strukturer. Och just icke-linjäritet brukar hävdas ge interaktivitet mening, d.v.s. ett spel skall inte efterlikna t.ex. en film utan handlingen skall kunna påverkas av spelare i olika riktningar. Speldesignern Richard Rouse presenterar icke-linjäritet på följande sätt:

*In playing chess, there are multiple ways to capture the opponent's king, to move from the game's predetermined starting state to its conclusion. Indeed, there are a vast number of different ways to be victorious in chess, and that variety is what keeps the game interesting. These choices make chess non-linear. (2001:125)*

Icke-linjäritet är inget enkelt begrepp. Eventuellt kan man se datorrollspel som icke-linjära eftersom handlingen ofta är förgrenad, eller också kan man se spel som erbjuder många lösningar på ett problem som icke-linjära eftersom olika spelare agerar på skilda sätt. Är det spelandet eller handlingen som ska uppfattas som icke-linjärt? Svaret är inte givet. Janet Murray undviker detta problem genom att istället tala om spatiala rum. Spelkaraktären navigerar genom en farbar värld för att hitta nya utmaningar. Navigationen genom det spatiala rummet blir spelets berättelsestruktur. Murray definierar två olika strukturer av rummet i digitala berättelser, labyrinten (*maze*) och rhizomen (*rhizome*) (1997:130).

Labyrinten som berättelsestruktur har sitt ursprung i sagan om Theseus' kamp mot Minotaurus. Likt Theseus irrar datorspelshjälten omkring i en labyrint på jakt efter monstret. Strukturen är speciellt vanlig i actionspel där berättelsen handlar om överlevnad. I datorspelens värld är labyrinten ofta en fabrik, ett nazisthögkvarter eller en lagerbyggnad som hjälten skall söka igenom. I labyrintens mitt väntar den ultimata utmaningen.

Också äventyrsspel utnyttjar labyrinten som berättelsestruktur. Här blockeras vägen av gåtor

eller pussel som måste lösas för att nya gåingar skall öppnas. Labyrinten som berättelse passar datorspel bra eftersom mediet favoriserar spatiala utrymmen. Man kan dock diskutera om labyrinten utgör en icke-linjär berättelsestruktur eller ej. Vanligen finns endast en väg till målet och även om spelaren kan ta sig dit via olika strategier blir handlingen ändå linjär. Det finns en början, en mitt och ett slut och dessa kommer alltid i samma ordning.

Däremot utmanar rhizomen som berättelsestruktur det linjära. Rhizomstrukturen kan liknas vid ett rotsystem där varje punkt av systemet kan vara knuten till vilken annan punkt som helst. Till denna typ av digitalt, navigerbart utrymme hör hypertextromanen som står i kontrast till datorspelet. Marie-Laure Ryan ser hypertext och datorspel som två motpoler i ett kulturellt spektrum; den senare en populär form av underhållning som skall konsumeras, den förra en svårbegriplig akademisk genre som mest läses av teoretiker och människor som egentligen är mer intresserade av att skapa egna hypertextromaner än att läsa redan befintliga (2002:604). En traditionell hypertextroman, som Michael Joyce's *afternoon. a story* från 1987, består av innehållsfält och länkar som förbinder dessa. *afternoon* handlar om den olycka som huvudpersonen Peter tror sig ha sett. Läsarens

förståelse av handlingen bygger på hur denne associerar Peters minnesfragment till huvudploten. Genom att klicka i ett innehållsfält tas läsaren vidare till nästa. Beroende på vilket ord man klickar på öppnas olika innehållsfält. Man har ingen kontroll över vad som ska möta. Läsaren förväntas fylla ut de innehållsliga tomrummen mellan fragmenten med koherens varigenom ploten konstrueras. Varje läsning blir unik och ovana hypertextläsare upplever frustration eftersom de varken vet när de läst färdigt eller har något facit till vad som egentligen händer (se vidare Gunder, 1999).

Medan labyrinten håller kvar läsaren i berättelsen så lämnas läsaren ofta utan vägledning i rhizomen. Känslan av att ha gått vilse är ständigt närvarande. Inget datorspel fungerar lika abstrakt som en hypertextroman, ändå kan rhizomstruktur möta i vissa spel, t.ex. i *Morrowind* som förvisso innehåller en linjär berättelse men antalet sidouppdrag och världens storlek gör att spelaren kan ägna åtskilliga timmar till att enbart utforska världen. Förhållandet mellan de olika uppdragen och spelkaraktärens utveckling kan spelaren fylla ut med koherens och sålunda skapas en berättelse.

En annan skillnad mellan hypertextromaner och datorspel är att bakom romanen står trots

allt en författare. Datorspel skapas av speldesigners (i *plural*) och berättelsen är egentligen bara en bisak till spelet. Det man i första hand strävar efter är ett nöjsamt spelande, ett tidsfördriv. Märk även att oavsett berättelsestruktur blir aldrig den agerande författare till berättelsen även om detta har hävdats beroende på icke-linjäriteten (jfr Murray, 1997:152). Men spelaren är inte fri att göra vad den vill eftersom alla spel innehåller någon typ av spärrvillkor. För att kunna öppna dörren till skattkammaren måste man ha hittat nyckeln, ha besegrat väktaren etc. För att kunna ställa rätt fråga måste man känna till problemet. Detta kan jämföras med hypertextromaner. Också här måste man för att komma vidare i handlingen ha besökt ett visst innehållsfält, alternativt klickat på ett visst ord (se Gunder, 1999:34). Spärrvillkor tillåter såväl speldesigners som hypertextförfattare att kontrollera berättelsen och de stöder ett linjärt tänkande. Strukturen kan vara mer eller mindre krokig, men är ändå ur läsarens, spelarens perspektiv linjär. Man kan jämföra digitala berättelser med legopussel, användarna erbjuds fragment av en berättelse och uppmanas att skapa en historia av detta (jfr Ryan, 2002:589). I pusslet finns icke-linjäritet, men produkten blir linjär.

### *Datorspelens berättare*

Som synes utgår jag från att datorspel kan analyseras som berättelser (se Carlquist, 2000, 2002a). De framförs av en *extradiegetisk* berättare, d.v.s. en berättare som främst uppträder i ramberättelser och manuskriptfiktio. Detta beror på att datorspel består av två delar, dels själva spelet då spelaren tillåts interagera med spelet och berättelsen, dels episoder där datorn tar kontrollen från spelaren via t.ex. datoranimerade filmsekvenser. Just filmsekvenser spelar stor roll för handlingens framåtskridande. I *Neverwinter nights: Hordes of the underdark* hamnar spelkaraktären nere i underjorden och utsätts för faror. Från början verkar uppdraget snarast vara att rädda ett par kamrater som irrat bort sig, men snart märker spelaren att den onda makten i den fiktiva världen koncentrerar sina styrkor mot spelkaraktären. Någon förklaring till detta ges inte i själva spelet. I olika videoanimerade sekvenser däremot får vi se den onda sidans rådsförsamling. Sekvenserna berättar att spelkaraktären hindrar de ondas planer, och måste röjas ur vägen, därför koncentrerar den mörka sidan sina krafter på spelkaraktären. Ploten definieras således i videosekvenser och handlingen utspelas i spelet. Liknande kan sägas om *Star Wars: Knights of the Old Republic*. Här hamnar spelkaraktären på planeten Taris efter att rymdskeppet blivit attackerat av Darth

Malaks styrkor. I spelets första del handlar det om att hitta allierade på Taris och ta sig därifrån. Så fort man lyckats med detta avbryts spelet av en videosekvens som visar hur Darth Malak förstör planeten Taris. Detta kan spelkaraktären inte stoppa. Det är en konsekvens av spelets handling.

Den extradiegetiske berättaren är således utmärkande för datorspel. Den är också nödvändig p.g.a. interaktiviteten. Spelet är det viktiga men för att också kunna berätta en historia krävs att datorn ibland tar kontroll över händelserna. Sacha A. Howells har visat att icke spelbara episoder förekommer vid särskilda urskiljbara delar av berättelsen. För det första i inledningen där karaktärerna och scenariot introduceras samtidigt som man anknyter till spelets fundamentala konflikt. Därefter får spelaren kontroll över spelet men spelet kan avbrytas när nya mål introduceras (2002:113). Ett annat syfte med videosekvenserna är belöningen. När spelaren klarat av en viktig utmaning belönas denna med en videofilm som beskriver antingen vad som hänt, spelkaraktärens resa till en annan plats etc. (a.st.). En typisk sådan ”belöningsvideosekvens” är den ofta påkostade slutfilmen som ger en antydning om de konsekvenser (positiva eller negativa) spelkaraktärens handlingar haft för den fiktiva världen. Slutfilmen blir en belöning till den spelare som klarat av spelet.

Videosekvenser är ändå inte hela nyckeln till spelens berättande. Sociolinguisten James Paul Gee menar att handlingen i spel är en mix av fyra olika saker; speldesignerns erbjudna val till spelaren, spelarens utnyttjande av dessa val, konsekvenserna av dessa val, samt spelarens tolkning av berättelsefragment (2003:81f). Självt ser jag det som att speldesigners fungerar som berättelsens arkitekter. De erbjuder en värld, olika konflikter och ett mål. Spelaren kan sedan genom enskilda val navigera sig genom handlingen, ibland på ett sätt som inte ens speldesigners själva tänkt sig. Det senare är något som speldesignern Warren Spector ser som positivt. Han hävdar att spelens interaktiva karaktär innebär att spelare tillåts hitta egna lösningar. I en intervju säger Spector ”De [spelarna] vill skapa något medan de spelar, och det är sådana spel jag vill göra. Spel som inte handlar om hur smarta utvecklingarna är, utan om hur smarta spelarna är” (Nylund, 2004b:50). Spector fokuserar över huvud taget väldigt tydligt på spelarna. I en annan intervju rörande releasen av *Deus Ex: Invisible War* säger han:

*Två spelare som spelar igenom spelet var för sig kommer att få helt olika upplevelser, se olika platser och göra olika saker. Du får skapa en egen historia medan du spelar, och kan själv välja att följa ditt hjärta och vara god eller att rollspela som en riktigt svinig skurk [---].*

*Allt i spelet finns där enbart för att hjälpa spelaren med det här skapandet, för att få till en engagerande story som varje gång är helt och hållet din egen. (Nylund, 2004a:24)*

Detta är intressant även om jag ställer mig tveksam till vad Spector menar med "story". Jag menar att det inte går att berätta samtidigt som man upplever handlingen. En berättelse kräver distans, d.v.s. spelaren "utför" bara berättelsen. Spelaren berättar inte. Dock kan spelaren, när han eller hon är färdig med spelet, återberätta handlingen som en berättelse (jfr Carlquist, 2002b). Det finns en klar distinktion mellan att spela en kreativ roll inom en skapad omgivning och att skapa omgivningen själv. Det är omgivningen som sätter gränser och möjligheter. Vi kan bygga simulerade städer, trampa upp nya vägar i labyrinten, förhindra mord etc., men "unless the imaginary world is nothing more than a costume trunk of empty avatars, all of the interactor's possible performances will have been called into being by the originating authors" (Murray, 1997:152).

### ***Berättelsen och spelaren***

Interaktivitet, medverkan, eller som Janet Murray kallar det, *agency*, är centralt för digitala berättelser. Murray definierar *agency* som "the satisfying power to take meaningful action

and see the results of our decisions and choices" (1997:126). Men hur skapas en känsla av att man medverkar i berättelsen? Centralt är, som alltid när man ska spela roller, att känna till sin rollfigurs bakgrund. Hur många spelare som verkligen bryr sig om detta när de ger sig in i ett rollspel vet jag inte, men spelen ger ofta spelaren denna möjlighet. Bakgrundsinformation återfinns för det mesta i den skrivna manualen. Just i manualen presenteras spelhjältinnan Lara Croft i *Tomb raider*-spelen. Vi får veta att Lara Croft är dotter till Lord Henshingly Croft. Som flicka lyssnade hon till en föreläsning av arkeologiprofessorn Werner Von Croy vars historier lockade henne att söka äventyret. Vid 16 års ålder hittar hon en artikel av Von Croy i ett nummer av *National Geographic* där hon läser att professorn förbereder en ny arkeologisk resa till Asien. Hon lyckas komma med på detta äventyr för att bryta sig ur sin aristokratiska tristess. Bakgrunden ger oss djup i förståelsen av Lara Croft och ger liv till spelandet. Det är en människa med en bakgrund som vi spelar. Den spelare som låter bli att läsa "in rollen" förlorar något (Gee, 2003:114f.).

En manual som verkligen avser att skapa en känsla av medverkan följde med spelet *Fallout 2*. Manualen ser ut som en anteckningsbok med titeln *Vault-Tec Lab Journal*. Längst ned på

omslagssidan står det *Property of VAULT-TEC LAB* och på varje sida i manualen står *\$50.00 PENALTY FOR PRIVATE USE*. Texten verkar vara författad av den spelkaraktär som man spelade i det första *Fallout*-spelet, och syftet är att skapa en stämning av den postnukleära värld som spelet utspelar sig i, t.ex.:

*The War. I know little about the War, but it doesn't really matter. A lot of people died when a lot of atomic bombs went off and nearly destroyed the world. If you don't know what an atomic bomb was, then imagine the worst thing possible. Atomic bombs were worse than that.*

Trots att datorspel idag tilldrar sig i ett grafiskt gränssnitt är den skrivna texten inte oväsentlig. Inte bara i manualer utan också i spelandet. T.ex. i rollspel försiggår all dialog via skrivna texter där spelaren klickar på det svar den vill ge. Skrivna texter återger också drömmar, samtal, bakgrundsinformation etc. Detta drar givetvis ned själva speltempot och många "hardcore"-spelare klickar snabbt bort texten. Skrivna texter är viktiga för upplevelsen av berättelsen, däremot kanske inte för spelupplevelsen.

Medverkan handlar också om att ta den fiktiva världen på allvar, att förstå regler och normer.

Gee exemplifierar detta utifrån rollspelet *Arcaenum: Of Steamworks and Magick Obscura* (2003:51ff). Man måste här skapa den spelkaraktär som man skall styra, och i skapandet handlar det bl.a. om att välja spelkaraktärens ras, t.ex. människa, alv, dvärg etc. Dessa rasers karakteristika följer strikta regler, oftast hämtade från bordsrollspel som *Dungeons and Dragons*. Skapandet av spelkaraktären avser att berika vår upplevelse av berättelsen. I en regelbok till *Dungeons and Dragons* läser vi "Your character's race gives you plenty of cues as to what sort of person he or she is, how he or she feels about characters of other races, and what might motivate him or her." (Player's Handbook, 2000:11) Om alver läser vi att de är kända för poesi, dans, sånger och magiska kunskaper. Personligheten beskrivs som:

*Elves are more often amused than excited, more likely to be curious than greedy. [---] When pursuing a goal, however, whether an adventurous mission or learning a new skill or art, they can be focused and relentless. They are slow to make friends and enemies, and even slower to forget them. (Player's Handbook, 2000:15)*

För att rollspel – digitala som reella – skall bli tillfredsställande och roande krävs att man tar

hänsyn till det val man gjort. Att låta en alv vara en blodtörstig mördare betyder ett brott mot berättelsens ramar och sannolikt kommer spelaren att misslyckas. Spelaren tar således sig an en virtuell identitet som måste vårdas för att berättelsen skall bli lyckad.

Genom att skapa en naturlig ingång i berättelsen samtidigt som spelaren ska lära sig spelets kommandon introduceras spelaren i den fiktiva världen. I *Tomb raider* lär Lara Crofts mentor professor Von Croy ut spelet. På den inledande träningsbanan är det Von Croy som talar med kommentarer som "This gap is wider and the edge is treacherous. First walk to the edge. Then press forward and jump together. When you are in midair, press and hold action. You will grab the outcrop" (Gee, 2003:118). Greppet är intressant eftersom berättelsen introduceras samtidigt som man lär ut spelet. Man upplever det som att Von Croy tränar sin adept Lara Croft, även om kommentarerna är riktade till spelaren. Det är knappast Lara Croft som förväntas trycka på "forward"-tangenter. Tydligt är att Von Croy på detta sätt introduceras som en trovärdig mentor vilket stödjer fiktionens trovärdighet.

På senare tid har detta förhållningssätt vidare utvecklats. Ofta finns i början av spelet en träningsbana som förklarar det basala för spelaren.

Träningsbanan är vanligen en del av spelkaraktärernas förberedelser inför sina uppdrag. J.C. Denton i *Deus Ex* tränas för att kunna slå ut terrorister, Cate Archer i *No One Lives Forever* får agentinstruktioner som påminner om de som Q ger James Bond i filmerna. I spelet *Vietcong* ska spelaren styra en amerikansk commandosoldat under Vietnamkriget, i början av spelet lärs spelkaraktären upp på en militärbas under förutsättningar som är kända från många amerikanska krigsfilmer.

Givetvis är spelare medvetna om att de spelar roller. De skiljer mellan virtuell och verklig identitet. Spel handlar inte om att blanda samman dessa identiteter (jfr Ryan, 2002:594). Det som är medryckande i berättande fiktion är att känna med en rollkaraktär men samtidigt betrakta den från avstånd. Detta är också en av Ryans starkaste kritiska argument mot Janet Murrays utopiska framtidsperspektiv. Murrays tankar utgår från en sekvens i TV-serien *Star Trek* där rymdskeppets Enterprise befälhavare Kathryn Janeway under lugna stunder underhåller sig med att läsa tredimensionella virtuella romaner, s.k. hologromaner. Hologromanen fungerar så att läsaren går in i en roll och spelar den. De fiktiva karaktärerna svarar på läsarens handlingar och berättelsen fortgår. Hologromanen är givetvis science fiction och inget som finns



idag, även om utvecklingen av *virtual reality* och artificiell intelligens går mot en mer tredimensionell berättarupplevelse. Problemet för Janeway blir att hologromanen tar över hennes handlingar. Hennes beslutsförmåga i det verkliga livet börjar svaja, bl.a. eftersom hon inlett en kärleksaffär med en av romankaraktärerna, lord Burleigh. För att återigen kunna koncentrera sig på det verkliga livet raderar hon sin virtuella karaktär. Hennes verkliga identitet konkurrerade om uppmärksamheten med den fiktiva och Janeway ställdes inför ett val.

Datorspel strävar inte, och ska inte heller sträva, efter att bli hologromaner. Få människor vill spela ett spel som *eXistenZ* i David Cronenbergs film (om filmen, se Keane, 2002). Vi vill inte bli en del av spelet, utan vi vill uppleva det från avstånd. Det som hologromanen misslyckades med i Star Trek, och som även är det fiktiva spelet *eXistenZ* problem, var att inte låta läsaren betrakta handlingen från distans. Då kan vi inte heller njuta av berättelsen. I dagens datorspel följer vi berättelsen på avstånd, vilket gör att vi kan känna med den. När vi i spelet *Planescape Torment* ser de digitala följeslagarna offra sina liv för spelkaraktärens skull kan vi känna medlidande, men inte påverka händelserna. Trots att spelkaraktären lyder våra kommandon så tilldrar sig handlingen inom en fast ram. Spelet följer

vissa regler som sätter gränser för våra handlingar. Friheten ligger i att upptäcka den fiktiva världen, inte i att förändra berättelsen.

Enligt Gee möter ytterligare en typ av identitet i spelande, nämligen *projective identity*, där *project* betyder både att projicera ens egna värderingar till en virtuell karaktär, och att se den virtuella karaktärens som ens eget projekt i vardande (2003:55). I datorrollspel har spelaren viss frihet i utvecklandet av spelkaraktären under resans gång. Spelaren projicerar värderingar som han eller hon vill att karaktären skall ha, t.ex. genom att svara vänligt eller elakt på datorstyrda karaktärens frågor. Värderingarna formar sedan karaktären (man talar om *alignment*, d.v.s. karaktärens placering i kampen mellan ont och gott). Den projektiva identiteten är viktig för vår empati med spelkaraktären. Den kan bidra till att man känner sorg över att lämna sin karaktär när spelet är avslutat. Precis som man kan tycka det är tråkigt när man läst färdigt en roman e.dyl.

För att kunna följa ett spels berättelse måste spelaren lära sig sondera den virtuella världen. Vilka möjligheter finns just här? Vad kan man interagera med, och vad är stämningsskapande utfyllnad? Genom sin sondering ställer spelaren upp hypoteser om hur problem skall lösas. Spe-

laren testar hypotesen och får antingen feedback från spelet, och kommer vidare i berättelsen, eller så tvingas spelaren omformulera hypotesen och pröva nya lösningar. I datorspel behöver spelare träna upp sin förmåga att lösa logiska uppgifter. Ofta hämtas hjälp från andra spel och man söker mönster som kan underlätta problemlösandet. Vana spelare behöver inte vara bättre på att ”spela”. De har snarare en större erfarenhet än de ovana. De känner till vilka mönster som brukar fungera och testar dem först. Det är egentligen i spel som tvingar spelare att helt ompröva sina tidigare erfarenheter som spelare utvecklas. En spelare som är van att spela ett ”skjut-alla-fiender”-spel får automatiskt problem när de spelar datorspel som går ut på att smyga. Istället för att konfrontera fienden måste spelkaraktären hålla sig undan dem. För att lyckas behöver spelaren bli ett med handlingen.

### *Berättelsens moral*

Trots att datorspelen fått stark kritik för deras våldsamma inslag har de ofta en moralisk underton, vanligen inspirerad av amerikansk kultur. Detta innebär att de värderingar som spelaren projicerar på spelkaraktären får konsekvenser. Bryter man mot spelets moralkod, dödar civila, stjälar, utnyttjar prostituerade etc., så straffas spelkaraktären på olika sätt. Detta kan innebära att vissa vägar i spelet stängs, att man får böta erfa-

renhetspoäng eller skatter som man samlat på sig. I rollspelen kan digitala följeslagare lämna spelkaraktären. En paladin som lever efter en krävande moralnorm accepterar inte att spelkaraktären endast räddar fattiga tiggare mot betalning etc. Speciellt att döda civila brukar vara oacceptabelt. Spelaren kan då ”förlora spelet”. Denna moral får alltså konsekvenser för karaktärsutvecklandet. Återigen krävs det att spelaren har en kunskap om den fiktiva världen, om vilka lagar och regler som gäller.

Moralen kan också påverka berättelsens handling. *Deus Ex* handlar som nämnts om terrorism, svek och att välja rätt sida. De första fiender som spelkaraktären möter visar sig så småningom vara de goda. En spelare som lever med i berättelsen kan här drabbas av dåligt samvete. Om man t.ex. valt att inledningsvis döda så många fiender som möjligt är det lätt att få skuldkänslor när den verkliga ploten avslöjas. Spelaren har gått i berättelsens fälla. Ett annat exempel är när spelaren får möjligheten att antingen rädda spelkaraktärens bror genom att ge sig in i en mycket svår strid eller att fly därifrån. Flyr man så hittar spelkaraktären efter ett tag broderns lik. Spelaren vet att han eller hon är skyldig till broderns död. Också i slutet av spelet ställs spelaren inför moraliska frågor som handlar om elitism, demokrati och världs-

åskådning. Hur man genomför spelet påverkar berättelsens slut.

Moraliska konflikter har överhuvudtaget blivit vanligare i 2000-talets spel. I Star Wars-spelet *Knights of the Old Republic* spelar kraften, *the force*, en viktig roll. För alla som följt Star Wars är det bekant att kraften har en ljus och en mörk sida och det är karaktärernas val i olika moraliska situationer som bestämmer vilken del av kraften som de kan utnyttja. Anakin Skywalker blir den onde Darth Vader i och med att han hämnas sin mors död. I datorspelet styr spelarens val av handlingar vilken del av kraften som spelkaraktären lierar sig med. Och även om det kan vara spännande att följa den mörka sidan så får man i slutet av spelet stå för konsekvenserna.

Ett problem som har att göra med moral är hur spelarna upplever berättelsen emotionellt. Både i spel och traditionella berättelser kan man känna sorg och empati när huvudpersonen dör, men i spel känner man sig också ”förbannad” för att man som spelare misslyckats. Den oväntade vändningen i handlingen berör spelaren på ett annat sätt än i andra berättande medier. Detta handlar återigen om vilken distans som man har till handlingen. Eftersom man i ett spel inte är enbart åskådare, utan också deltar,

så kan man inte distansera sig helt från berättelsen (jfr Gee, 2003:82). Sannolikt går dock inte denna ilska ut över spelkaraktären utan över det verkliga jaget. Man lever inte upp till de krav som spelets berättelse ställer.

Vilken värdegrund är det då som datorspel förmedlar? Frågan är komplicerad och inte helt enkel att besvara. Ovan har jag tagit upp ett par exempel på moraliska frågor i berättelsen. Spelaren ställs inför olika val. Men för att förstå spelens värdegrund måset man ha klart för sig vad datorspel går ut på. Och som jag tidigare nämnt går spelen ut på att vinna. Det är först när man vunnit som man kan lägga ifrån sig spelet och känna sig färdigt med det.

I många spel är vinna detsamma som att besegra de onda datorstyrda karaktärerna och detta görs vanligen med hjälp av våld. Oftast ifrågasätts inte vad som är ont och gott utan spelen utgår från en svartvit syn på världen. Detta kan liknas vid hjältemyter av olika slag och återfinns i andra berättande genrer som film, populärlitteratur m.m. När jag spelar ett datorspel får jag på grund av det visuella framställningssättet ofta associationer till äventyrsfilmer som *Star wars*, *Matrix*, *Die Hard* eller till filmatiseringen av *Sagan om ringen*, d.v.s. till fantastiska berättelser om kampen mellan gott och ont. Orsaken

till denna svartvita dikotomi i datorspelen har att göra med att det är svårt att problematisera det onda på grund av spelens våldsamma karaktär. Om spelet går ut på att lösa konflikter med vapen bör fienden inte ha några goda sidor. Fienden måste hota vår världsbild och våra ideal i en så okomplicerad form som möjligt. Annars blir det svårt att acceptera hjälten ageranden och spelarens metod för att vinna spelet.

Berättelserna i datorspelen blir därför ganska enkla. Spelföretagen försöker istället för att skapa djup i berättelsen få till ett så intressant spelande som möjligt. Spelandets kvalitet är viktigare än berättelsens. I de fall som spelen har haft ett mer ambitiöst syfte, t.ex. att komplicera bilden av den onda sidan som i de ovan nämnda *Deus ex*-spelen, då finns vanligen också möjligheten att lösa konflikterna på annat sätt än genom våld. Om man inte är säker på att ens fiende är oomvändbar från den onda sidan ges man möjligheten att låta fienden leva. Spelet erbjuder således en möjlighet att lösa konflikten på något annat sätt.

Vidare är det intressant att datorspelen, som de ser ut idag, har svårt att skapa tragedier. Att spela ett spel med olyckligt slut är komplicerat. Janet Murray (1997:117ff) frågar sig hur William Shakespears *Hamlet* skulle kunna fungera

som datorspel, ett spel som går ut på att hjälten tar livet av sig. Det är inte möjligt beroende på att spelandets idé är att vinna. Hamlet kan inte vinna i pjäsen, således kan inte heller det tragiska dramat bli ett spel.

Jag tror heller inte en moralisk diskussion är det mest intressanta när det gäller onlinespel. När många spelare, uppdelade i lag, möter varandra som antingen terrorister och poliser (exemplet *Counter Strike*) eller som t.ex. amerikaner och vietnameser (exemplet *Battlefield Vietnam*) handlar det inte i först hand om att ta moralisk ställning i en politisk konflikt. Dessa spel är lagspel där det handlar om att ta poäng. Man måste samarbeta för att vinna, man måste hjälpa sina lagkamrater. Det är ett spel, precis som fotboll, och det är som spel man måste se det.

Avslutningsvis vill jag bara nämna att moraliska dilemman också återfinns i andra typer av datorspel än i de mest våldsamma. Det digitala dockhuset *The Sims* handlar om att tjäna så mycket pengar som möjligt. Samma sak är också målet i många typer av strategispel. Målet i t.ex. *Roller Coaster Tycoon* är att bli världens bästa och rikaste nöjesfältspamp! För att nå dit måste man låta arbetarna arbeta för så låg lön som möjligt samt ta ut så höga avgifter av besökarna som det går. Precis som i "skjut-spelen"

kan man kritisera sättet att vinna. Men återigen, datorspel handlar just om att vinna och man får därför göra vad man vill, så länge man följer reglerna. Det är bara spel!

### Avslutande ord

I denna artikel har jag försökt presentera datorspelsgenren på ett objektiva sätt. Genom att diskutera och analysera spelens berättartekniska egenskaper och deras särskiljande drag i jämförelse med traditionella berättande genrer, genom att presentera spelarens deltagande i spelvärldens berättelser, samt genom att ta upp den svåra frågan om spelens moral hoppas jag ha skapat ett intresse för denna underhållningsgenre som breder ut sig alltmer. Mitt syfte har inte varit att hylla eller kritisera genren utan att skapa en förståelse för datorspelen. För just förståelsen av vad datorspel är, och hur de fungerar menar jag vara viktig för alla som på något sätt konfronteras med spelen. Och eftersom en så stor del av våra barn och ungdomar engagerar sig i datorspel är det viktigt för oss som arbetar med dessa barn och ungdomar att vi kan ta del av fenomenet. Vi behöver inte spela spel själva om vi inte vill, men för att kunna argumentera om dem behöver vi kunskaper. Och kunskaper kan vi bara få genom att objektiva studera det vi behöver veta mer om.

### Referenser

- Carlquist, Jonas** (2000) Att läsa ett dataspel. Om digitaliserade rollspel som berättelser. *Human IT* 2-3/2000, s 125-178.
- Carlquist, Jonas** (2002a) Playing the Story – Computer Games as a Narrative Genre. *Human IT* 3/2002, s 7-53.
- Carlquist, Jonas** (2002b) Berättelser i realtid – författaren och läsaren i samarbete. *Human IT* 4/2002, s 117-132.
- Drotner, Kirsten** (2001) *Medier för Framtiden*. Köpenhamn: Høst.
- Funk, Jeanne B.; Baldacci, Heidi Bechtoldt; Pasold, Tracie & Baumgartner, Jennifer** (2004) Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the Internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence* 27, s 23-39.
- Ge, James Paul** (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Griffiths, M.D.; Davies, Mark N.O. & Chappell, Darren** (2004) Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *Journal of Adolescence* 27, s 87-96.
- Gunder, Anna** (1999) Berättelsens spel: berättarteknik och ergodicitet i Michael Joyces *afternoon. a story*. *Human IT* 3/1999, s 27-128.
- Howell, Sacha A.** (2002) Watching A Game, Playing A Movie: When Media Collide. I Geoff King & Tanya Krzywinska (ed.), *ScreenPlay. Cinema/Videogames/Interfaces*. London: Wallflower, s 110-121.
- Keane, Steve** (2002) From Hardware to Fleshware: Plugging into David Cronenberg's *eXistenZ*. I Geoff King & Tanya Krzywinska (ed.), *ScreenPlay. Cinema/Videogames/Interfaces*. London: Wallflower, s 145-156.

- Montfort, Nick** (2004) *Twisty little passages: an approach to interactive fiction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Murray, Janet** (1997) *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Nylund, Mats** (2004a) Deus Ex: Invisible War. Ett spel med principer. *PCGamer* 85, januari 2004, s 20–25.
- Nylund, Mats** (2004b) Warren Spector är anden i maskinen. *PCGamer* 85, januari 2004, s 48–50.
- Player's Handbook. Core Rulebook I** (2000) Dungeons & Dragons. Wizards of the Coast Inc.
- Rouse III, Richard** (2001) *Game Design. Theory & Practice*. Plano, Texas: Wordware Publishing Inc.
- Ryan, Marie-Laure** (2002) Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media. *Poetics Today* 23:4. Porter Institute for Poetics and Semiotics, s 581–609.



# Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet?

*Elza Dunkels*

## *Abstract*

Syftet med artikeln är att belysa några frågor som rör barns och ungas nätkulturer. Det finns undersökningar som tyder på ett glapp mellan vuxnas och barns syn på de risker som är förknippade med Internet och mycket talar för att många barn är hänvisade till jämnåriga vid utvecklandet av motstrategier. Med utgångspunkt i fyra berättelser om unga medborgare diskuteras ungas nätanvändning och tänkbara förklaringar till att nätets infödda, de som vuxit upp med Internet som en väsentlig del av sin barndom, tycks tänka på ett sätt om datormedierad kommunikation och vuxna på ett annat.

They're selling razor blades and mirrors  
in the street

I pray when I'm coming down,  
you'll be asleep

If I ever hurt you, your revenge  
will be so sweet

Because I'm scum, and I'm your son

Robbie Williams: *Come Undone*, 2003

## *Fredrik'*

Fredrik är 13 år och har ett genomarbetat *krypin*, som är namnet på det utrymme användarna förfogar över, på nätgemenskapen *Lunarstorm*. Här har kamraterna fått skriva tre ord var om honom.

*Snäll, envis, snygg.*

*Världens bästa vän.*

*Fotboll, fotboll, fotboll.*

*Lång, blond, snäll.*

*Två snygga syrror.*

*Ingen utan dig.*



Varje eftermiddag och kväll ska meddelanden läsas och besvaras. Kända och okända besökare i Fredriks krypin skriver något för att kommentera och söka kontakt. Några av dem han umgås med på nätet bor i andra bostadsområden och i andra städer och dem har han lärt känna genom Lunarstorm, men de allra flesta är vänner han träffar ofta även i riktiga livet<sup>2</sup>. Fredriks glädje över att synas är stor, så stor att han ofta sitter vid datorn istället för att gå ut på kvällen. Bekräftelsen från andra blir större här och han kan själv välja vilka kontakter han har med andra och hur mycket av sig själv han vill exponera. Fredrik känner sig ofta otrygg i sin växande kropp, men på Lunarstorm syns bara ett foto som han är mycket nöjd med.

### *Maria*

Maria blev bara 12 år, sedan tog en olycka hennes liv. Kort tid efter olyckan skapade några av hennes närmaste kamrater en användare i Marias namn på den nätgemenskap de vanligen använder. I presentationen placerade de en bild och skrev några rader om Maria och om olyckan. Gästboken fylldes snabbt med meddelanden; berättelser om Marias liv och vittnesmål om sorg, ilska och förtvivlan. Till en början var det de närmaste vännerna som skrev, men så småningom utökades kretsen till att omfatta bekanta och även sådana som inte kände Maria,

men som berörts av hennes öde. Långt efter att vuxnas krishantering klingat av finns denna virtuella minneslund kvar för den som vill sörja lite till. Ett drygt år efter olyckan är strömmen av meddelanden i gästboken mindre, men ökar vid särskilda tillfällen; årsdagar, födelsedagen, när en liknande olycka sker.

### *Frida*

Frida är 15 år och duktig fotbollsspelare. Hennes lag har en liten webbplats där en förälder har lagt ut fotografier av alla spelare med namn, tröjnummer och lite spelstatistik. En dag när Frida kommer in i skolans datorsal, får hon till sin förtjusning se att någon har lagt bilden på henne som bakgrundsbild på flera datorer. Frida har även andra bilder av sig själv ute på nätet, bland annat på webbplatsen *Snyggast*. Där har hon och en kompis lagt ut bilder där de fotograferat varandra i vackra underkläder eller underklädesliknande plagg. Dessa bilder kan sedan webbplatsens besökare betygsätta. De bilder som får flest poäng hamnar på en topplista.

Nätet har gjort det lättare, på gott och ont, att sprida material. Lika lätt som Frida fotograferar sig själv med webbkameran och lägger ut bilden på nätet, lika lätt är det för någon annan att spara bilden på sin egen dator för att publicera den någon annanstans, utanför Fridas kontroll

så att bilden där hon är 15 år och klädd i underkläder kan ligga kvar på nätet för evigt.

### *Mohammed och Daniel*

Mohammed och Daniel sitter vid samma dator och skrattar. De är 16 år och låtsas vara *Veronica\_14* ute på en lokal chat för den stad de bor i. Efter en stund vill *SexeeBoy\_15* chatta i enrum med Veronica. Någon formulering hos chatpartnern får pojkarna att fundera över om detta verkligen är en jämnårig eller om det kan vara en vuxen. I ett försök att få den andre att avslöja sin ålder ställer de frågan om den som påstår sig vara en 15-årig pojke kan köpa ut öl.

*SexeeBoy\_15: Ja, vi kan väl ses. Var bor du?*

*Veronica\_14: [stadsdel].*

*SexeeBoy\_15: OK, jag kan vara på [köpcentrum] om 15 min.*

*Veronica\_14: Hur känner jag igen dig?*

*SexeeBoy\_15: Jag har en grå Volvo och brun skinnjacka.*

Listen har lyckats och pojkarna bevakar köpcentret lite diskret och får se en grå Volvo cirkla runt vändplanen och en man som de bedömer vara i 45-årsåldern i brun skinnjacka vänta länge för att sedan åka därifrån.

Nu har det gått några år och Mohammed och Daniel är idag unga vuxna som ibland ägnar sena kvällar åt att leta upp pedofiler, som de uttrycker det, på lokala chattar för att stämma träff med dem. De har vissa favoritplatser där de kan ligga gömda. Om det dyker upp en misstänkt pedofil har de fotograferat och antecknat bilnummer, men även attackerat bilen med stenar, färg och glasflaskor.

### *Nätgemenskaper*

En nätgemenskap (*net community* på engelska) är en mötesplats på nätet. Dessa mötesplatser kan se olika ut beroende på målgrupp, syfte och skapare. Vanligt är att gränssnittet mot användaren är en webbsida, så att användare inte behöver installera särskilda program. Det är ofta ett krav att man registrerar sig som medlem för att kunna besöka en nätgemenskap. Varje användare kan presentera sig på det sätt hon själv väljer och kan se vilka som samtidigt är uppkopplade. Lite slarvigt skulle man kunna klassificera de system för internkommunikation som används på många arbetsplatser och skolor, exempelvis *Firstclass* som nätgemenskaper, eftersom även de är forum där användarna kan mötas, kommunicera, visa upp vilka de är och vad de är intresserade av. Ett huvudsyfte för de flesta nätgemenskaper kan sägas vara att komma i kontakt med likasinnade. Därför blir

det viktigt att en nätgemenskap tillhandahåller möjligheter att definiera vad som gör andra till likasinnade; ålder, intressen, bostadsort, politisk hemvist. Det finns mängder av nätgemenskaper, allt från globala där det gemensamma kan vara ett visst intresse, till lokala där det förenande är just att man bor på samma ort. *Lunarstorm* med sina dryga tio procent av Sveriges befolkning som medlemmar är en av de i särklass största nätgemenskaperna på svenska.

I de olika presentationerna på *Lunarstorm* sprids vittnesmål om vänskap och kärlek, likväl som sorgliga och tankeväckande dikter om krig, ensamhet och utanförskap – sådant som upptar många tonåringars tankar. Vi känner igen funktionerna på *Lunarstorm* från det analoga livet; dagboken som får dela ens innersta tankar, poesiboken där man samlar högrävande och pekorala, men högst angelägna, verser om livet, kompisboken där vänner får skriva några rader om hur viktig man är i deras liv, brev-vänner som man kan hålla nära kontakt med på lagom avstånd, timslånga telefonsamtal till de närmaste vännerna som man ändå ser dagligen. *Lunarstorm* är samma företeelser, bara i lite ny form. I samma forum frodas även traskasserier och förtal. En konflikt som sköts på nätet sker ofta med hårdare ord än i verkligheten, eftersom skärmen ger en känsla av anony-

mitet (Bjørnstad, 2002), även i de fall man är helt öppen med sin identitet. Fredrik berättar om en sådan konflikt, där han skrivit otrevliga saker i en skolkamrats gästbok.

*I: Har du sagt det till honom på skolan någon gång?*

*Fredrik: Nej! Det vågar jag inte! Han går ju i nian!*

Det Fredrik berättar om bekräftas av studier (Bjørnstad, 2002); här kan man säga sådant man inte vågar säga öga mot öga, vilket kan leda till att konflikten trappas upp när alla inblandade har en bedräglig känsla av att inte behöva ta ansvar för det de säger.

### *Teknikutveckling*

Dahlgren (1998) använder uttrycket *mentala hästkärror* för att illustrera hur svårt vi har att ta till oss ett nytt medium. Dahlgren pekar på det faktum att de första bilarna liknade hästkärror, (se figur 1), trots att chauffören inte hade kuskens behov av kommunikation med hästen. Tankemönstret från hästkärrorna fanns kvar hos dem som formgav de första bilarna.



Figur 1. Tidig bilmodell. Notera även hästkärran i bakgrunden.

Så småningom bröts dessa tankemönster och bilen fick en egen form som var anpassad till dess unika förutsättningar. Många vuxna bär på mentala hästkärror i förhållandet till modern informations- och kommunikationsteknik. Exempelvis såg de första digitala produktionerna ut som böcker, fast på skärmen, även om det digitala mediet i själva verket tillät fler strukturer. Skaparna av det nya innehållet använde formen från det gamla mediet, trots att det många gånger var begränsande, istället för att fullt ut utnyttja det nya mediets alla möjligheter (Andersson *et al*, 2001). Nätets infödda, de barn och unga som vuxit upp med Internet som en väsentlig del av sin barndom, tycks inte ha detta problem. Den virtuella minneslund som växte kring Maria skapades av barn med hjälp av

verktyg som var tänkta för något annat. Vuxna hade skapat förutsättningarna, men det var barnens fantasi som gav form åt det behov de hade. All teknikintroduktion tycks följa samma mönster; det tar lång tid innan vi har anpassat oss till tekniken och anpassat tekniken för våra behov. Man kan urskilja tre stadier som jag menar återkommer vid varje introduktion av ny teknik.

Det första stadiet är när en teknik först introduceras som konsumentprodukt. De tänkta konsumenterna har då inte hunnit förstå teknikens användningsområden och varningar för dess negativa sidor börjar höras. De typiska användarna är de som brukar kallas tidiga anammare och kännetecknas av hög teknisk kompetens. Under detta stadium förmår vi inte skilja mediet och innehållet åt. Ett exempel är något som kom att kallas videovåldsdebatten i slutet av 70- och början av 80-talet (Höjdestrand, 1997). Videon var fortfarande dyr och krånglig teknik och de varningar som dök upp fick stor spridning. Mediet video fick en laddning av våldsfilmerna som *Motorsågsmassakern* och ordet video var under en period synonymt med det som kallades videovåld.

Så småningom avladdas en teknik och användarnas syn nyanseras i takt med att produkten

blir vanligare. Vi befinner oss då i det andra stadiet då tekniken finns hos en stor del av befolkningen och då de flesta har accepterat att det finns för- och nackdelar hos tekniken. Under det här stadiet måste konsumenten vänja sig vid allt som tekniken medför och man upptäcker problem som kan skyllas på ovana. Antalet användare ökar med stor hastighet och de vana användarna ser som sin uppgift att hjälpa nybörjarna. Stadiet kan illustreras av den välmenande instruktion som inledde telefonkatalogen år 1960, (se figur 2). Televerket ansåg det nödvändigt, trots att tekniken inte var ny, att instruera användaren avseende uppförande.

Det tredje och sista stadiet infinner sig när tekniken är integrerad i våra liv; den har blivit vardagsteknik. Den typiska användaren kan sägas vara vem som helst och kraven på teknisk kompetens är låg. Betecknande för stadiet är att de flesta användare inte längre betraktar tekniken som teknik utan som ett verktyg bland andra. Själva tekniken har hamnat i bakgrunden, blivit genomskinlig, och användningsområdet har hamnat i fokus. Exempel på teknik som blivit vardagsteknik idag är telefonen och bilen (Dunkels, 2003a). För de flesta användare är telefonen inte teknik i första hand. Det intressanta är istället vad telefonen kan hjälpa oss med. På samma sätt finns ett fåtal bilister som är intresserade av



Figur 2. Utdrag ur telefonkatalogen 1960. Tele-museum, Stockholm.

bilen som sådan, medan de flesta är intresserade av att ta sig från ett ställe till ett annat.

Placerar vi in datormedierad kommunikation i den här modellen, ser vi att nätets infödda i stor utsträckning befinner sig i stadium tre. Hern-wall (2003) menar att nätet utgör en ”arena för

olika former av kommunikation eller interaktion, snarare än ett teknikanvändande *per se*". För de flesta vuxna är alternativet att alternera mellan de första två stadierna för att korta stunder befinna sig i det tredje. I den mån medvetenhet är till nytta för att bryta föräldrade tankemönster kan modellen hjälpa oss. Om vi kan identifiera oss själva, som personer eller grupp, i ett visst stadium, kan det möjligt vara lättare att arbeta sig förbi hästkärrorna.

### *Vuxna på nätet*

Många vuxna har börjat besöka nätet i syfte att orientera sig eller övervaka barns och ungas nätanvändning. Vanliga argument för vuxna att besöka ungas mötesplatser liknar de som ligger bakom *Föräldrar på stan* och liknande satsningar (Föräldrar på stan, 2003). I korthet går det ut på att vuxna måste visa sig ute och även ingripa när de identifierar oönskade händelser. När en vuxen som är engagerad i *Föräldrar på stan* exempelvis hjälper berusade ungdomar hem, får kanske en förälder på nätet istället påpeka för unga nätanvändare att förtal är lika olagligt på nätet som i riktiga livet. Samtidigt pågår en debatt i Sverige och andra länder om vuxna som utnyttjar nätet för att förgripa sig på barn och diskussioner förs om hur man bäst skyddar barn från dessa vuxna. Det blir då viktigt att vuxna med goda avsikter som befinner sig på

ungas samlingsplatser på nätet är mycket, för att inte säga överdrivet, tydliga med sin identitet och agenda. Det blir den vuxnas ansvar att se till att inga missförstånd uppkommer.

Det här handlar återigen om att det uppstår problem när vi konfronteras med ett nytt medium. Vi har svårt att vänja oss vid det som är nytt och använder gärna våra mentala hästkärror för att förstå det nya. Begränsningar i tankemönstren kan göra att vuxna som befinner sig ute på nätet inte har funderat över på vilka sätt deras närvaro kan vara problematisk och på vilka sätt den kan vara till nytta. Det är inte möjligt att kontrollera vilka som använder nätet och hur de använder det. Det är ett faktum vi måste förhålla oss till. Vi har andra företeelser omkring oss som vi inte heller kan kontrollera, men som vi helt eller delvis lyckats leva med. Ett exempel är trafiken, som är ett av de största hoten mot våra liv och vår hälsa (SCB, 2004). Trots detta höjs inte röster som föreslår nedläggning av trafiken. Istället söker vi strategier för att hantera trafikens negativa sidor; cykelhjälm, övergångsställen, fartbegränsning.

Innan vi som inte är infödda nätanvändare tagit steget in i det tredje stadiet måste vi ständigt problematisera vårt förhållande till datormedierad kommunikation. Exempelvis ser jag det

som mycket viktigt att alla kontakter med barn sker på ett sätt som dels undanröjer alla misstankar om att jag är en farlig vuxen och dels uppmanar barn att följa de rekommendationer som brukar ges, bland annat att aldrig besvara kontaktförsök från okända vuxna på nätet (Dunkels, 1999). Det skulle alltså kunna verka lockande att genomföra dolda observationer av barns nätkิจกรรมer, då sådana undersökningar förmodligen skulle producera intressanta data. Enligt min mening måste vi dock avstå från den möjligheten av etiska skäl.

### *Forskningsfrågor*

Berättelserna ovan är exempel på barns och ungas nätkulturer. I mina doktorandstudier vill jag ta reda på hur barn själva ser på det Mohammed och Daniel var med om. Tycker de att det är obehagligt, eller accepterar de det som ett vanligt inslag i nätanvändningen? Hur hanterar de obehagligheter och hur har de utvecklat sina strategier? Är det vanligt att man litar mer till sin egen förmåga att lösa problemen, så som Mohammed och Daniel gör när de kastar stenar på bilar, eller anser man att vuxna har någonting att tillföra? Fokus för mina doktorandstudier är barnens motstrategier mot det de själva uppfattar som negativt på nätet; Vad ser barn för faror på Internet? Hur hanterar de dessa hot? Hur har de utvecklat sina motstrate-

gier? Kan man iaktta skillnader mellan pojkar och flickor i detta avseende?

Det finns undersökningar som tyder på ett glapp mellan vuxnas och barns syn på de faror som finns på Internet (SAFT, 2003; Sjöberg, 2002; Bjørnstad, 2002) och det finns även skäl att anta att många barn är hänvisade till jämnåriga vid utvecklandet av motstrategier (Dunkels, under publicering). Om modern IKT utgör den fjärde informationsrevolutionen, som Bard och Söderqvist (2001) menar, kan vi inte bara hänvisa till någon sorts allmän generationsklyfta. Om Internet verkligen förändrar våra livsbetingelser är det av vikt att vi studerar vuxnas och barns förhållande till de risker som Internet medför.

\*\*\*

Jag blir nyfiken när två unga män tar lagen i egna händer. Jag blir nyfiken när ett barn rusar hem från skolgården för att koppla upp sig mot den som han satt bredvid i skolan hela dagen. Jag blir nyfiken när osäkerheten och tuffheten hos unga medborgare så tydligt har fått en arena på nätet (Enochsson, 2003). Och jag blir nyfiken när jag hör att vi vuxna verkar spela en marginell roll i denna del av barnens liv. Det ska jag ta reda på mer om.

### Referenser

- Andersson, Per, Dunkels, Elza, Johansson, Örjan & Haggström, Svante** (2001) *IKT och lärande*. Studentlitteratur.
- Bard, Alexander & Söderqvist, Jan** (2001) *Nätokraterna*. Pocky.
- Björnstad, Taran** (2002) *Nettsvermere*. Statens Filmtilsyn.
- Dahlgren, Lars-Ove** (1998) Föreläsning "Det meningsfulla lärandet", Umeå 981126.
- Dunkels, Elza** (1999) *Nätkulturer*. <http://www.kulturer.net>. Besökt 040119.
- Dunkels, Elza** (2003a) Net Cultures. I Buchberger, Friedrich et al (red) *@-Learning in Higher Education*. Linz Universitetsverlag.
- Dunkels, Elza** (2003b) *Vad är nätkulturer?* Myndigheten för Skolutveckling. <http://www.natkulturer.se/studiematerial/ElzaDunkels.pdf>. Besökt 040119.
- Dunkels, Elza** (Under publicering) Young People's Net Cultures. I *Encyclopedia of Distance Learning*, Idea Group Reference.
- Enochsson, AnnBritt** (2003) *Young Teenagers in Net Communities*. Paper presented at NERA 2003.
- Föräldrar på stan. <http://hem.passagen.se/fpsumea>. Besökt 040830.
- Hernwall, Patrik** (2003) Virtual Society. I Hernwall, Patrik & Löfberg, Arvid (red.) *Utmaningar – Mötet mellan pedagogiken och den digitala tekniken*. Stockholms universitet.
- Hård af Segerstad, Ylva** (2002) *Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication*. Göteborg.
- Höjdestrand, Erik**, (1997) *Det vedervärdiga videoväldet*. Uppsala.

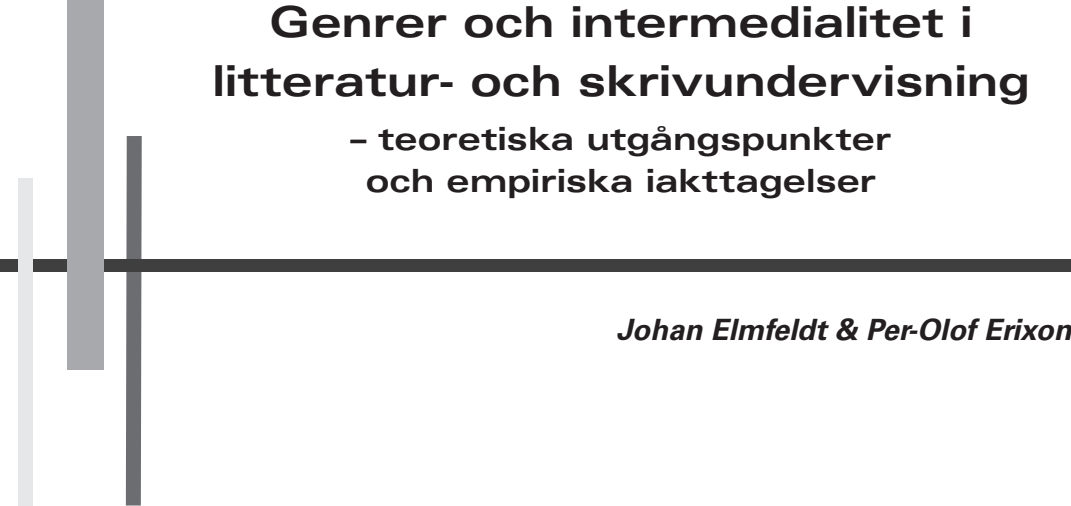
- Lunarstorm. <http://www.lunarstorm.se>. Besökt 040910.
- SAFT, Safety and Awareness for Tweens (2003) *Pressreleases*. <http://www.saftonline.org/PressReleases>. Besökt 040115.
- SCB, Statistiska Centralbyrån (2004) *Dödsorsaksregistret*. <http://www.scb.se>. Besökt 040915.
- Sjöberg, Ulrika** (2002) *Screen Rites*. Lund. Snyggast. <http://www.snyggast.se>. Besökt 040910.

### Fotnoter

- <sup>1</sup> Berättelserna är konstruerade utifrån samtal och intervjuer. Personer och omständigheter är utbytta och i vissa fall blandade för att skydda informanternas identiteter (Dunkels, 2003b).
- <sup>2</sup> Jag har valt att skilja mellan nätet å ena sidan och riktiga livet å andra sidan. Det innebär inte att jag lägger någon värdering i något av uttrycken eller att jag tar ställning i diskussionen kring nätets förhållande till verkligheten, utan det betyder bara att jag behöver ett praktiskt sätt att tala om när något utspelar sig i den värld vi kan se och ta på och när något sker via nätet. Ett skäl att använda uttrycket i riktiga livet är att det har samma akronym – IRL – som In Real Life, vilket är en vanlig nätbeteckning för den fysiska delen av världen och ett annat är att jag bedömer att de flesta läsare förmodligen förstår vad jag menar.







# Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

## – teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

*Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon*

### **Abstract**

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i antagandet att olika kommunikativa kompetenser utvecklas i bruket av nya medier och att det på olika sätt kommer till uttryck i litteratur- och skrivundervisning i skolan. I artikeln redovisas kvantitativa och kvalitativa data från forskningsprojektet Genrer i rörelse – estetiska textpraktiker i gymnasieskolan. Projektet genomförs i två gymnasie miljöer, den ena i en norrländsk stad och den andra i en sydsvensk storstadsregion. Det empiriska materialet, som utgörs av en omfattande enkätundersökning, ett antal intervjuer med lärare och elever samt klassrumsobservationer, har hämtats från den förstnämnda miljön. De centrala analys- och tolkningskategorierna intermedialitet och remediering introduceras och relateras till begreppet mediereflexivitet. Vidare förs en diskussion om hur begreppet genre ska förstås principiellt och i relation till empirin. Den bild som framträder i enkätundersökningen visar att bruket av

nya medier är omfattande i ungdomars vardag. Intervjuer och klassrumsobservationer visar att lärare på olika sätt utgår från litteraturhistoriskt traderade genrer i förhållande till populärkulturellt bestämda, men också att det finns utrymme för förhandlingar mellan högt och lågt, mellan en litterär kanon och en alltmer medialiserad värld.

### *En ny mediesituation: Internetbarometern*

Datorn är snart lika vanligt förekommande i de svenska hemmen som TV-apparaten. På samma sätt som TV:n på olika sätt och i olika former omformat våra liv har vi idag enbart sett början på hur datorn och Internet påverkar vårt sätt att tänka, leva och kommunicera. Kvantitativa undersökningar visar på det genomslag datorerna fått i vardagen. Tillgången till dator i Sverige år 2003 var enligt Nordicom-Sveriges Internetbarometer god.<sup>1</sup> 79 procent av befolkningen i åldrarna 9–79 år hade tillgång

till persondatorer i hemmet, 71 procent också med tillgång till Internet. I åldersgruppen 9–14 år hade 97 procent tillgång till persondator, 88 procent tillgång till Internet. Motsvarande siffror för åldersgruppen 15–24 var något lägre, 88 procent respektive 81 procent. Skillnaderna mellan könen var förhållandevis liten; 82 procent av männen och 76 procent av kvinnorna hade tillgång till persondator. Tillgången till Internet var 74 respektive 68 procent.

Skillnaderna är dock stora när det gäller tillgång och utbildningsnivå; vad som brukar kallas "the digital divide" syns tydligt i statistiken. Enbart 51 procent med låg utbildning har tillgång till persondator. Siffrorna för mellan-utbildning är hela 82 procent och de med hög utbildning 90 procent. Motsvarande siffror för tillgång till Internet är 40 procent, 74 procent och 83 procent.

Vad används då datorn till? Under en genomsnittlig dag använde 74 procent persondatorn till vad som kallas "Internetanvändning"; 20 procent till spel och liknande aktiviteter, 14 procent till exempelvis brev, bokföring etc., vad som kallas hemkontor, och 10 procent till utbildning/skolarbete. Skillnaderna mellan kön och utbildningsnivå var förhållandevis liten. Två siffror sticker ut. De flitigaste spelarna hittar

man i åldersgruppen 9–14 (66 procent). När det gäller "Utbildning/skolarbete" utmärker sig åldersgruppen 15–24 år (28 procent). Mejl är den verksamhet som dominerar (49 procent); kvinnor mejlar i något större utsträckning (50 procent) än män (47 procent). Därefter kommer "sökt fakta/information" (35 procent), "uträttat ärenden" (16 procent) och "läst dagstidning" (14 procent). Generellt finner man vid en jämförelse mellan Nordicomundersökningarna 2002 och 2003 att siffrorna stigit när det gäller *tillgång* till persondator, Internet etc, men att *användningstiden* har sjunkit med några procentenheter. Två av de få verksamheter som dock ägnas mer tid år 2003 jämfört med 2002 är "uträtta ärenden" och "läsa dagstidning".<sup>2</sup> En förklaring till dessa förändringar kan vara att när allt fler människor skaffar sig persondator ökar också den grupp som i mer begränsad utsträckning använder persondatorn. En annan möjlig förklaring är att datorn nu faktiskt används på ett annorlunda sätt.

### *Teoriutveckling och empiriskt fält: en kortfattad lägesbeskrivning*

I det följande kommer vi att med utgångspunkt i teoribildning kring datormedierad kommunikation och estetik introducerande redogöra för ett antal begrepp, som aktualiseras i vårt forskningsprojekt *Genrer i rörelse – estetiska text-*

*praktiker i gymnasieskolan.* Samtidigt redovisas en del av projektets empiri. Syftet med detta är att försöka skapa en teoretisk utgångspunkt för beskrivning, analys och tolkning av vårt material. Det måste påpekas att använda kategorier under det fortsatta arbetet kommer att utvecklas genom ytterligare studier av forskning inom fältet skriftkultur i relation till nya medier och i samspelet med bearbetningen av insamlade data. Den föreliggande artikeln är således att betrakta som en första mer introducerande resultatredovisning av vårt projekt. Den empiri som här presenteras har hämtats från den ena av forskningsprojektets miljöer: gymnasieskolor i en norrländsk stad. I vårt fortsatta arbete kommer också empiri från den andra miljön, ett mediegymnasium i en sydsvensk storstadsregion, att ingå.

### *Det nya gränssnittet*

Den inledande statistiken från Nordicom gör uppenbart att allt fler utträttas allt mer med hjälp av datorn. Det ställer oss inför frågor som gäller just kommunikationsteknologisk design, dvs. på vilka sätt datorn framträder via skärmbildens gränssnitt. I semiotiska termer är datorns gränssnitt en kod. Det som framträder som skärmbild, dvs. medierar mellan människa och maskin, bär med sig kulturellt bestämda meddelanden.

Filmvetaren och medieforskaren Lev Manovich menar i boken *The Language of New Media* (2001) att ett nytt sätt att strukturera våra erfarenheter och vår värld framträder i gränssnittet mellan dator och människa. Genom att organisera datorns information på ett specifikt sätt erbjuder gränssnittet en modell av världen. Världen framträder för oss som en ändlös och ostrukturerad samling av bilder, texter och andra data. Manovich föreslår därför att den gamla dikotomin innehåll – form skrivs om till att gälla innehåll – gränssnitt. Han diskuterar de tekniker eller kommandon man bör kunna för att hantera vad han kallar för nya medier, vilka teknologiskt sett är digitala och därmed går att länka ihop med varandra på en mängd olika sätt. Det handlar här om förmågan att kunna göra urval ur all den mängd information som finns tillgänglig, men också om motsatsen, dvs. att kunna sätta samman urvalet till något nytt, att återbruka och att sampla. Till dessa två kompetenser lägger han en tredje: förmågan att agera och därmed kommunicera på avstånd: ”teleaction”.<sup>3</sup>

Att producera hypertexter eller att arbeta multimedialt är exempel på nya typer av kommunikativa praktiker och textproduktion. Text i elektronisk form skiljer sig från tryckt text i det att den kan ses snarare som process än som pro-

dukt, beroende på att den inte har någon fast plats i datorn eller i nätverken och på skillnader i materialitet mellan tryckt text och digitaliserad text.<sup>4</sup> Instabiliteten och multiplaciteten i hypertexten definierar vidare en ny relation mellan författare, text och läsare. En tryckt text kan läsaren ta till sig eller förkasta, men i övrigt inte påverka. Denna asymmetri mellan författare och läsare ger författaren en hög status i tryckkulturen. Relationen mellan författare och läsare förändras dock i den datormedierade kommunikationen i stort och i hypertexten i synnerhet, menade man i den diskussion om hypertexten som fördes med poststrukturalistiska förtecken och som var som mest intensiv i början och mitten av 1990-talet.<sup>5</sup> Man tänkte sig att hypertexter och elektronisk kommunikation tenderade att erodera textens och författarens auktoritet. I vad mån en sådan förändrad relation mellan författare och läsare verkligen är fallet kan naturligtvis diskuteras, men nya medier kräver i vilket fall som helst en annan form av "literacy" än den som gäller för skriftkulturen. Den nya mediasituationen, dvs. medialiseringen, innebär nämligen att kommunikativa kompetenser i hög grad utvecklas utanför utbildningssystemets ramar och kontroll. Medialiseringen innebär att visuella medier och multimedier utmanar den verbalspråkliga dominansen, som har utgjort skolans domän.

Debatten om vilka begrepp som kan och bör användas för att beteckna sådana kommunikativa kompetenser märks tydligt i form av begreppsinfation. Begreppet *literacy* fyller inte längre det behov som uppstått till följd av medialiseringen och de omfattande kulturella förändringarna förbundna med globaliseringen.<sup>6</sup> Därför har också begreppet utvidgats i form av sammansättningar som *gender literacy*, *cultural literacy*, *political literacy*, *corporal literacy*, *media literacy*, *digital literacy* och till och med *multiliteracies*.<sup>7</sup>

Carmen Luke (2000/2002) menar att eleverna i skolan måste få utveckla grunderna för vad som kallas för *critical literacy*. Den innefattar en metakunskap och således en förståelse för hur mening skiftar med avseende på olika medier, genrer och kulturella referensramar. Det innefattar ett mer analytiskt närmande till litteratur och film, liksom till språkanvändning och medieanvändning. En av de tongivande hypertextteoretikerna är Jay David Bolter, som talar om nödvändigheten av *web literacy* och därmed menar att webbsidor kräver kunskap i såväl grafisk design som hypertextuellt skrivande.<sup>8</sup>

### *Skrivnormer i skolan*

De konventioner och normer som utvecklats och försvinner i det ständigt pågående arbetet med att skapa alltmer sofistikerade gränssnitt i form av nya medier har betydelse för hur man ska förhålla sig till de i skolan dominerande skriftspråkliga normerna. På en mer allmän nivå styr naturligtvis såväl synliga som osynliga normer verksamheten i skolan. Man kan exempelvis tala om pliktnormer när det gäller kravet på att alla elever ska gå i skola. Skolan innehåller också kvalifikationsnormer.<sup>9</sup> Hit hör otvivelaktigt en rad av tradition nedärvda och väl förvaltade språkliga normer som alla har sin grund i skriftkulturen. Skola och skriftkultur är nämligen historiskt intimt förbundna med varandra och i flera avseenden varandras förutsättningar. Skriftkulturens dominans blir särskilt tydlig i svenskämnets traditioner.

Ett exempel från forskning i grannlandet Norge belyser detta. Slutexamen liksom skrivundervisningen i den norska gymnasieskolan har sedan början av 1990-talet varit genrebaserad.<sup>10</sup> Kjell Lars Berges undersökning av examinatorernas textnormer och *doxa*, dvs. tyst praktisk kunskap som konstituerar ett ”universe of the undiscussed/undisputed”, ger relief åt de normer som kan antas styra bedömningarna också i den svenska gymnasieskolan.<sup>11</sup> Skrivundervisningen domi-

neras av genrer som utvecklas i en skönlitterär och vitter prosatradition. De populära genrerna vid de nationella examensproven och därför också i undervisningen har varit artikeln, essän, kåseriet och novellen. Essän utgör den klassiska och förfinade efter Montaignes mönster av formell essäskrivning, kåseriet däremot till en mer informell, mer underhållande lätt essä, ett sorts skrivet tal, ofta humoristiskt. Läroplanen för skrivning är på så sätt ett exempel på en så kallad ”heritage model”, för att påminna om att kulturarvsbegreppet också har sin engelskspråkiga motsvarighet.<sup>12</sup>

De norska examinatorernas *doxa* visade sig vara inriktad mot just en kulturarvsorienterad konception av modersmålet, förbundet med aktiviteter som läsning av litteratur och undervisning av litteraturhistoria. Deras *doxa* representerar en sorts instrumentell, ytlig, rättningsinriktad form av praktisk skrivning som inte är relaterad till mer grundläggande komplexa frågor om personlighet, kontext och genremedvetande. Läroplansreformer förefaller i det avseendet inte haft någon inverkan på majoriteten av examinatorerna. Att läsa litteratur och litteraturhistoria anses vara mest viktigt i modersmålet tillsammans med skrivundervisningen, som ges mening som grammatikorienterad disciplin.

Majoriteten av examinatorerna betraktar ett genreperspektiv på skrivundervisningen med misstänksamhet. Att öppna klassrummet för alternativa sätt att skriva och undervisa i skrivning tror de inte på. Berge menar att en dikotomi utvecklas mellan analytiskt och tolkande, där tolkande är förbundet med litteraturen, traditionen och det skolinterna, medan det analytiska är förbundet med ett samtida, kritiskt förhållningssätt, genrer, kommunikation och en riktning vänt ut mot samhället och en texts funktion. Ett analytiskt närmande till litteraturen i kontrast till tolkande, liksom mer språkorienterade lingvistiska discipliner, värderas därför lägre, även om de inte betraktas som betydelselösa. Nya discipliner, som analys av språkanvändning och medieanvändning, associerat med modersmålsundervisningens reformering på 1970-talet, värderas lågt.

I Sverige är förhållandet formellt sett delvis annorlunda, vilket bland annat kan hänga samman med att här saknas ett examinations-system med externa examinatorer, som skulle kunna vara försvarare av en ordning och ett synsätt med svagt eller inget stöd i giltiga läroplaner. De riktningsgivande nationella prov som finns i Sverige är dock naturligtvis en normerande faktor vad gäller både innehåll och form. Skillnaderna kan delvis även höra samman med att

den visuella kulturen via mediekulturen tillåts fylla en plats i den svenska skolan, liksom att skrivundervisningen inte är genrebaserad. Men det är i sista hand de undervisande lärarna som tolkar normerna och betygssätter de skrivna produkterna. Man skulle därför kunna tänka sig att lärarna i den svenska gymnasieskolan både har utvecklat andra normer och strategier för skrivundervisningen och samtidigt, av tradition, ser sig som bärare av normer och ideal som på flera och avgörande punkter är desamma som bland de externa examinatorerna i Norge. Man skulle kunna uttrycka det som att vissa principer har man varit villig att förhandla om, andra inte.

Synen på vad som är gångbart skrivande är dock inte bara en fråga om traditioner och läroplans-tolkningar utan också om medieteknologisk förändring. Om datorns gränssnitt är ett sätt att organisera världen och om medialisering är ett begrepp som betecknar ett samhälleligt eller kulturellt tillstånd, så blir det viktigt att få en inblick i tillgång och bruk av nya medier. Vår enkät i den norrländska staden ger en sådan inblick.

### *Digital kultur i en norrländsk stad*

#### *Medietillgång*

Den bild som framträder är att unga människor i den norrländska staden har god tillgång till både digitala och mer traditionella medier i hemmet, men också att siffrorna ligger något under de siffror som anges i Nordicoms Internetbarometer, som tidigare presenterats:

DVD-brännare, cirka 60 procent tillgång till DVD-spelare och 94 procent till video.

Vissa könsmässiga skillnader kan, som framkommer av tabellen, noteras. Av dem som har tillgång till persondator är 45 procent flickor och 55 procent pojkar. Pojkarna har också med några procents övervikt större tillgång till Internet,

| <i>Tillgång</i>          | <i>Antal elever</i> | <i>Procent</i> | <i>Flickor</i> | <i>Pojkar</i> |
|--------------------------|---------------------|----------------|----------------|---------------|
| <b>Persondator</b>       | 622                 | 79             | 45             | 55            |
| <b>+ Internet</b>        | 466                 | 59             | 49             | 51            |
| <b>+ CD-brännare</b>     | 541                 | 69             | 43             | 57            |
| <b>+ DVD-brännare</b>    | 197                 | 25             | 47             | 53            |
| <b>Video</b>             | 742                 | 94             | 49             | 51            |
| <b>DVD-spelare</b>       | 476                 | 60             | 38             | 62            |
| <b>Dagstidning</b>       | 632                 | 80             | 50             | 50            |
| <b>Skönlitt. boksaml</b> | 407                 | 52             | 52             | 48            |
| <b>Mobil m sms</b>       | 595                 | 75             | 52             | 48            |
| <b>Mobil m bild</b>      | 246                 | 31             | 37             | 63            |

Tabell 1: Elevers medietillgång i en norrländsk stad, hösten 2003. N=790

Exempelvis anger 79 procent av eleverna att de har daglig tillgång till persondator i hemmet. 59 procent anger att de har persondator med Internetuppkoppling. Siffrorna ligger under de siffror som framträder i Internetbarometern, där 88 procent av åldersgruppen 15–24 säger sig ha tillgång till persondator och 81 procent tillgång till Internet. Vidare har 69 procent persondator med CD-brännare, 25 procent persondator med

CD-brännare och DVD-brännare. Mönstret är detsamma när det gäller tillgång till övriga digitala medier, dvs. pojkarna har inte bara större tillgång rent allmänt, utan också, förefaller det, till den senaste tekniken inom området. Av de 60 procent av eleverna som exempelvis har tillgång till DVD-spelare är 38 procent flickor och 62 procent pojkar. Skillnaderna är marginella när det gäller tillgång till persondator med Inter-



net, dock ändå med en viss övervikt på några procent för pojkarna.

Tabellen redovisar inte tillgång i relation till programtillhörighet, men några nedslag i vårt material visar en del intressanta siffror när det gäller tillgången till persondator. 77 procent av eleverna på Fordonsprogrammet har tillgång till dator, medan anmärkningsvärt nog enbart 73 procent av eleverna på Medieprogrammet har det. Detta kan jämföras med att 83 procent av eleverna på Teknikprogrammet med inriktning mot IT och kommunikation har tillgång till persondator i hemmet. Siffrorna ger en intressant relief åt frågan om vad som brukar kallas ”digital divide”, dvs. att datortillgången skulle vara ojämn med avseende på klasstillhörighet: ju lägre utbildningsnivå, desto mindre tillgång till datorer och andra nya medier. Dessa siffror stöder faktiskt inte en sådan uppfattning.

Den allmänna tillgången till andra digitala medier visar vidare att 75 procent av alla elever har mobiltelefon med möjligheter att skicka sms. Cirka 31 procent av dem kan via sin mobil också skicka bilder. Tillgången är förhållandevis jämn med 4 procent övervikt för pojkarna. Pojkarna har också i större utsträckning tillgång till mobiltelefon med möjlighet att skicka bilder; av de 31 procent av eleverna som har möjlighet att

via sin mobil skicka bilder är 63 procent pojkar och 37 procent flickor. Pojkarna förefaller således, föga förvånande och det är en bekräftelse på vad man skulle kunna anta, i större utsträckning än flickorna ha tillgång till den senaste tekniska utvecklingen inom området, dvs. DVD-spelare, persondator med brännare, liksom mobiltelefon med möjlighet att skicka bilder etc.

Vad gäller några av de mer traditionella medierna framkommer att 80 procent av eleverna exempelvis har daglig tillgång till dagstidning genom prenumeration, medan 51,5 procent av eleverna säger sig ha tillgång till skön- och facklitteratur i form av en boksamling hemma.

### *Mediebruk*

| <i>Daglig anv.</i> | <i>Procent</i> |
|--------------------|----------------|
| <b>Persondator</b> | 73             |
| <b>+ Internet</b>  | 60             |
| <b>Mobil</b>       | 70             |
| <b>Video</b>       | 77             |
| <b>DVD</b>         | 55             |
| <b>Dagstidning</b> | 86             |

*Tabell 2: Elevers dagliga bruk av olika medier*

Användningen av persondator ligger på hög nivå, även om också de siffrorna är lägre än i Internetbarometern. Cirka 73 procent av eleverna använder någon gång under dagen persondator. Cirka 60 procent använder datorns

Internetmöjligheter; motsvarande siffra i Internetbarometern är 74 procent. Bruket av mobiltelefon är högt; 70 procent av eleverna använder mobiltelefon varje dag, cirka 50 procent 30 minuter eller mindre och hela 11 procent upp till en timma.

Av enkätundersökningen framgår att 77 procent av eleverna dagligen använder video och cirka 43 procent 30 minuter eller mindre. Storkonsumenterna, dvs. 2 timmar eller mer, är förhållandevis få både vad gäller DVD- och videoanvändning, dvs. cirka 3 procent. 55 procent av eleverna använder dagligen DVD-spelare, av dessa cirka 32 procent 30 minuter eller mindre.

Flickor tycks i större utsträckning än pojkar använda Internet till och med intervallet 60–120 minuter per dag. Därutöver är pojkarna i majoritet. Ungefär samma mönster gäller Internetvanor via telefonjacket. DVD-spelare används i intervallet mindre än 30 minuter av i stort sett lika många pojkar som flickor. I alla intervall därutöver är pojkarna dubbelt så många eller fler. Det innebär att det är en påtaglig skillnad i bruket av just DVD. Samma mönster visar sig i bruket av video, persondator, persondator med CD-brännare, persondator med DVD-brännare; storbrukarna hittar vi bland pojkarna. Bruket av mobiltelefoner är påtagligt

störst bland flickor i de intervall som ligger över ”mindre än 30 minuter per dag”. Skillnaderna är mindre när det gäller bruket av mobiltelefoner som också kan skicka bilder.

Av de 80 procent av eleverna som har daglig tillgång till dagstidning säger sig flertalet eller cirka 82 procent läsa tidningen 30 minuter eller mindre per dag. Här är också könsskillnaden marginell. Man kan tänka sig att det inte enbart rör en prenumeration i hemmet, utan också de prenumerationer på tidningar som finns på skolans bibliotek. Det är siffror som ligger i linje med exempelvis Nordicoms läsarundersökning från 2002.<sup>13</sup> Där är andelen av befolkningen som mellan 9–79 år dagligen använder en dagstidning 82 procent; för den åldersgrupp som är intressant i den här undersökningen, dvs. 15–24 år, är siffran 72 procent. Det skulle i så fall innebära att dagstidningsläsandet i genomsnitt är högre i den norrländska staden än snittet för landet som helhet! Användningstiden i Nordicoms läsarundersökning 2002 är 16 minuter i snitt för åldersgruppen 15–24 år. Det ligger väl inom det spann som användes som tidsmått i vår undersökning, dvs. 30 minuter eller mindre per dag. Det förfaller således som om denna norrländska miljö är djupare rotad i en traditionell läs- och skrivkultur än landet i övrigt.

### Vad används datorer till?

| Anv omr dator    | Totalt antal | Procent | Flickor | Pojkar |
|------------------|--------------|---------|---------|--------|
| Skolarbete       | 572          | 72      | 58      | 42     |
| Spel stationärt  | 380          | 48      | 24      | 76     |
| Spel on line     | 267          | 34      | 19      | 81     |
| Nedladdning film | 267          | 33      | 28      | 72     |
| Bildhantering    | 167          | 21      | 28      | 72     |
| Nedladd. musik   | 490          | 62      | 47      | 53     |
| Mejl             | 632          | 80      | 54      | 46     |
| Chatt            | 391          | 50      | 44      | 56     |
| ”Community”      | 322          | 41      | 56      | 44     |
| Webbproduktion   | 97           | 12      | 24      | 76     |

Tabell 3: Datorns användningsområden

När det gäller frågan vad eleverna använder den persondator de dagligen har tillgång till utanför skoltid svarar 72 procent att det är till skolarbete. I övrigt framträder följande procentsatser för olika aktiviteter: 48 procent sysslar med stationärt spel, 34 procent spel on line, 33 procent nedladdning av film, 21 procent bildhantering/filmproduktion, 62 procent nedladdning av musik, 80 procent skickar mejl, 50 procent chattar, 41 procent umgås i så kallade *communities* och 12 procent sysslar med webbproduktion/webbdesign.

Några könsskillnader kan också noteras. Flickorna verkar i större utsträckning än pojkarna använda persondatorn för skolarbete. Av de 72 procent som angivit detta är 58 procent flickor och 42 procent pojkar. På motsvarande sätt är

det pojkarna som spelar stationärt, 76 procent pojkar och 24 procent flickor. Samma mönster gäller spel on line. Pojkar (73 procent) laddar i betydligt större utsträckning än flickor (28 procent) ner filmer. Detsamma gäller nedladdning av musik, chat och webbproduktion. Flickorna, däremot, mejlar i större utsträckning liksom umgås i *communities*.

Den tid eleverna dagligen lägger ner på olika aktiviteter varierar också med avseende på kön. Pojkarna lägger ner mest tid på spel. Det är också pojkarna som laddar ner och lagrar material av olika slag och som tycks ha störst möjlighet att visa filmer via datorskärm etc. Pojkarna tycks också i större utsträckning ha tillgång till både digitalkamera och digital videokamera.

### *(remediering $\wedge$ intermedialitet) $\rightarrow$ mediereflexivitet*

Den just redovisade statistiken visar att tillgången till och bruket av nya medier är omfattande, även om inte alla ständigt sitter vid en dator eller oupphörligen pratar i mobilen eller sms:ar. En stor del av dygnet ägnar de allra flesta ungdomar sig åt något annat. Men mot bakgrund av hur förhållandet var för 10 år sedan, då nätet knappt existerade eller mobiltelefonen tillhörde en exklusiv elit, torde det vara uppenbart att de nya medierna utmanar de verbalspråkliga medierna.

Nya medier som datorer och DVD-skivor gör inte bara äldre medier tekniskt föråldrade, utan i bruket av dem utvecklas också nya kommunikativa kompetenser som inte är primärt skriftspråkliga. Just DVD-skivans genomslag är intressant ur detta perspektiv. Filmer på DVD innehåller som bekant inte bara en film utan den återföljs allt oftare också av bildklipp från själva filmproduktionen i form av exempelvis intervjuer med medverkande skådespelare, interiörbilder från inspelningen av olika scener, redogörelser för hur animeringar skapats etc. På detta sätt erbjuds inte enbart immersiva filmupplevelser, vilket innebär att tittaren kan låta sig uppslukas eller omslutas av fiktionen, utan också distansnerande insikter i hur denna upp-

levelse har kunnat åstadkommas regimässigt och tekniskt. Filmen som medium framträder därmed tydligt.

Loopen i den estetiska erfarenheten mellan immersiv och distansnerande reception gäller såväl skönlitterär fiktion som nya media. Men digitaliseringen erbjuder tillfällen att arbeta med kombinationer av text, bild och ljud på ett sätt som hittills inte varit möjligt. I sin inflytelserika bok *Remediation. Understanding New Media* (1999), med tydlig anspelning i titeln på Marshall McLuhans standardverk *Understanding Media. Extensions of Man* (1964), presenterar Jay David Bolter och Richard Grusin tanken om remedieringens dubbla logik. De menar att remediering är en process i vilken nya och äldre medieformer både överskrider och är beroende av varandra. Just genom att medierna hela tiden mångfaldigas så kommer också föreställningen om en omedelbar icke-medierad relation till verkligheten, eller fiktionen, att förstärkas. Det paradoxala i den dubbla logiken är att ju fler medier som konvergerar eller antar hybridartade former (hypermedialitet), desto verkligare och omedelbarare framstår det som medieras (immedialitet).<sup>14</sup> Immedialitet står därmed i ett beroendeförhållande till hypermedialitet och vice versa. I alla sina olika former uttrycker den dubbla logiken en spän-

ning mellan att betrakta ett visuellt utrymme som medierat eller som verkligt. Denna spänning kan ses som en spänning mellan att se på (betrakta) och se igenom.<sup>15</sup>

Som beteckning på de ständigt pågående processerna inom medier och konstarter måste begreppet remediering diskuteras i förhållande till begreppet intermedialitet. Det som tidigare kallades för *Interart Studies* kallas numera snarare för intermedialitetsforskning. Det är ett forskningsfält inom vilket man ägnar sig åt studier av just relationerna mellan olika konstarter: dvs. ”utforskandet av olika former av historisk och nutida gränsöverskridande trafik mellan konstarter och medier”.<sup>16</sup> Ett aktuellt exempel på en sådan studie är Claes-Göran Holmbergs artikel ”Dracula och intermedialiteten” (2004). Där undersöker Holmberg hur Bram Stokers roman *Dracula* (1897) omsatts på en mängd olika sätt i filmer, pjäser, TV-serier, baletter etc. och på senare år också i datorspel. Holmberg visar hur övergångar mellan medier tvingar fram transformationer av berättelsen. Därmed formuleras frågor om vad som händer med en text när den blir film, eller vad som händer med en historia som inte bara läses utan blir ett spel i vilket spelaren kan delta mer eller mindre interaktivt. Holmberg visar i sin analys att de tillfälliga konventioner som omsätts och nybil-

das i sådana transformationer är tecken på en ständig rörelse mellan och inom olika medier och artefakter.

Gränsöverskridningar som befrämjar multimedialitet är emellertid inte något som bara gäller digitaliseringens tidevarv. Ulla-Britta Lagerroth har påvisat hur melodramen som ”teatralitet” blir en bärande estetisk strategi i några av Carl Jonas Love Almqvists romaner. Hon ser därmed Almqvist som en ”eminent representant för romantikens gränsöverskridande estetiska projekt, med ett författarskap som bl. a. erbjuder varierande exempel på visualisering, musikalisering och teatralisering av den litterära texten”.<sup>17</sup> Samtidigt som Lagerroths analys i hög grad befinner sig inom det högkulturella fältet, klargörs samtidigt att de romaner hon studerat i hög grad står i omedelbar relation till den mer populärkulturella melodramen. Därmed blir det tydligt just hur det låga och det höga i kulturen står i ett remedierande förhållande till varandra.

Ett tredje exempel på intermedialitetsforskning som samtidigt för in diskussionen på det genre-teoretiska området är Yvonne Lefflers ”Genrebegreppet i ett intermedialt perspektiv” (2003). Leffler problematiserar det förhållande att man i dagligt tal använder genrebegrepp medie-

överskridande. Genrebeteckningar som thriller, western, kriminalberättelse etc. är oberoende om det är en roman, film eller en tv-serie som avses, dvs. de används intermedialt.<sup>18</sup> Leffler tar skräckgenren som exempel och noterar att det finns en rad handlingselement som återfinns i såväl skräckromanen som i skräckfilmen. Eftersom detta är en genre som i hög grad har varit en del av ungdomskulturen, även om den tycks ha sin storhetstid bakom sig, är den analys hon gör av särskilt intresse.

Mycket av skräckskildringen och spänningsuppladdningen bygger på samma grundläggande berättarteknik i såväl litteratur som film, exempelvis fördröjning eller retardation. Men det finns också grundläggande skillnader när det exempelvis gäller att gestalta och uppväcka skräck. Det blir tydligt när en specifik roman filmatiseras eller en viss film görs om till roman, vad Leffler kallar ”transmediering”. Det hör samman med att romanen berättar med ord medan filmen visar med rörliga bilder. Romanen arbetar med att verbalspråkligt gestalta huvudpersonens upplevelser under upptrappningen inför en konfrontation med exempelvis monstret. Filmen däremot arbetar med utdragna och action-laddade konfrontationer mellan följare och offer, monster och hjälte/hjältinna etc. Den mest fundamentala skillnaden mellan

skräckroman och skräckfilm är, menar Leffler, att skräckromanens känslengagerande berättarteknik och förmåga att mystifiera händelseförloppet bygger på att händelserna återges ur ett internt karaktärsperspektiv. Skräckfilmens skrämseteknik skapas däremot av en suggestiv framställning, av ett ofta tempofyllt yttre händelseförlopp återgivet ur ett i huvudsak externt berättarperspektiv eller en neutral objektiv kameraposition.

Det är påfallande att romanen arbetar med andra element och schabloner än filmen. Skräckfilmen arbetar mer vad som händer karaktären i det yttre rummet, romanen mera en karaktärs inre upplevelser. Varje mediums uttryckssätt leder, menar Leffler, med nödvändighet till att vi rekonstruerar olika historier och tolkar det återgivna på olika sätt.

### *Mediereflexivitet*

Med våra exempel från intermedialitetsforskningen har vi velat visa på det nära sambandet mellan begreppen intermedialitet och remediering, två begrepp som används för att beteckna gränsöverskridningar, transformationer och hybridiseringar inom konst och kommunikation. Om nu samtiden kännetecknas av en alltmer genomgripande medialisering av livsvärlden och om dessutom tillgången till alltmer sofis-

tikerade tekniker för kommunikation, upplevelser och fantasiproduktion ökar, så skulle, i enlighet med tesen om remedieringens dubbla logik, uppmärksamheten samtidigt alltmer riktas mot mediernas medierande funktion. Det skulle innebära att förståelsen för medier som sådana utvecklas. Förmågan att förstå hur medier används och fungerar är en central förutsättning för *mediereflexivitet*. Men det är nödvändigt att förstå att mediereflexivitet inte enbart är en fråga om att tekniskt eller färdighetsmässigt kunna använda medier. Eftersom bruket av medier också är en social praktik blir det också en del av varje människas identitetsarbete, eller identitetsformation om man så vill. Det är vår avsikt att inom ramen för projektet Genrer i rörelse utveckla begreppet mediereflexivitet ytterligare, såväl teoretiskt som genom exemplifieringar från vår empiri.

### *Genrer eller texttyper?*

Vår akademiska utgångspunkt är främst litteraturvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig, närmare bestämt forskarutbildningsämnenas pedagogiskt arbete (Erixon) och svenska med didaktisk inriktning (Elmfeldt). Inom litteraturvetenskapen finns en mycket omfattande genreforskning med tillhörande teoretisk diskussion, eftersom frågan om genrer har varit och är själva utgångspunkten för mer eller

mindre genomtänkt klassificering av litterära verk. Genrer har där av tradition förståtts som ett givet, närmast statiskt system, som bygger på tre grundformer eller grundgenrer, nämligen lyrik, dramatik och epik. Det är vad Anders Pettersson (2003) kallar ett traditionellt genrebegrepp, utifrån vilket man betraktar genrer som "a type of literary work which is generally recognized, within a culture, as a special type of work".<sup>19</sup>

Eftersom frågan om genrer är så central för både en vetenskaplig och mer vardaglig indelning av litteratur är den genreteoretiska diskussionen omfattande. De mer betydande inläggen internationellt sett finns samlade i svensk översättning i Eva Haettner Aurelius & Thomas Göttselius antologi *Genreteori* (1997). Vi vill här särskilt fästa uppmärksamheten på en receptionsetetisk syn som, enligt Hans Robert Jauss (1968/1997), betraktar genrer som "primärt sociala företeelser, dvs. sådana som beror på funktioner av livssituationen" och som uttryck för föränderliga normsystem.<sup>20</sup> För vår del blir det nödvändigt att förbinda en sådan genresyn med medieteknologisk förändring.

Begreppet genre måste vidare ställas mot frågan om modus så som detta begrepp används av Gérard Genette (1979/1997). Utifrån en struk-

turalistisk utgångspunkt försöker han komma tillrätta med det faktum att vad han kallar för ett modus, som t. ex. en berättelse, kan förekomma i olika genrer, som t. ex. roman och drama och vice versa. Genette föreställer sig relationen mellan modus och genre som kias-tisk, dvs. korsställd. Genrer kan därmed inte betraktas som inneslutande modus eller typer, och typer kan inte innesluta genrer, varför det knappast går att tänka sig att det finns några absoluta transhistoriska modus, eller texttyper för den delen, om man samtidigt tänker sig historiskt föränderliga genrer i den mening som Jauss (1968/1997) talar om saken.

I antologin *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv* (2003) diskuterar ett antal svenska litteraturvetare genrebegreppet. Antologins två redaktörer, Beata Agrell och Ingela Nilsson, framhåller i introduktionsavsnittet att det tycks vara oundvikligt att tänka sig genrer, eftersom det helt enkelt är nödvändigt att klassificera konstnärliga verk: ”from a historical point of view it is built into every notion of literature and art.”<sup>21</sup> Men den genre-teoretiska diskussionen visar förändringar i synsättet. Från att tidigare dominerats av föreställningen om genrer som oberoende objekt med bestämda formella egenskaper har man alltmer övergått till tanken om genren som en fråga om

konstruktion, funktion och pragmatik. Gränserna mellan genrer är således inte fasta utan flytande. I flera av antologins bidrag återkommer man till denna förskjutning.

Wittgensteins metafor ”Familienähnlichkeit”, vilket kan översättas till släkttypcke eller snarare familjelikhet, får en fruktbar funktion i definitionen av genrer och genrebegrepp, menar Eva Haettner Aurelius i artikeln ”Att definiera genrer: ett semantiskt perspektiv på genre-teori”. Hon menar att genrer ”är historiska, förhållandevis mycket föränderliga fenomen. Men just detta kännetecknar också riktiga släkter – de har förgrenats, de har korsats, de har dött ut.”<sup>22</sup> Hon föreslår därför en pragmatisk semantik som utgångspunkt vid klassificeringar och genredefinitioner. Därmed kommer även Wittgensteins berömda metafor om *språkspel* in i bilden. Genrer kan förstås som ”kulturellt reglerade språkspel, funktioner, inte som vetenskapliga termer eller klasser som ska hanteras i metaspråk.”<sup>23</sup> Det innebär att genrebeteckningar endast kan ses som kontextuellt bestämda, eftersom det inte kan finnas någon ”absolut exakthet.”<sup>24</sup> Utifrån ett pragmatiskt perspektiv kan därmed de annars undflyende genererna ”betraktas som ett instrument som gör överskridande av språkliga, kulturella eller historiska gränser möjliga”.<sup>25</sup>



Så förs alltså idag diskussionen inom litteraturvetenskapen. Inom lingvistikens däremot, i så måtto att den ses som en textlingvistik och inte en satslingvistik, har man föreslagit en distinktion mellan genre och texttyper, som kan beskrivas som en skillnad mellan sociokulturella respektive språkligt-universella kategorier eller mellan språkbrukarnas klassificeringar respektive vetenskapliga klassificeringar. En texttyp, och det är viktigt här att tänka på att textlingvistikens främst arbetar med andra texter än litteraturvetenskapen, definieras av språkinterna funktioner i texten, ofta dess semantiskt-funktionella uppbyggnad på en abstrakt nivå. Werlich (1976) räknar med fem texttyper: *deskriptive*, som handlar om beskrivning av faktiska fenomen i rummet, *narrative*, som handlar om faktiska eller konceptuella fenomen i tiden och relaterade till den kognitiva processen perception i tiden, *expository* för att presenterar begrepp som manifesteras med hjälp av en term eller mental konstruktion, *argumentative*, vilket innefattar att relationer mellan koncept föreslås och slutligen *instructive*, som innebär ett sorts krav på handling.<sup>26</sup> Det innebär att en genre kan innesluta en eller flera texttyper liksom att olika genrer kan innesluta samma texttyp. Man kan också relatera genrer till vilken texttyp som dominerar. En nyhet är då typiskt narrativ medan genrererna ledare, insändare och debattartiklar är typiskt argumenterande.

Lennart Hellspong och Per Ledin (1997) identifierar i linje med Werlich fyra språkliga texttyper: *berättande*, *beskrivande*, *argumenterande* och *utredande framställning*.<sup>27</sup> Det utmärkande för texttyperna är att de är baserade på att antal givna kriterier och att de i sig utgör en teoretisk konstruktion. Genrer, däremot, förutsätts vara något som språkbrukarna använder. Därför saknas systematik i genresystemet. Det typiska för en genre är enligt Hellspong & Ledin att den är knuten till en viss situation som bildar utgångspunkten eller ramen för dess användning. Genre blir ett normativt begrepp, då den pekar på ett mönster för hur texter inom en viss verksamhet ska utformas och tillhandahåller regler för deras bedömning.

Det är viktigt för oss att i det fortsatta arbetet förhålla oss till dels den litteraturvetenskapliga diskussionen, dels till den språkvetenskapliga. Vad gäller genrediskussionen inom lingvistik har vi hittills bara gett ett perspektiv. Men ett sätt att försöka lämna en kanske alltför låst position eller en ständig begreppsexercis, där det gäller att på något sätt komma tillrätta med förhållandet mellan begreppen "texttyp" och "genre", kan vara att tänka som Jon Smidt gör i *Sjangrer och stemmer i norskrummet* (2004).<sup>28</sup> Mot bakgrund av de senaste årens inflytelserika norska genrepedagogiska teoriutveckling, vilken

är nära förbunden med språkvetenskaplig forskning och skrivpedagogisk praktik, presenterar han där ett genrebegrepp och en genrepraktik på bachtinsk grund, vilken han menar skapar förutsättningar för en kulturskapande praktik i skola och undervisning. Den mest betydelsefulla teoretiska inspirationen hämtar han från Michail Bachtins ”Frågan om talgenrer” (1952–53/1997).

Poängen med Bachtins sätt att tänka är att generna är oöverskådliga och heterogena. De ingår i en ständigt närvarande polyfoni i socialt och historiskt bestämda sammanhang. När människan talar, när hon skriver, när hon producerar bilder etc, kort sagt producerar och möter texter av alla de slag, så kan hon inte undgå att bruka och förhålla sig till också andra röster/texter. Människan ingår därmed i diakrona och synkrona kommunikativa sammanhang. Smidt menar att ”[v]i kan ikke unngå å være i sjangrer”.<sup>29</sup>

Detta sätt att tänka kring genrebegreppet är naturligtvis omedelbart tilltalande, men den fråga vi hela tiden återkommer till i vårt projekt, är vilken betydelse medieteknologisk förändring får i detta sammanhang. På vilka sätt kan olika remedieringsfenomen ses som verk samma beståndsdelar i denna oöverskådliga och heterogena polyfoni? Om mediereflexivitet är

en förutsättning för kommunikativ kompetens, blir inte då också andra kommunikationsformer som inte är primärt verbalspråkliga nödvändiga att förhålla sig till? Så kan frågor formuleras just nu.

### *Några iakttagelser angående lärares och elevers tankar kring begreppet ”genre”*

#### *Intervjuer*

Synen på genrer synes vad gäller svenskämnet i gymnasieskolan bygga på traditioner från de områden som ovan presenterats: litteraturvetenskap och nordiska språk/lingvistik. När begreppet genre aktualiseras bland de svensklärare i den svenska gymnasieskolan som intervjuats, är det företrädesvis ett begrepp som förbinds med litteraturens historia, litteraturstudier och kanske framför allt en litterär kanon. Även om den kan se något olika ut är denna litterära kanon i dessa sammanhang intimt förbunden med den höga litteraturen med sitt ursprung i det antika Grekland. Vi redovisar nedan vad som framkommer i intervjuer, i vilka frågor ställs om vad som avses med begreppet genre och på vad sätt genrer tas upp i undervisningen.

När frågan om vad som avses med genre ställs till Siv Johansson, svarar hon:

*I och med nya gymnasieskolan och de nya betygskriterierna, lades rätt stor vikt på olika genrer och medvetandegörandet av eleverna om olika genrer redan från början, så vi funderade kring detta och vi utarbetade lite material till någon sorts genrekurs /.../ vi har läst tematiskt om olika hjältar, vi har fått beta av det lite grann; antiken, medeltiden på Island och lite bibliska eller vi har läst Simson, så har vi jämfört med nutida hjältar. Så försökte vi i slutet av kursen att pussla in de här begreppen i ett genreträd. (Intervju 2004-04-27)*

En föreställning om ett antikens genrebegrepp utgör mönstret när Siv Johansson förklarar hur lärargruppen på skolan tänker och arbetar med genrebegreppet.<sup>30</sup> Det är epiken, dramatiken och lyriken, dvs. det kulturella arvet, som utgör fond mot vilket det övriga resonemanget förs. Den tematiska läsningen är det mönster man arbetar med och i det här fallet är det hjältar i olika litterära texter och litterära tider som fokuseras. När den bibliska gestalten *Simson* förs in i sammanhanget är det kan man förmoda, för att spegla dagens litteratur just i detta hjältesammanhang. Huvudsyftet verkar vara att lyfta fram den förebildliga litteraturen.

En annan lärare, Anna Karlsson, förklarar hur hon ser på begreppet genre i undervisningssammanhang och hur hon arbetar med att medvetandegöra eleverna:

*Ja, det försöker jag göra genom att i samband med, om man pratar om romantiken, försöker få dem att gå tillbaka till lyriken, dramatiken och epiken. (Intervju 2004-04-27)*

Men lärarna är medvetna om det inflytande som populärkulturen utövar i sammanhanget och att ungdomarnas intresse för film och musik också avsätter sig i deras genremedvetande. Gunborg Johansson berättar hur hon i början av gymnasiestudierna tar upp begreppet genre genom att låta eleverna berätta om sig själva och vad de läser, med fokus just på litteratur. Hon säger också att hon förstår att elevernas referensramar skiljer sig från hennes:

*Jag känner att när jag pratar med ungdomarna idag, då tänker de mest på de genrer som gäller när de ska hyra videofilmer /.../ (Intervju 2004-04-27)*

Flera lärare låter förstå att detta inte enbart är något som de försöker bekämpa, utan också dra nytta av i sin egen undervisning. Vivianne Svensson berättar:

## Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

*Vi jobbar med genrer redan i Svenska A. Det här att de ska prova läsa; alla vet ju vilken hylla de ska gå till när de ska hyra videofilm. Då tänker de ju genrer; är det deckare eller är det komedi? Och så tittar vi på olika genrer så att de vet vad som finns; och att de får titta på vilken typ av genre de helst är intresserade av och att de sen ska läsa någon novell eller från någon genre de inte läser. (Intervju 2004-04-27)*

Populärkulturens genreindelning får tjäna som exempel när det gäller att exemplifiera vad en genre är. Den får emellertid i det här exemplet inte enbart illustrera begreppet genre. Vivianne Svensson låter också filmens olika genrer utgöra mönster för litteraturens genrer och tvärtom, dvs. också hon tänker intermedialt:

*Just så synes det vara, även om eleverna inte är omedvetna om genrebegreppets koppling till antikens litteratur och litteraturhistorien. De gör emellertid kopplingar som ligger närmare deras egna erfarenheter än de lärarna förmedlar i skolan när begreppet genre aktualiseras. (Intervju 2004-04-27)*

Även intervjuade elever förbinder spontant genrebegreppet med litteratur. En är Tina Andersson (BF1) som uttrycker sig utan tvekan:

*Det är väl till exempel böcker. Det är olika genrer; en roman kanske eller deckarböcker eller ungdomsböcker eller barnböcker. (Intervju 2004-04-27)*

Erik Stark (SP1) kommer också att tänka på olika litterära genrer, men i hans svar spårar man vissa glidningar som tyder på diffus genreförståelse:

*Olika typer av texter och böcker har olika genrer, romaner, kärleksböcker, skräckböcker, såna genrer. (Intervju 2004-04-27)*

Den första kopplingen han gör är alltså till romanen, dvs. den genre som uppenbarligen ligger närmast hans egen erfarenhet. I den meningen kopplar han genrebegreppet till det mönster som skolan arbetar utifrån när det gäller genrebegreppet. När han nämner "skräckböcker" är det en litterär genre som vetter mot film han sett. Just skräckfilmen är en mycket vanlig och populär filmgenre. Samma glidningar mellan ett litterärt och ett populärkulturellt genrebegrepp finner man också hos Markus Ehn (NV), som också är en elev som spontant associerar till litteratur:

*Genre, det är vilken sorts, om vi tar böcker, vilken sorts bok det är, som förklarar som vad man kan förvänta sig av boken. Om det är en deckare så vet man att det kanske ska vara med poliser, brottslingar, mördare här och där. Fantasy, då ska det vara med magi och sånt där, så man får en uppfattning om vad boken handlar om. (Intervju 2004-04-27)*

Markus Ehn låter förstå att han vet att genrer inte bara handlar om böcker. Svaret är lätt att förstå; intervjun sker i skolsammanhang och det är frågor som rör ämnet svenska som behandlas. Men vi ser också att när han ska exemplifiera vad han menar med begreppet genre, hämtar han sina exempel från litterära genrer som vetter mot just populärkulturen. Flera av eleverna gör det. Emily Lundmark (ES1C) förklarar hur hon ser på begreppet genre:

*Om en berättelse är på ett visst sätt, om den är kanske lite sorglig, kanske handlar om kärlek, så man känner allvaret då är det drama som är genre för det. Är det mera lättsamt och lite roligt och så där då är det en komedi. Det beror på hur en berättelse är skriven så sätter man in den i olika genrer. (Intervju 2004-04-27)*

Här är det uppenbarligen inte antikens drama som avses, varken i form av tragedi eller komedi,

utan videobutikens genrebestämningar. Mer explicit uttrycker sig fler av gymnasieeleverna. John Karlsson (HR) säger:

*Ja, det är väl alltså en form av, hur ska man säga, stil på film, böcker, alltså hur man skriver, hur historien byggs upp, vilka delar som måste vara med i en historia; exempelvis om det är science fiction ska det vara framtid helst och gå åt det hållet, om det ska vara fantasy ska det gå bakåt istället. Det ska vara svärd och så. Om det ska vara romantik ska det handla om sånt. Det är bara ett begrepp hur historien byggs upp och sånt. (Intervju 2004-04-27)*

För Carin Jonsson (BF1) finns det ingen tvekan:

*Ja, då tänker jag på filmer. (Intervju 2004-04-27)*

Men för flera av eleverna är genre också något som förbinds med musik av olika slag. Ester Berglund föreslår, efter en lång tvekan, ett exempel utifrån en annan populärkulturell referensram:

*Ja, jag vet inte riktigt – melodifestivalen. (Intervju 2004-04-27)*

### *Klassrumsobservationer*

Intervjuvaren visar på både likheter och skillnader mellan lärares och elevers föreställningar om vad som är en genre. Det är inte så oväntat, utan får ses som en bekräftelse på det redan anade. Det som blir intressant att fundera närmare på är vad som sker när dessa lärartexter och elevtexter möts i klassrummet. Vilket normsystem aktualiseras då som det tongivande? Kan man förstå det som sägs och görs som förhandlingar mellan ett högkulturellt och ett populärkulturellt genrebegrepp?

I den konkreta klassrumssituationen framkommer ett mer intermedialt sätt att tänka. När man talar om exempelvis att skriva egna uppsatser görs kopplingar till genrer, men inte i första hand till litterära genrer, utan exempel hämtas företrädesvis från populärkulturen. Under en genomgång när det fria berättandet ska introduceras i årskurs 1 aktualiserar läraren Gurli Husén i sin introduktion hur man bygger upp en historia. Redan i introduktionen av det skriftliga berättande förs film fram för att illustrera och tydliggöra det som hon vill ha fram. Hon vet att eleverna har en stor uppsättning filmreferenser och finner naturligtvis i det avseendet att jämförelsen är relevant. Hon säger:

*Hur bygger man upp en historia och "dramaturgin"? Det arbetar vi med i filmkun-*

*skapen till våren. Då kommer det att handla mycket om dramaturgi. Det finns likheter när det gäller att skapa spänning; klimax och avrundning. Finns det några frågor? (Klassrumsobservation 2004-09-22)*

Jämförelserna med film återkommer ett flertal gånger under lektionen på olika sätt. Efter introduktionen får eleverna möjlighet att träna genom att skriva egna inledningar till tänkta berättelser. Poängen är att man kan börja en berättelse på många olika sätt. Eleverna erbjuds att läsa upp sina texter. En av flera elever får läsa upp sin inledning som ett exempel på en inledning där stämningen framhålls. Uppläsningen följs av muntra tillrop av eleverna och Gurli Husén är mycket positiv och fortsätter:

- Om ni skriver hela berättelsen då, vad blir det då för genre?*
- Vet inte. Action, kanske?*
- Som går att filma också? Du ser bilderna?*  
(Klassrumsobservation 2004-09-22)

När eleven svarar "action" visar det att också han refererar till den jämförelse som föreslås redan i inledningen av lektionen. "Action" är som bekant en genrebeteckning på en film. Men det nära sambandet mellan film och text som hela tiden framhävs under lektionen illustreras

ytterligare en gång innan lektionen är slut, när Gurli Husén tar fram en bok vars omslag hon döljer. Det enda hon säger är att boken är aktuell just denna dag, eftersom, som hon säger, en ”filmatisering” av boken hade premiär dagen innan. Hon läser ett stycke och frågar därefter vilken film det kan vara frågan om. Det rätta svaret är *Populärmusik från Vittula*, som dagen efter går upp på biograferna runt om i landet.

Exemplet visar att det finns en rad olika genrebeteckningar inom svenskundervisningen, som dels tar sin utgångspunkt i ett mer statiskt litteraturvetenskapligt genrebegrepp, dels också i ett mer flytande genrebegrepp med anknytning till populärkulturen. Exemplet visar också att normen är den tryckta texten och inte filmen, dvs. skriftkulturen ligger på en högre nivå i värdehierarkin än den visuella kulturens filmer och bilder. Skriftkulturen är överordnad den visuella; romanen kommer före filmen. I detta fall kan det också förstås som att den högkulturella normen är överordnad den populärkulturella.

När lärare försöker skapa intresse för litteraturen genom att hänvisa till filmatiseringar är det dock inte oproblemiskt, utan snarare och i flera avseenden direkt kontraproduktivt utifrån litteraturens utgångspunkter. Att se filmerna *Homer* eller *Populärmusik från Vittula* skapar natur-

ligtvis ett intresse för dessa berättelser. Chansen att eleverna verkligen också läser de skönlitterära förlagorna torde kanske vara större än om dessa filmer aldrig hade funnits. Baksidan av detta mynt är emellertid att den gestaltning med ord som är romanens särmarke delvis går förlorad. Att se en film med litterär förlaga är ju att ta del av en tolkning. Filmen är en produkt av regissörens tolkning; det är hans eller hennes bilder eleven erbjuds. I samma ögonblick försvåras, om än inte omintetgörs, elevens möjligheter att sedan ta till sig den litterära texten självständigt. Läsningen reduceras lätt till en sorts bekräftelseläsning, där det mer handlar om att hitta jämförelsepunkter än att utveckla en egen tolkning och en egen läsning.

Samtidigt har det sina poänger att i litteratur- och skrivundervisningen i skolan narratologiskt ställa skönlitteratur i relation till film. Det är naturligtvis ett sätt att knyta an till det stora filmintresse som finns bland unga människor och hjälpa dem förstå exempelvis betydelsen av dramaturgi i berättelser av olika slag, dvs. att arbeta intermedialt för att kunna skapa en förståelse för remediering som fenomen. Ett sådant arbete berör inte minst frågor kring vilka möjligheter som egentligen finns att medvetet arbeta mediereflexivt.

Exemplen visar också att det tycks pågå vad som skulle kunna kallas för förhandlingar mellan olika normsystem, eller diskurser. Sådana förhandlingar kan betraktas som mer eller mindre öppna från de olika parternas sida. Det finns också en diskurs som mer entydigt tycks hävda de litterära förebilderna och inte minst de litterära förebilder som tillhör en litterär kanon. Det följande exemplet redovisas för att göra tydligt att förhandlingarna ibland kan framstå som mindre öppna, trots att läraren inte kan undgå att i sina egna förberedelser och inför eleverna förhålla sig, såväl litterärt som språkligt, till om inte till populärlitteratur så i alla fall till storsäljarna.

När Lena Karlsson i skrivundervisningen i SP1 introducerar konsten att berätta och beskriva lyser alla filmreferenser och filmtitlar med sin frånvaro. En del av skrivarbetet den här lektionen handlar om att kunna börja en berättelse på ett bra sätt, så kallade ”börjor”. Efter ungefär halva lektionen introducerar Lena Karlsson några ”kändisar” genom att lägga på ett OH-blad med bilder och namn på några av våra mest välkända manliga författare med boktitel och ett kort citat från början av respektive bok; den förste är August Strindberg som introduceras med ”alla väl har hört talas om honom?” Titeln *Hemsöborna* (1887) presenteras samt ett

citat från den välkända inledningen av boken, där Karlsson presenteras likt ett ”yrväder” med sitt höganäskrus i svångremmen runt halsen. Sedan introduceras inledningsmeningarna i Stig Dagermans *Ormen* (1945), Ivar Lo-Johanssons *God natt, jord* (1933) m. fl. När presentationen kommer till författaren Liza Marklund och inledningen på en av hennes böcker, följs det också av en kommentar som understryker vad som är litterär kanon och inte:

*Liza Marklund är ju egentligen inte skönlitterär författare utan journalist.*

(Klassrumsobservation SP1 2005-01-18)

Det går kanske inte att dra några alltför långtgående slutsatser utifrån detta exempel, men det är svårt att inte se detta som ett exempel på hur förbindelsen mellan högt och lågt reproduceras, paradoxalt nog genom att det låga, här representerat av en kvinnlig författare, närmast avfärdas.

Lena Karlsson låter efter lektionens slut förstå att hon mycket medvetet valt bort alla filmreferenser. Hon menar att eleverna på sin fritid får så mycket av det och att skolans uppgift då blir att förmedla sådant de annars sällan eller aldrig närmare stiftar bekantskap med, dvs. i det här fallet en litterär kanon.



### *Sammanfattning*

Tillgången på datorer och andra digitala kommunikationsmedier, vad vi här kallat för nya medier, är enligt nationella, kvantitativa undersökningar och vår enkätundersökning mycket god. Vi menar att kommunikationsteknologier av olika slag bidrar med färdigheter och kunskaper inte bara hur man hanterar olika medier, utan också hur olika medier fungerar just som medier. Vilken betydelse nya medier har för litteratur- och skrivundervisningen är dock än så länge oklart. Vi återkommer till den saken. I sammanhanget blir dock ungdomars filmintresse och DVD-formatet ett tankeväckande exempel. Här handlar det inte bara om film som upplevelse och produkt, utan också om att det sätt som filmen tekniskt förmedlas fäster uppmärksamheten på filmen som medium och därmed på remediering som fenomen, en förutsättning för mediereflexivitet.

Intervjuer och klassrumsobservationer visar att genrebegreppet används i litteratur- och skrivundervisningen. Populärkulturens inflytande är emellertid högst märkbart, vilket bland annat innebär att genrebegreppet också hämtar näring från filmens och videohyllornas värld. När lärare exemplifierar visar det sig att de främst föreställer sig ett av litteraturhistorien traderat genrebegrepp, medan eleverna hänvisar mer till film

och populärkultur. Ett sådant undersökningsresultat befinner sig inom det förväntade, men utgör ändå en viktig bekräftelse.

Det som dock framför allt är nödvändigt att fästa uppmärksamheten på är att både lärare och elever i sina svar förhåller sig till ett intermedialt genrebegrepp. Det har, menar vi, främst sin grund i att filmintresset är stort bland dagens ungdomar och de lärare som här har intervjuats tar delvis fasta på det. Film används emellertid för att fästa uppmärksamheten på hur berättelser byggs upp, hur tematik kan gestaltas etc. Det är ett sätt att arbeta som kännetecknas av förhandlingar mellan högt och lågt, mellan en traderad kanon och en alltmer medialiserad värld.

### Referenser

#### Muntliga:

Bandade intervjuer med lärarna Siv Johansson, Anna Karlsson, Vivianne Svensson och eleverna Erik Stark, Markus Ehn, Emily Lundmark, John Karlsson, Carin Jonsson (27 april 2004)

Renskrivna anteckningar från klassrumsobservationer (22 september 2004, 18 januari 2005)

#### Skriftliga

**Berge, Kjell Lars** (2002) "Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools". *Written Communication*, Vol. 19 No.4, October 2002 458–492.

**Bolter, Jay David** (1998) "Hypertext and the Question of Visual Literacy". I David Reinking et al (eds)(1998). *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Bolter, Jay David & Grusin, Richard** (1999) *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.

**Bourdieu, Pierre.** (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p 164.

**Carlsson, Ulla, Ulrika Facht & Karin Hellingwerf** (2003) *Tidskriftsläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979–2002. Underlag utarbetat för SCB och Bokpriskommissionen 2003-05-13*. Nordicom: Göteborgs universitet.

**Cope, Bill & Kalantzis, Mary** (eds) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Future*. (2000/2002) London and New York: Routledge.

**Diedrich, P.** (1974) *Measuring growth in English*. Urbana, IL:NCTE.

**Elmfeldt, Johan** (2004) "Leaving Literacy for (Modes of) Mediacy" (conference paper), "Multimodlitet: tekst, kultur og bruk", Högskolan i Agder, 14–16 maj 2004", under utgivning, se även <<http://utbildning.lut.mah.se/johanelmfeldt/hemsida/sidor/Presentation/publikationer.htm>>

– (2004a) Verklighet och illusion. I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson red., *Mediekulturer – hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.

**Genette, Gerard** (1979/1997) *Introduktion till arketexten*. I: Haettner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas red. (1997) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.

**Hayles, N. Katherine** (2003) "Translating Media: Why We Should Rethink Textuality," *Yale Journal of Criticism*, vol. 6, no. 3, s. 263–290.

**Hellspång, Lennart & Per Ledin** (1997) *Vägar genom texten*. Lund.

**Holmberg, Claes-Göran** (2004) "Dracula och intermedialiteten". I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson red., *Mediekulturer – hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.

**Haettner Aurelius, Eva** (2003) Att definiera genrer: ett semantiskt perspektiv på genreteori. I: Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv / Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos.

**Haettner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas** red.(1997) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.

*Internetbarometern*, Nordicom, <www.xx.xx> 2003-06-13.

**Jauss, Hans Robert** (1968/1997) Teori om medeltidens genrer och litteratur. I: Haettner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas red.(1997) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.

**Lagerroth, Ulla-Britta** (2000) Melodramteatern som kod i Almqvists narrativa dramaturgi. Några reflektioner med utgångspunkt i hans 40-talsromaner. I: *Aiolos tidskrift för litteratur, teori och estetik*, nr 14–15 2000.

## Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

- Lanham, Richard** (1993) *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ledin, Per** (1996) *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Leffler, Yvonne** (2003) "Genrebegreppet i ett intermedialt perspektiv". I Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv / Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos.
- (2004) " 'I am coming to get you'. Perspektiv på och i dagens intermediala skräckgenre". I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson red., *Mediekulturer – hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.
- Lemke, J.L.** (1998) "Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media". I David Reinkin et al (eds.). *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Luke, Carmen** (2000/2002) "Cyber-Schooling and Technological Change. Multiliteracies for new time." I Bill Cope and Mary Kalantzis (eds.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Future*. London and New York: Routledge. (s 69–91)
- Mackey, Margaret** (2002) *Literacies Across Media. Playing the text*. London & New York: Routledge Falmer.
- Manovich, Lev** (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Ongstad, S., & Smidt, J.** (1995) Norwegian – A dynamic battlefield. In R. Delnoy, W. Herrlitz & S. Kroon (eds.), *Studies in mother tongue education: Vol. 6. European education in mother tongue. A second survey of standard language teaching in eight European countries* (pp 7–30) Nijmegen, the Netherlands: Interational Mother Tongue Education Network.
- Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar* (1996) Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 539.
- Pettersson, Anders** (2003) "Traditional Genres, Communicational Genres, Classificatory Genres". I: Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv / Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos.
- Purves, A.** (1994) Writing and composition instruction. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (pp 6775–6778). Oxford, UK: Pergamon.
- Smidt, Jon** (2004) *Sjangrer og stemmer i norskrummet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundby, Nils Christian** (1974) *Om normer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tyner, Kathleen** (1998) *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Werlich, Egon** (1976) *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

### Fotnoter

- <sup>1</sup> Nordicom-Sveriges Internetbarometer 2003, 2004-06-18, <http://www.nordicom.gu.se/>
- <sup>2</sup> Jfr Nordicom – Sveriges Internetbarometer, 2003-06-13.
- <sup>3</sup> Lev Manovich (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press, s 118.
- <sup>4</sup> N. Katherine Hayles (2003) "Translating Media: Why We Should Rethink Textuality," *Yale Journal of Criticism*, vol. 6, no. 3, s 263–290.
- <sup>5</sup> Johan Elmfeldt (2004a) Verklighet och illusion. I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson red., *Mediekulturer – hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons, s 90ff.
- <sup>6</sup> Se t. ex. AILA-konferensen "Multiliteracies. The Contact Zone", Ghent, Belgien, 22–27 September 2003. Begreppet *literacy* är över huvud taget problematiskt som begrepp för läskunnighet eller läsförmåga i vid mening eftersom det är bundet till skriftspråkskulturens *littera*, bokstav. Medialiseringen kräver snarare *mediacy* som medborgerlig kompetens eller förmåga. Avsikten är att inom projektet Genrer i rörelse utveckla begreppet *mediacy* i didaktisk riktning och då ställt i relation i synnerhet till det av The New London Group myntade multiliteracy och Carmen Lukes diskussion (2000/2002) *critical literacy*. Se vidare Elmfeldt (2004).
- <sup>7</sup> För en genomgång av begreppet "multiliteracy", se Cope and Kalantzis (eds) (2000/2002).
- <sup>8</sup> Jay David Bolter (1998) "Hypertext and the Question of Visual Literacy". In David Reinking et al (eds.). *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- <sup>9</sup> Nils Christian Sundby (1974) *Om normer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>10</sup> Ongstad, S., & Smidt, J (1995) Norwegian – A dynamic battlefield. In R. Delnoy, W. Herrlitz & S. Kroon (eds.), *Studies in mother tongue education: Vol. 6. European education in mother tongue. A second survey of standard language teaching in eight European countries* (pp 7–30). Nijmegen, the Netherlands: International Mother Tongue Education Network.
- <sup>11</sup> Kjell Lars Berge (2002) Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. *Written Communication*, Vol. 19 No.4, October 2002 458–492. Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p 164.
- <sup>12</sup> Purves, A. (1994) Writing and composition instruction. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (eds.). *The international encyclopedia of education* (pp 6775–6778). Oxford, UK: Pergamon.
- <sup>13</sup> Ulla Carlsson, Ulrika Facht & Karin Hellingwerf (2003) *Tidskriftsläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979–2002. Underlag utarbetat för SCB och Bokpriskommissionen* 2003-05-13. Nordicom: Göteborgs universitet.
- <sup>14</sup> Ett citat kan belysa vad hypermedialitet innebär: "This crowding together of images, the insistence that everything that technology can present must be presented at one time ..." Bolter & Grusin (1999), s 269.
- <sup>15</sup> Richard Lanham (1993) *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- <sup>16</sup> Lagerroth, Ulla-Britta (2000) Melodramteatern som kod i Almqvists narrativa dramaturgi. Några reflektioner med utgångspunkt i hans 40-talsromaner. I: *Aiolos tidskrift för litteratur, teori och estetik*, nr 14–15 2000, s 54.
- <sup>17</sup> Lagerroth, *ibid.*, s 53.
- <sup>18</sup> Yvonne Leffler (2003) "Genrebegreppet i ett intermedialt perspektiv". I Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspek-*

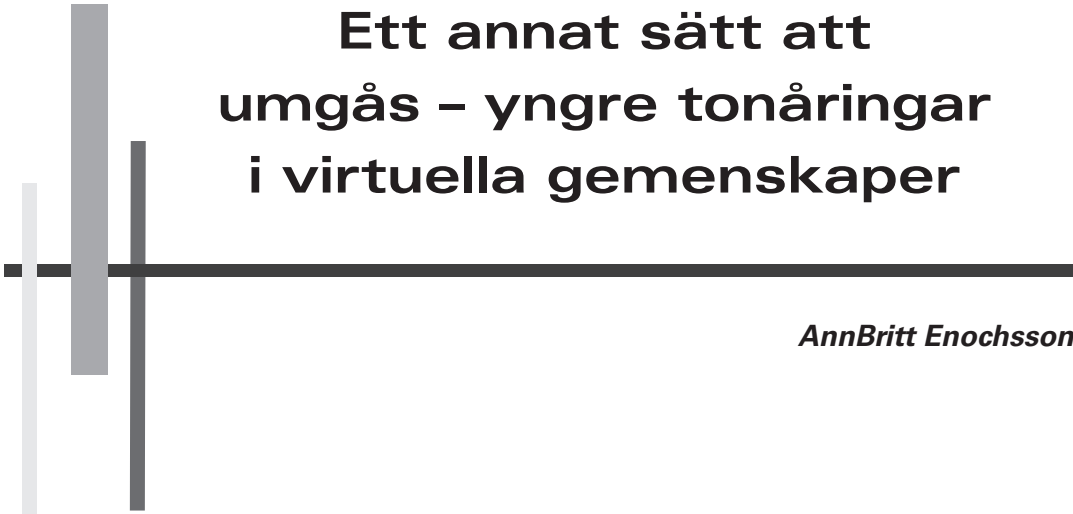
*tiv /Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos. Se även: Yvonne Leffler (2004), " 'I am coming to get you' ". Perspektiv på och i dagens intermediala skräckgenre". I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson red., *Mediekulturer – hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.

- <sup>19</sup> Anders Pettersson (2003) Traditional Genres, Communicational Genres, Classificatory Genres". I Beata Agrell & Ingela Nilsson etc. s 35.
- <sup>20</sup> Hans Robert Jauss (1968/1997) "Teori om medeltidens genrer och litteratur". I: Haettner Aurelius, Eva & Göttselius, Thomas red. (1997) *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur, s 72, se även s 82.
- <sup>21</sup> Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.) *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv*. Göteborg: Daidalos s 9.
- <sup>22</sup> Haettner Aurelius, Eva (2003) Att definiera genrer: ett semantiskt perspektiv på genre teori. I: Beata Agrell & Ingela Nilsson (eds.) (2003). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv /Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos, s 55.
- <sup>23</sup> Hættner Aurelius, a.a., s 52.
- <sup>24</sup> Hættner Aurelius, a.a., s 53.
- <sup>25</sup> Hættner Aurelius, a.a., s 56.
- <sup>26</sup> Werlich, Egon (1976) *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- <sup>27</sup> Lennart Hellspång & Per Ledin (1997) *Vägar genom texten*. Lund.
- <sup>28</sup> Jon Smidt (2004) *Sjangrer och stemmer i norskrummet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>29</sup> Smidt, a. a., s 19.
- <sup>30</sup> Genette (1979/1997) menar att vad Platon och Aristoteles talade om var inte genrer utan snarare olika modus. Den av litteraturhistorikerna traderade klassiska genreindelningen

skulle alltså grunda sig i missuppfattningar, kanske rent av ett önsketänkande! Vi återkommer till denna (litteraturhistoriska) problematik i det fortsatta arbetet.







# Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

*AnnBritt Enochsson*

## *Abstract*

I denna artikel belyses vad en virtuell gemenskap där man träffar sina vänner betyder för yngre tonåringar i termer av för- och nackdelar. Den virtuella gemenskapen i studien är svenska LunarStorm som just nu är Sveriges mest besökta webbplats.

Totalt deltog 52 ungdomar i åldrarna 12–14 år. Samtliga besvarade en enkät och tolv ungdomar intervjuades. Analyserna är gjorda utifrån ett perspektiv där datorn betraktas som en transparent artefakt där kommunikationen mellan individer är det väsentliga.

Studien visar att denna typ av virtuell gemenskap där man umgås med redan kända vänner och där kommunikationen sparas, ökar användarnas möjligheter att lära känna varandras olika sidor.

Virtual community/ies, children, youth, communication

## *Inledning*

Många människor håller kontakt med varandra via virtuella gemenskaper över Internet. År 1978 skapades det som troligtvis var den första virtuella gemenskapen på ARPA-net (*Advanced Research Projects Agency* för militär forskning). Den kallades Science Fiction Lovers (SF-LOVERS), och till att börja med fanns krafter som ville trycka ner den spirande gemenskapen, men ganska snart bedömdes detta som slöseri med tid och SF-LOVERS har följts av ett stort antal livskraftiga, virtuella gemenskaper i olika former, vilka går över politiska, språkliga, tidsmässiga och organisatoriska gränser (Quarterman, 1993). De senaste dryga 10 åren har detta skett på Internet. Svenska LunarStorm med 5 år på nacken, är en av dessa gemenskaper. Tre av fyra svenska tonåringar har en *Lunar* (identitet på LunarStorm), och LunarStorm är Sveriges just nu mest trafikerade webbplats<sup>1</sup>.



Elever som ägnar mer tid åt LunarStorm än skolämnen på lektionstid har fått en del skolor att blockera webbplatsen på skolans datorer. Förstasidesrubriker i kvällspressen om pedofiler som stämt möte med unga flickor via LunarStorm har lett till att många föräldrar undrat om de vågar låta sina ungdomar besöka webbplatsen. Trots att LunarStorm är öppet för alla åldrar, är det relativt sett få föräldrar och lärare som själva besökt LunarStorm<sup>2</sup>.

Syftet med denna studie var att ta reda på vad den virtuella gemenskapen LunarStorm betyder för yngre tonåringar. Vad är det som gör att LunarStorm just nu är Sveriges mest trafikerade webbplats sett ur dessa tonåringars perspektiv? Och vilka risker ser dessa tonåringar själva med LunarStorm?

Studien grundas i en kulturhistorisk och sociokulturell syn på utveckling där barn och ungdomar ses som sociala, kompetenta aktörer, där lärande och meningsskapande sker i sociala situationer med kulturens historia som bakgrund, och där kommunikation är en förutsättning för utveckling (Bruner, 1990; Säljö, 2000; Vygotskij, 1986; 1999). Datorn betraktas som en transparent artefakt där kommunikationen är det väsentliga. Interaktionen beskrivs som varande mellan individen och nätet inte

individen och datorn (t ex Stone, 1997; Tapscott, 1997; Turkle, 1995). Detta senare synsätt utvecklas mer under rubriken *Forskning om barns och ungdomars beteende på nätet*.

### *Virtuella gemenskaper*

En virtuell gemenskap eller ett virtuellt samhälle som beteckningen ibland kan vara, kan definieras på olika sätt. Ågren (1998) har identifierat fyra typer i denna spretande samling. De fyra typerna är *Community Networks*, *Personliga gemenskaper*, *Intressebaserade gemenskaper* och *Den tredje platsens gemenskap*. Community Networks (1) är benämningen på interaktiva informationssystem som stödjer informationsutbyte och kommunikation inom ett geografiskt avgränsat samhälle och kan t ex bestå av informationsutbyte till och från en kommuns innevånare. Den personliga gemenskapen (2) byggs upp helt och hållet kring ett personligt intresse och kan bestå av en e-post-lista mellan yrkesgrupper där deltagarna har sina arbetsplatser geografiskt spridda. Intressebaserade gemenskaper (3) däremot skapas runt ett på förhand givet intresseområde och skillnaden mellan den personliga gemenskapen och intressebaserade gemenskaper är att den personliga gemenskapen är sluten och inte synlig för utomstående. Till en intressebaserad gemenskap kan man som regel ansluta sig. Den fjärde typen av virtuell

gemenskap, den tredje platsens gemenskap (4) är designat som en träffpunkt för att gemenskaper ska kunna utvecklas. Hit räknar Ågren (a.a.) MUD<sup>3</sup> och chattkanaler. Och det är i denna kategori LunarStorm och likande platser som helgon.net och playahead kan hänföras. LunarStorms informationsansvarige Johan Forsberg är noga med att poängtera att LunarStorm inte är en chatt, utan ett ställe för gemenskap<sup>4</sup>. Den tredje platsens gemenskap beskriver Ågren också som ett café där den främsta aktiviteten är konversation. En tredje plats måste vara tillgänglig när den behövs och man kan gå dit ensam och träffa människor man känner. Den första platsen är hemmet, den andra är den där arbete eller studier bedrivs och på den tredje träffar man andra människor än familjemedlemmar och arbetskamrater.

Liksom samlingen virtuella gemenskaper är spretig, har även forskningen om virtuella gemenskaper mycket olika inriktning. Trots att de senare typerna av gemenskaper där deltagarna lägger större tonvikt vid social interaktion är i majoritet (Wellman & Gulia, 1996), verkar majoriteten av forskningen ägnats åt de mer rent informationsbaserade gemenskaperna. Sökningar i *PsycINFO*, *ERIC* och *Sociological Abstracts* med sökordet *Virtual communit\** resulterade i ett hundratal träffar i vardera databas.

De allra flesta handlade om organiserad undervisning via virtuella gemenskaper eller hur virtuella gemenskaper kan användas för att förbättra världen på olika sätt och endast en handfull om sociala aktiviteter i sig och deras betydelse. I *Sociological Abstracts* var andelen abstracts om sociala aktiviteter som väntat något högre.

### *Forskning om barns och ungdomars beteende på nätet*

Här följer en översikt över tidigare forskning om barns och ungdomars beteende över nätet följt av forskning om de risker som följer med barns och ungdomars nätaktiviteter. Livingstone (2002) konstaterar att den empiriska forskning som presenterats hittills om barns och ungdomars mediebruk inte står i proportion till den stora oron i den allmänna debatten i ämnet. Sjöberg (2002) beskriver hur hennes informanter säger att föräldrar oftast inte har en aning om vad ungdomar gör på nätet. Speciellt saknar de insikt i vad det innebär att chatta. Detta tyder på att behovet av forskning är stort. Sjöberg understryker vikten av att forska mer om detta område, då den typ av virtuell gemenskap som LunarStorm representerar är en företeelse som är relativt ny och som ökar snabbt.

Turkle (1995) menar att introduktionen av skrivbordet på datorskärmen 1984 innebar att

det blev möjligt att arbeta med en dator utan att förstå de underliggande mekanismerna. Hon uttrycker detta som att siktdjupet är obefintligt. Med detta obefintliga siktdjup följer också en transparens, som innebär att tekniken bli osynlig för användaren. Tapscott (1997) beskriver det som att N-generationens barn inte ser en datorskärm utan ser sina vänners meddelanden, nyhetsbrev, fan-klubbar och chatt-grupper. Datorn kan även ses som en kognitiv och känslomässig förlängning av oss själva. Søby (1998) menar likt Donna Haraway att vi redan är cyborgare, dvs. en kombination av människa och maskin, och han använder protesbegreppet likt flera postmoderna IT-filosofier (bl a Stone, 1997; Turkle, 1995). I den forskning som presenteras här ses datorn som transparent. Interaktionen beskrivs som varande mellan individen och nätet – inte individen och datorn. Datorn fungerar som en protes, men detta synsätt är inte särskilt utvecklat i forskning om barns och ungdomars nätanvändande.

Ingången till Internet är oftast öppna chatt- rum, men att ungdomarna sedan går över till att chatta med vänner i avgränsade chattrum (Bjørnstad och Ellingsen, 2002). Att chatta med okända upplevs i längden som repetition och blir till slut intetsägande tomprat. Enligt Sjöberg (2002) utvecklas sällan varaktiga relationer

med tidigare okända över nätet i denna åldersgrupp. Ett behov av att diskutera lokala företeelser gör att man övergår till att umgås med kompisar på nätet. I Bjørnstad och Ellingsens (2002) studie tog övergången från öppna chattrum till slutna mellan 2 och 6 månader. Det är i de öppna chattrummen de flesta tidigare studier om barns och ungdomars chattande företagits, och det är i dessa chattrum det är vanligt att barn och yngre tonåringar lägger på ett par år på sin ålder (Hernwall, 2001b). Hernwalls erfarenhet var däremot att flickor föredrog att vara flickor och pojkar att vara pojkar även i chatten. Sjöberg (2002), vars informanter var något äldre, stötte i sin studie endast på två personer som testat att byta kön i chattrum.

### *Att umgås över nätet*

Tapscott (1997) myntade begreppet N-generation – nätgenerationen – som består av barn och ungdomar födda efter 1977 (i USA) Dessa har växt upp med Internet och har därför ett naturligt förhållningssätt till detsamma, enligt Tapscott. Hans bild av barn och ungdomar som nätanvändare är positiv. På nätet konfronteras man med företeelser som tvingar fram en medvetenhet, och nätet har för dessa barn och ungdomar blivit en naturlig mötesplats.

Turkle (1995) menar att det tar tid att lära sig att behärska regler och sedvanor i den virtuella världen. I Bjørnstad och Ellingsens (2002) studie menar ungdomarna att det finns en särskild Internetlogik med regler som är annorlunda mot i verkligheten. De pratade om innehåll och form som inte var gångbart i den verkliga världen. Man har andra regler för umgänget på nätet, och exempel finns på att man kan våga säga mer än man vågar annars. I detta fall negativt. På nätet används starkare språk och grövre formuleringar än i verkligheten. Forskningen på detta område går dock isär. Vissa forskare har funnit att man är elakare på nätet, andra har sett motsatsen (Burnett, 2000).

Ungdomar som är flitiga Internetanvändare måste även vara aktiva i annat och vara sociala för att få hög status. I annat fall betraktas man som nörd (Bjørnstad & Ellingsen, 2002). Om man chattar för mycket blir man stämplad för att vara en enstöring som inte kan få vänner i verkligheten utan bara på Internet. Man är heller inte ute på nätet för att vara på nätet. Jämfört med att tillbringa tid med kompisar i verkligheten har Internet låg prioritet (a.a.). Sjöbergs (2002) informanter föredrog att bjuda hem en kompis och se på favoritprogrammet på TV framför att sitta vid Internet.

Hernwall (2001a) fann att flera av de barn han pratade med i sin studie sa att de inte alls var intresserade av teknik eller datorer. Det lockande var att vara en del av en interaktion som inbegriper andra aktörer. Tapscott (1997) beskriver det som att tekniken blir genomskinlig när det man gör blir mer intressant än tekniken i sig. Man pratar och träffas på Internet fast man mycket väl vet att man inte träffas på riktigt, i stället är det fråga om att lära känna andra via chatten (Hernwall, 2002). Eller som Hernwalls informant Johan uttrycker det: ”känna dom som man tror att dom är” (a.a., s 309).

Att träffa nätbekantskaper i verkligheten sågs inte av flickorna i Merchants (2001) studie som något självklart. Virtuella vänner kanske eller kanske inte blir verkliga vänner.

### *Mobbning på nätet*

År 2001 gjordes en kartläggning av mobbning bland barn och ungdomar på nätet av BRIS (Barnens Rätt i Samhället, BRIS, 2001). Enkäten besvarades frivilligt av besökare på Sveriges två största virtuella gemenskaper, LunarStorm och Passagen. Tiotusen svar kom in på sex dagar, av dessa var 6 774 från ungdomar under 18 år, och det är deras svar rapporten bygger på. Respondenterna i undersökningen är överlag aktiva nätbesökare.

Utifrån tidigare undersökningar om mobbing sluter sig författarna till att det är en större andel som varit utsatta för mobbing i verkligheten som svarat på enkäten, och man har en misstanke om att personer som blivit mobbade i verkligheten i större utsträckning söker sig till nätet, eftersom man där kan umgås på lika villkor oavsett utseende eller andra tydliga avvikelser. Den höga andelen respondenter med mobbingserfarenhet i verkligheten kan också bero på att dessa varit mer angelägna att svara. Trots detta uppger respondenterna att allvarlig mobbing är mindre vanligt på nätet. Färre uppger sig även ha mobbat på nätet. 96% tycker att stämningen på nätet är bra eller OK, men en större andel av flickor än pojkar uppger att det är dålig stämning. I de gemenskaper som respondenterna har erfarenheter av sluter många upp och hjälper varandra gentemot folk som mobbar, och ett alternativ är att vända sig till de ansvariga på respektive mötesplats för att stänga av de som trakasserar (BRIS, 2001).

Men den mobbing som förekommer kan däremot vara av allvarligare art. Olin (2003) visar hur digital mobbing tar sig andra uttryck än mobbing i verkliga livet. Formerna för det digitala umgänget gör att vissa nya former av mobbing kan växa fram. Mobbarens större möjligheter till anonymitet gör, trots möjligheter

att stänga av mobbaren på nätet, att den mobbade aldrig kan känna sig säker, då en anonym mobbare kan finnas i samma rum utan att man vet om det. I en virtuell gemenskap som LunarStorm blir även kränkande inlägg offentliga på ett annat sätt än i verkligheten och inlägg kan sparas och återanvändas på ett enkelt sätt.

### *Att få en egen röst*

Liksom i BRIS' (BRIS, 2001) studie om mobbing på nätet tyder även träffarna i databasen *Sociological Abstracts* på att marginaliserade grupper söker sig till nätet. Ett antal träffar behandlade gemenskaper för etniska minoriteter, invånare i fattiga länder, homosexuella och även kvinnor, som i Cyberspace fått en mer kraftfull arena att delta i den offentliga sfären (t. ex. Dahan & Sheffer, 2001; Hall, 2000; Leonard, 2000; Weinrich, 1997).

Om detta vittnar även Tapscotts (1997) informanter, och i Internet har barn och ungdomar fått ett redskap som hjälper dem att ifrågasätta, utmana och säga emot. På nätet vet heller ingen vem man är eller hur man ser ut, det viktiga är vad som kommuniceras. Detta leder till en större tolerans än vad man sett hos tidigare generationer, enligt Tapscott. Tillgången till fakta och möjligheter att kommunicera med hela världen gör även att Nätgenerationen blir mer självsä-

ker, vilket gör att de tar för sig på ett helt annat sätt än tidigare och barns och ungdomars egen röst blir tydligare (a.a.).

### ***Beroende***

Turkle (1984), en av pionjärerna vad gäller forskning i virtuella gemenskaper, beskriver hur datorn förändrar vårt sätt att tänka. Datorn fascinerar och människor fångas på ett mer tvingande sätt än något annat de kommit i kontakt med tidigare. En del jämför sina upplevelser med sex, droger och transcendental meditation. Hon menar att datorn i synnerhet påverkar vårt sätt att tänka om oss själva. Tonåringar är sysselsatta med frågor om identitet, och aktiviteterna vid datorn blir därefter. Datorn blir ett medium för filosoferande över jaget. Turkle (1995) har haft informanter som levt sina liv på nätet i virtuella gemenskaper, och de beskriver hur det är möjligt att prova sig fram med olika identiteter med blandat resultat. För vissa fungerar det som just en test för att hitta sig själv och gå vidare i livet. Andra fastnar i en värld som inte har någon motsvarighet i verkligheten.

Liksom Turkle (ovan), har Tapscott (1997) stött på personer i sin forskning som varit beroende av Internet. Det han vänder sig mot är att man pratar om *Internet addiction* som ett problem, medan man talar om bokslukare i mer positiva

termer. Tapscott skriver om att det kan finnas ett snedvidet perspektiv i förhållande till datorer, dataspel och Internet och att det är en fråga om att hålla balansen, och vara observant när något stör jämvikten i ett barns liv. Johansson (2000) menar att de barn och vuxna hon träffat på är medvetna om risken att bli datorberoende – och att det *är* en reell risk.

### ***Vuxnas oro***

Forskning om vuxnas farhågor kring barns och ungdomars Internetanvändande i förhållande till en reell risk är inte särskilt frekvent. Sjöberg (2002) diskuterar föräldrars regler för datoranvändande med sina tonåriga informanter, men restriktionerna rörde sig mest om tiden vid datorn. Dock pekar Sjöbergs resultat i en riktning mot en ökad frihet för tonåringarna. Fler och fler har datorer i sina egna rum. Detta gäller i högre utsträckning pojkar. Johansson (2000) ser i sitt material att det finns en oro hos föräldrarna för ett datorberoende hos barnen. De flesta texter inom området tipsar föräldrar och lärare om hur man själv kan lära sig mer och hålla reda på vad barn och ungdomar egentligen sysslar med på nätet. De tips föräldrar och lärare får är att upplysa barn och ungdomar hur man kan skydda sig vid Internetaktiviteter. Sjöbergs (2002) informanter var väl medvetna om riskerna med att till exempel ge

ut sitt namn på Internet. Även tioåringar visar upp en medvetenhet om att allt på Internet inte är vad det kan tyckas vara vid första anblicken (Enochsson, 2001).

En kritik som finns mot datoranvändande och som Tapscott bemöter är att det skulle vara passiviserande (t. ex. Bly, 1996). De ungdomar Tapscott hade kontakt med (nätgenerationen) visade inga tecken på detta. Snarare tvärtom. Detta hjälper dem att utvecklas till en generation av kritiska tänkare.

En del av ungdomskulturen består i att bryta regler (Livingstone, 2002). De gör det för att komma in i vuxenvärlden. Att hela tiden föreskriva regler för t ex Internetanvändande kan i ett sådant perspektiv få motsatt effekt. Johansson (2000) beskriver problemet med att få ett utrymme där man som barn är fri från vuxenvärldens krav och kan få vara i fred. Tidigare kunde barn leka fritt utomhus, men med dagens farliga utomhusmiljöer är denna möjlighet mer begränsad. Datorn och Internet fungerar då som ett sådant friutrymme, samtidigt som de vuxna ändå vet var barnen befinner sig fysiskt.

Hur ser då barns och ungdomars kommunikation ut i en typ av virtuell gemenskap, som är annorlunda mot tidigare gemenskaper? Vad till-

för en sådan typ av kommunikation till barns och ungdomars livsvärld? Utifrån tidigare forskning, som presenterats ovan, ställs frågan om vilka ytterligare kompetenser som kan utvecklas samt vilka risker det kan finnas med detta nya sätt att kommunicera.

### *Metod och genomförande*

Undersökningen genomfördes i två grundskoleklasser; en från årskurs 6 i ett mindre svenskt samhälle och en från årskurs 7 i en medelstor svensk stad. Totalt deltog 52 elever i åldrarna 12–14 år. I båda klasserna besvarade samtliga elever en enkät om sitt engagemang i LunarStorm samt om de stött på obehagligheter på LunarStorm. I den ena klassen där elevernas bruk av LunarStorm diskuterats med forskaren under en längre tid tillfrågades fyra elever som tillbringade mycket tid på LunarStorm om de kunde tänka sig att bli intervjuade samtliga svarade ja. Ytterligare två elever anmälde frivilligt sitt intresse för att bli intervjuade. I den andra klassen frågades om några som använde LunarStorm regelbundet och relativt ofta ville bli intervjuade. Sex elever anmälde sitt intresse. Tre flickor och tre pojkar i vardera klassen deltog i intervjuer. De flesta eleverna i klasserna uppgav en Lunar (Lunaridentitet). Dessa besöktes för att kontrollera informanternas uppgifter. Det pratades även öppet i klasserna om vilka som

hade Lunar och hur ofta de användes. Båda klasserna hade besökts regelbundet, men bara i den ena hade LunarStorm diskuterats vid de tillfällena.

Resultaten baseras i huvudsak på de tolv intervjuerna, vilka analyserades utifrån ungdomarnas uppfattningar om LunarStorms betydelse i deras liv. Olika teman växte fram under analysens gång. Temaerna speglar det som ungdomarna återkom till i sina samtal om LunarStorm och de handlar om *Att skapa och hålla kontakt*, *Fördjupad kommunikation*, *Bemötande*, *Beroende* och *Förutsättningar*. I resultatet har vävts in information från enkäten såväl som samtal i klasserna. Enkäten och samtalen i klasserna ska också ses som en bakgrund och blir en del i valideringen av intervjumaterialet.

Att forska med barn ställer särskilda krav på forskaren, på såväl lyhörddhet som etik (Enochsson & Löfdahl, 2003). Vuxna kan ha svårt att inse vidden av att delta i en forskningsstudie, och för barn är det ännu svårare att förstå vad det kan betyda att delta. När det gäller den ena klassen hade de deltagit i en stor studie några år tidigare och själva engagerat sig i att ta del av resultat. De hade själva sagt ja till att delta i ytterligare en studie med tillåtelse av föräldrarna, och man kan utgå från att eleverna i

denna klass hade en aning om vad det innebär att delta och hur resultaten sedan skulle presenteras. Intervjuerna var dessutom frivilliga. Det som kan vara ett problem är att några intervju personer tillfrågades, och det kan i ett sådant läge vara svårt att säga nej då man i en skolkontext kan prata om *educated consent* i relation till *informed consent* (David, Edwards, & Alldred, 2001). I skolan lär sig elever att göra som de vuxna säger. Olika skäl kan tala för att det är otaktiskt ur elevperspektiv att säga ifrån. Eleverna i den andra klassen hade ingen erfarenhet av att delta i en forskningsstudie, men i en tydlig enkät- och intervjustudie har deltagare större möjlighet att överblicka sitt deltagande än i en etnografisk studie. Inga etiska dilemman uppstod för forskaren under datainsamlingen.

I mina tidigare studier har informanter själva fått läsa tolkningar av insamlade data för att på så sätt validera resultatet (Enochsson, 1998; 2001). I detta fall bedömdes det inte som lämpligt, då få intervju personer deltog och flera av de andra var deras vänner. I stället anlätades två LunarStorms-användare för vilka intervju personerna var okända. En flicka och en pojke i samma åldrar och från samma geografiska område fick till uppgift att läsa tolkningarna för att bedöma om de kunde känna igen sig



själva och/eller kompisar i dessa tolkningar. Deras omdöme var att det var jättebra skrivet, vilket ger stöd åt att det är tonåringarnas röst som lyfts fram.

### **Resultat**

Av sexans 22 elever hade 16 en *Lunar* (Lunari-identitet) och i sjuan 26 av 30. Av de som inte hade en *Lunar* var fördelningen mellan flickor och pojkar lika. Flickorna som inte hade *Lunar* angav inga skäl till att de inte hade det, förutom en flicka som sa att hon inte kände till *LunarStorm*. Pojkarna däremot hävdade att det berodde på att det inte fanns något bra med *LunarStorm*. Allt var dåligt. Detta var information som framkom utan att det efterfrågades, och föranleder vidare studier om flickor och pojkars förhållningssätt till deltagande. En flicka sa under en period att hon tyckte att man bara skrev meningslösheter till varandra och det var anledningen till att hon slutade besöka *LunarStorm*. Senare började hon hålla kontakt med sina kompisar igen. Flera vittnar om att aktiviteten går i perioder. Under några månader kan man vara inne varje dag och sen känner man bara att det blir för mycket och besöken glesnar.

### ***Att skapa och hålla kontakt med kända och okända***

De flesta besökte *LunarStorm* ett par gånger i veckan och höll kontakt med kompisar de redan kände. En del sade sig ha fått kontakt med okända, men de var oftast enbart kontakter på nätet. En flicka berättade dock i intervjun att hon stämt träff i verkligheten med en pojke hon träffat på *LunarStorm*. Hon garderade sig med att ta med sina äldre syskon och deras kompisar. Hela familjen var nu goda vänner med hennes Lunarvän. Att hålla kontakt och att skapa nya kontakter är vad *LunarStorm* används till, även om det allra vanligaste bland dessa ungdomar är just att hålla kontakt med kompisar man redan känner. Man kan också få kontakt med kompisar i periferin, med dem som går på samma skola som man börjar lära känna.

På *LunarStorm* är man både anonym och inte. Varje deltagares *Lunar* är ett alias, men genom den beskrivning man ger av sig själv förstår vännerna vem man är, vilket också är meningen. Via kompisars *vännerlistor* kan man hitta deras kompisar, och som Anton beskriver i exemplet ta kontakt med någon på skolan som man kanske vet vem den är, men som inte hör till den närmaste kretsen. På så sätt vidgas kompiskretsen, men inte med helt okända.

## Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

*Anton: Ja, men det blir ju så att man skriver till varandra sen så kommer man i skolan så kanske man säger hej, men man behöver inte vara, så träffas man och börjar prata.*

Man är inte beroende av tid och rum, och det är lätt att hålla kontakt med kompisar när man är ute och reser eller är sjuk. Inte bara sjukdom utan även föräldrars restriktioner kan utgöra ett hinder för att gå ut sena kvällar. Då kan LunarStorm vara ett alternativ.

*Anton: Man behöver ju inte gå ut och träffa kompisar på sena helger och så. Då kan man ju sitta framför datorn i stället. I stället för att gå till stan och så där.*

En av informanterna har en förälder som bor långt borta och vid besöken där fungerar LunarStorm jättebra till att hålla kontakten med kompisarna på hemmaplan. Ida är lite tvehågsen inför familjens flytt till hösten, men ser LunarStorm som ett sätt att hålla kvar kontakterna.

*Ida: jag ska flytta och då tror jag att jag kommer att ha mer kontakt och vara inne oftare för att träffa mina klasskompisar och så här.*

Detta var det viktigaste: att kunna hålla kontakt oavsett tid och rum. LunarStorm är ett komple-

ment till och inte en ersättning för att umgås i verkligheten. Denna bild bekräftas också av de tidigare djupstudier som gjorts med tonåringar i dessa åldrar (Bjørnstad & Ellingsen, 2002; Merchant, 2001; Sjöberg, 2002).

### **Fördjupad kommunikation**

På olika sätt beskriver ungdomarna hur kommunikationen kan skilja sig på LunarStorm från verkliga livet. På LunarStorm är tonen trevligare och det upplevs av informanterna som lättare att säga förlåt, eller att säga att man gillar någon. Tystlåtna kan få ett annat redskap att uttrycka sig och tonåringarna vittnar om att de upptäckt nya sidor hos sådana de trodde att de kände.

*I: Men har det påverkat relationer till dom man känner också?*

*Ida: Ja, man kan vara mer personlig. Man kan verkligen säga vad man känner.*

*Bella: Som vissa i skolan är inte riktigt sig själva och då blir dom helt annorlunda.*

*Ida: oj, hjälp, var det verkligen den här personen?/-----/*

*Ida: /----/ Hjälp, är det den här personens ordförråd liksom, för man har inte hört den prata så mycket. Så det är väldigt bra med LunarStorm, för det är både såna som är liksom, vad säger man? Sociala och osociala en hjälp liksom.*

*Bella: Som jag till exempel. I skolan är*

*jag en helt annan mot vad jag är på nätet. För på nätet kan man ju vara liksom .*

*Ida: helt sig själv.*

*Bella: ...ja, helt sig själv och säga vad man tycker.*

Tonåringarna beskriver hur de kan få en djupare kontakt på detta sätt och att man kan lära känna varandra i grunden. Bella är själv ett exempel på hur man kan komma in i klassgemenskapen via LunarStorm.

I ett asynkront medium<sup>5</sup> finns även tid till att vara eftertänksam.

*Filip: Man kan tänka igenom vad man skriver, vad man håller på med om man är typ ovän eller nåt, så kan man skriva så här /---/ Man hinna tänka igenom vad man vill säga i stället för att det kommer hafs hafs /---/ I och med att man skriver kan man förklara vissa grejer och så /---/ Det är väldigt annorlunda när man sitter själv hemma liksom, då är det väldigt lätt att förlåta och tänka liksom att . så oftast fungerar det bättre liksom.*

På LunarStorm får alla vara med på lika villkor. Kontakten mellan kompisar och sådana man känner ytligt kan fördjupas genom LunarStorm. Det är lättare att säga förlåt och att reda ut saker.

Tidigare studier diskuterar inte detta. En förklaring kan vara att den typ av virtuell gemenskap som LunarStorm är, inte varit tillgänglig på Internet i någon större utsträckning någon längre tid. Det finns heller ingen riktig motsvarighet till LunarStorm i andra länder.

### ***Bemötande***

De flesta har inte stött på elakheter på LunarStorm eller på nätet överhuvudtaget. De som har gjort det, tycker inte att det är lika allvarligt. När de som inte råkat ut för något själva resonerar om hur det skulle tänkas vara, så tror de att det skulle kännas lika hemskt som i verkligheten om det kom från någon de kände, men om det var någon okänd som skrev något elakt skulle de sannolikt inte bry sig. Eftersom ingen upplevt mobbning på nätet är det naturligtvis svårt att sätta sig in i en situation där man förstår att man känner mobbaren, men inte vet vem det är, som Olin (2003) ger exempel på i sin studie.

Två informanter kände till en pojke på skolan som slutat med Lunar när sådana han kände kallat honom elaka saker. En pojke berättar i intervjun att hans äldre bror blivit avstängd flera gånger, men varje gång skaffat sig en ny Lunar. Själv hade den här pojken fått varningsmeddelanden på LunarStorm, men sedan hade inget mer hänt. Anledningen trodde han var att

## Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

han satt in en bild på en flicka i stället för på sig själv. Han berättade också att han hade lekt med identiteter på LunarStorm och låtsas vara vuxen vid ett tillfälle. Han berättade att han hade tre Lunar, men uppgivit rätt ålder i alla.

*Olle: Det var en som skrev en massa hotbrev och så. Då skrev jag tillbaks att jag var polis och tänkte stänga av honom och grejer. Då skrev han tillbaks att det inte var han. I: Men om du skriver polis så står det ju P13?<sup>6</sup> Olle: Ja, men på den ena står det P???*

Liksom i BRIS-studien (BRIS, 2001) verkar inte elakheter höra till vanligheterna, men det förekommer. Olins (2003) studie visar att även kränkande uttalanden är lättare att framföra i en virtuell gemenskap och det skrivna ordet väger tyngre än det sagda. Möjligheten finns alltid att stänga av en person från den egna sfären samt att anmäla personer som uppträder olämpligt. Ingen av informanterna i studien hade använt sig av något sådant.

Däremot poängterar informanterna den positiva tonen i det virtuella umgänget, vilket nämnts ovan. Man är trevligare mot varandra

*I: Men du, är det nån skillnad hur du lik-som är med folk på Lunar och i verkligheten?*

*Louise: Ja, det är typ så här mer man kanske säger PUSS PUSS, men i verkligheten kanske man bara säger: hej (fniss)*

*I: Varför är det sån skillnad?*

*Louise: Jag vet inte. Det känns som på Lunar ska man skriva sånt där. Eller jag vet inte. Man gör det.*

Louise säger senare i intervjun att hon tror att det gäller flickor i högre utsträckning, men även pojkar påpekar detta i intervjuerna.

*Robin: jag tror att man är mycket trevligare på Lunarstorm än man är i verkligheten. /---/*

*Det tror jag också är en grej som lockar med Lunarstorm att man liksom tycker det är kul eller att det är trevligt. Det är ganska schysst.*

Sammantaget verkar LunarStorm vara en plats där det är trevlig stämning och enligt deltagarna själva lockar det fram deras positiva sidor.

### **Beroende**

På frågan om man kan bli beroende av LunarStorm svarar de flesta ja. Man kan bli beroende av det mesta. Tecken på beroende är när man inte klarar sig utan att gå in på LunarStorm. Två av informanterna betecknas av andra informan-

ter som beroende. En av dessa två säger att hon nog är halvt beroende just nu för hon har svårt att vänta tills hon kommer åt en dator och kan kolla om hon fått några nya inlägg. En annan pojke i studien beskriver hur det kan kännas att inte kunna vänta:

*I: Kan man bli beroende av LunarStorm?*

*Olle: Ja, det är lätt.*

*I: Hur då? Hur blir man då?*

*Olle: Skakad.*

*I: Abstinensbesvär då?*

*Olle: Ja Nej, men i skolan när man inte kommer ut på Lunar så blir man helt såhär.*

*/---/*

*I: Vad är det som drar?*

*Olle: Jo för att man inte vet om man fått mejl av någon tjej eller nåt härifrån. Så måste man kolla det innan .*

*I. Men dom kanske kan vänta några timmar.*

*Dom sitter väl också i skolan i så fall.*

*Olle: Jo, men man måste kolla hela tiden.*

*Det går inte att vänta.*

Däremot är detta inget som pågår ständigt, utan det kan bli så i perioder. Livet fungerar även utan LunarStorm. Tonåringarna talar i termer av att de är medvetna om att en beroenderisk finns, och vissa tycker även att de fått en liten inblick i hur det kan vara genom sig själva eller

genom andra. Men genom att vara medveten om risken att bli beroende är risken mindre att man blir det, enligt informanterna. När annat blir lidande, då har man gått för långt. En av informanterna berättar att hans äldre bror under en period fick Internetförbud av deras föräldrar när de märkte att han inte kunde sköta skolan. Han tyckte att det var bra att föräldrarna tog tag i det. Även tidigare forskning har pekat på att beroende är en risk (Johansson, 2000; Turkle, 1984). Alla hamnar inte där, men det är viktigt att vara medveten om risken.

### **Förutsättningar**

Alla är välkomna till LunarStorm och alla är där på samma villkor. Detta är något som informanterna återkommer till. Men det finns fysiska hinder och en förutsättning är naturligtvis att man har tillgång till en Internetuppkopplad dator. En av flickorna åker skolskjuts och kommer till skolan tidigt. På hennes skola har man stängt av LunarStorm och det tycker hon är dumt, för annars skulle hon kunna gå ut på LunarStorm medan hon väntar på att lektionerna ska börja. Bara några informanter har bredbandsuppkoppling hemma och de menar att tillgång till bredbandsuppkoppling är en förutsättning för att kunna vara någorlunda aktiv på LunarStorm. Man tröttnar lätt när det går för långsamt. Vid tiden för den här studien

var det vanligt att ca 20 000 personer var uppkopplade samtidigt mot LunarStorm och detta påverkade hastigheten.<sup>7</sup>

### *Sammanfattning och diskussion*

Jämfört med tidigare studier om barns och ungdomars beteende på nätet finns både likheter och olikheter. Skilda resultat kan bero på att virtuella gemenskaper som LunarStorm inte varit föremål för närmare studier i någon större utsträckning ännu. Frivillig anmälan till intervjuerna kan tänkas ge en snedvridning av insamlade data och få betydelse för resultatet. Tystlåtna personer kan avstå från att anmäla sitt intresse. Kan det då vara så att de som blir kvar är de som inte har relationsproblem i verkligheten och heller inte har det på LunarStorm? Eftersom klasserna var kända tillfrågades en elev som varit i periferin i klassgemenskapen, som även vittnade om att LunarStorm kunde ge blyga en röst.

Barn deltar i vårt samhälle på vuxnas villkor. Hernwall (2002) menar att barn blir marginaliserade även på nätet. Internets arenor befolkas av vuxna män. Föräldrar (och lärare) bestämmer villkor för användande av tekniken. Trots detta erbjuder Internet ett deltagande utifrån andra förutsättningar, på villkor att man accepterar och lär sig använda tekniken. I denna studie kan

ses att en virtuell gemenskap som erbjuder olika sätt att mötas på nätet kan vara ett komplement till att umgås i verkliga livet. Flera medieforskare pekar på just detta att man inte använder sig av ett medium eller ett annat. Barns och ungdomars värld är idag genomsyrad av användande av många medier parallellt (Johansson-Smaragdi & Jönsson, 2001; Livingstone, 2002; Sjöberg, 2002). Att umgås i verkliga livet är också en del av detta, och en del som inte kan bytas ut hur som helst.

Syftet med denna studie var att ta reda på vad den virtuella gemenskapen LunarStorm betyder för yngre tonåringar. Vad är det som gör att LunarStorm just nu är Sveriges mest trafikerade webbplats sett ur dessa tonåringars perspektiv? Och vilka risker ser dessa tonåringar själva med LunarStorm? Fördelarna kan sammanfattas med att det innebär en *utökad gemenskap*, som innefattar en utökning både i bredd och djup, samt att man kan få en *egen röst* oavsett vem man är. Nackdelar finns, men de är få och jämfört med fördelarna ganska obetydliga även om de givits relativt stort utrymme i resultatredovisningen för tydlighetens skull. Det *förekommer* tråkningar och man *kan* bli beroende, men det finns sätt att förebygga och undvika sådant. Ett större problem är åtkomsten då de flesta menar att det behövs bredband för att orka vara enga-

gerad pga det stora trycket. Bredband finns på skolorna, men på vissa skolor är LunarStorm förbjudet och/eller avstängt.

I studien pekar informanterna på att en virtuell gemenskap som LunarStorm kan erbjuda kontaktmöjligheter med gamla och nya bekantskaper samt möjlighet till fördjupad kommunikation genom att det är ett annat sätt att umgås än i verkliga livet. På LunarStorm umgås man i första hand med sina redan kända vänner och vitsen med att ljuga om sin ålder försvinner. Internet kan aldrig ersätta umgänget i verkligheten, men studien visar på att en virtuell gemenskap av LunarStorms typ kan vara ett betydelsefullt komplement, då det asynkrona mediet ger tid för eftertanke. Att slippa sitta ansikte mot ansikte med den man skriver till gör också att man lättare kan skriva om svåra saker.

Alla är välkomna till LunarStorm, men för alla är det inte lika enkelt att komma dit. En snabb Internetuppkoppling är en förutsättning för att det ska fungera bra med umgänget på LunarStorm. Man kan då ställa sig frågan om LunarStorm och liknande virtuella gemenskaper blir en samlingsplats för dem, vars föräldrar har möjlighet och intresse av att satsa på bredband. Då vissa skolor stänger av möjligheten att besöka LunarStorm från skolans datorer, kommer då

den digitala klyftan inte bara att vara kunskapsmässig, utan även social?

Sjöbergs (2002) resultat visar att det är vanligare att pojkar har en egen dator på rummet. Tidigare statistik har även visat att det är vanligare att pojkarna har tillgång till Internet i hemmet (Carlsson & Facht, 2002; Nordicom, 1999; 2000). Massmedias beskrivning av problem på Internet har ofta rört unga flickor som raggats upp av äldre män. Det kan finnas en risk att det försprång som pojkarna har vad gäller tillgång i realiteten i hemmet blir större om föräldrarnas oro riktas mot de unga flickornas säkerhet. I den här genomförda studien ingick inte i syftet att studera skillnader mellan flickor och pojkar, men Sjöbergs studie, Nordicom's statistik samt vissa antydningar i denna studie pekar på behovet av fortsatt forskning inom området. En sådan studie planeras där även flickors och pojkars avståndstagande studeras närmare.

Syftet med denna studie har varit att ge ett bidrag till bilden av unga människors användande av nätet som mötesplats. Bilden saknar ännu väsentliga delar som gör att vi kan förstå vad Internet innebär för barn och ungdom fullt ut. Detta kompliceras även av att det är en miljö i ständig förändring, och det som är aktuellt idag

är ute i morgon. Viktigt är att förstå att Internet är en viktig del i barns och ungdomars värld, inte bara kunskapsmässigt utan i högsta grad socialt. Men Internet är bara en del. Ett citat från Louise som betecknar sig själv som halvt beroende just nu får avsluta.

*I: Skulle ditt liv vara annorlunda utan LunarStorm?*

*Louise: Nej, det skulle det inte. /---/ Jag kanske inte skulle ha känt lika många i parallellklasserna och så, men jag skulle ju haft samma kontakt med mina klasskompisar.*

### Referenser

- Bjørnstad, Taran L. & Ellingsen, Tom** (2002) *Nettsvermere – en rapport om ungdom og internett*. Oslo: Statens Filmtilsyn.
- Bly, Robert** (1996) *Syskonsambället (the sibling society, 1996)* (L. Söderberg, övers.). Västerås: ICA.
- BRIS** (2001) *Bris webbrapport*. Stockholm: BRIS.
- Bruner, Jerome** (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnett, Gary** (2000) *Information exchange in virtual communities: A typology* (vol 5, no 4), [on-line]. Information Research [2003, 15 Jan].
- Carlsson, Ulla, & Facht, Ulrika** (red.) (2002) *Mediesverige 2001/2002, statistik och analys*. Göteborg: NORDICOM-Sverige.
- Dahan, Michael, & Sheffer, Gabriel** (2001) Ethnic groups and distance shrinking communication technologies. *Nationalism & Ethnic Politics*, 7(1), 85–107.
- David, Miriam, Edwards, Rosalind, & Alldred, Pam** (2001) Children and school-based research: 'informed consent' or 'educated consent'? *British Educational Research Journal*, 27(3), 347–365.
- Enochsson, AnnBritt** (1998) Informationssökning på internet. *Human IT*(4), 87–105.
- Enochsson, AnnBritt** (2001) *Meningen med webben – en studie om internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet, Karlstad.
- Enochsson, AnnBritt, & Löfdahl, Annica** (2003, 6–9 mars 2003) *Incongruence in ethical and methodological issues in research concerning children's perspective*. Paper presenterat vid NERA, København.
- Hall, Martin** (2000) Digital s. A. I C.-A. Michael (red.) *Senses of culture: South african culture studies* (s. 460–475). Cape Town: Oxford University Press.

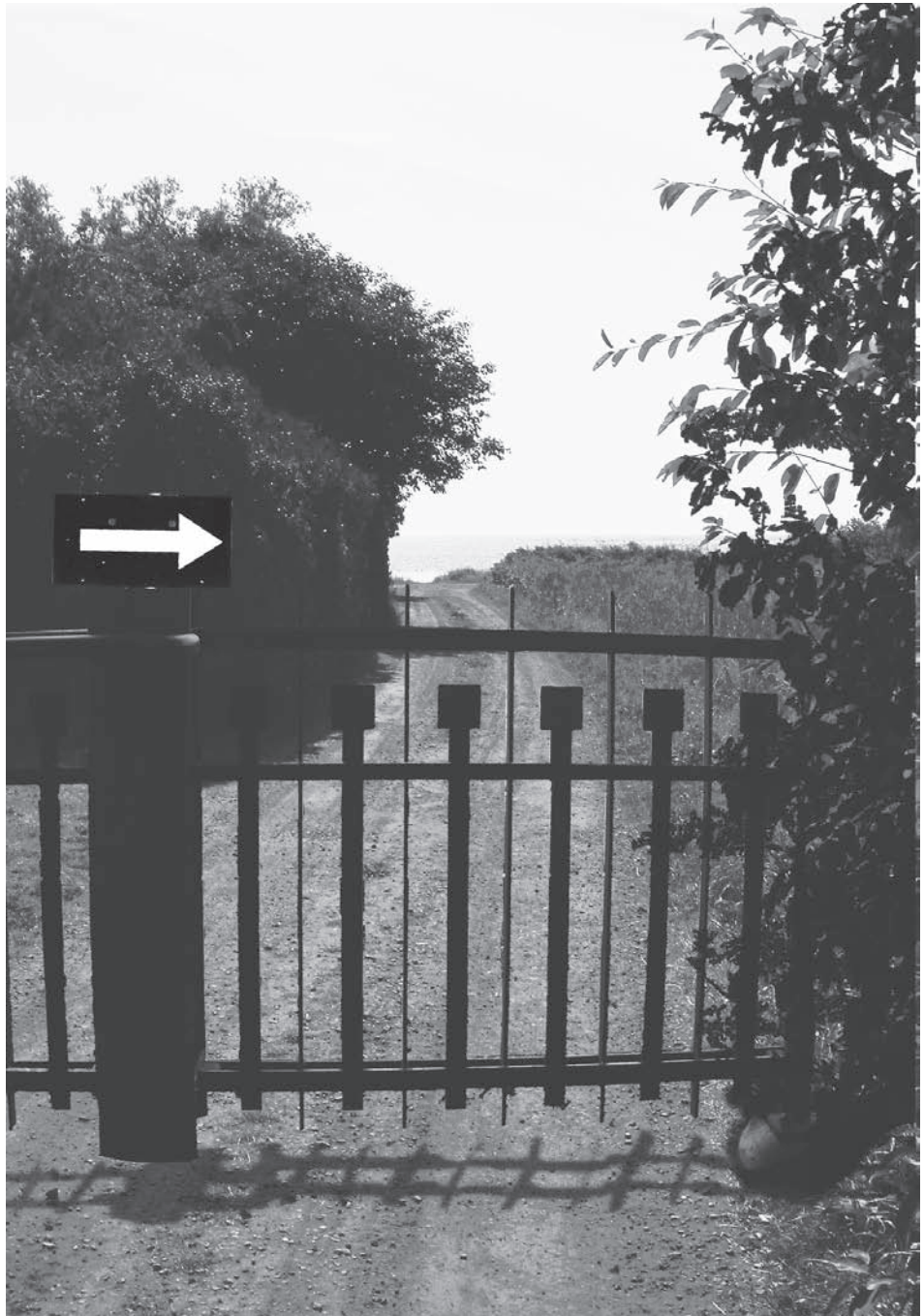


## Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

- Hernwall, Patrik** (2001a) Barn chattar – en diskussion, [on-line]. Delegationen för IT i skolan. Tillgänglig: [www.itis.gov.se](http://www.itis.gov.se) >studiematerial >IT i praktiken [2003, 20 jan].
- Hernwall, Patrik** (2001b) *Barns digitala rum*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.
- Hernwall, Patrik** (2002) Barn kommunicerar – om en dimension av barns digitala rum. I J. Linderoth (red.) *Utm@ningar och e-frestelser – it och skolan lärkultur* (s. 302–322). Stockholm: Prisma.
- Johansson, Barbro** (2000) *Kom och åt! Jag ska bara dö först..* Doctoral dissertation, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Johansson-Smaragdi, Ulla, & Jönsson, Annelis** (2001) *From a homogeneous to a heterogeneous media world* (Report 10). Växjö: Institutionen för samhällsvetenskap.
- Leonardi, Laura** (2000) The other half of cyberspace. Women and social participation in virtual and conventional networks. *Quaderni di Sociologia*, 44(23), 64–84.
- Livingstone, Sonia** (2002) *Young people and new media*. London: Sage.
- Merchant, Guy** (2001) Teenagers in cyberspace: An investigation of language use and language change in internet chatrooms. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 293–396.
- Nordicom** (1999) *Mediebarometer 1998* (Medienotiser 1/99). Göteborg: Nordicom.
- Nordicom** (2000) *Mediebarometer 1999* (Medienotiser 1/00). Göteborg: Nordicom.
- Quarterman, John S.** (1993) The global matrix of mind. I L. M. Harasim (red.) *Global networks: Computers and international communication* (s. 35–56). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sjöberg, Ulrika** (2002) *Screen rites – a study of swedish young people's use and meaning-making of screen-based media in everyday life*. Doctoral Dissertation, Lund University, Lund.
- Stone, Allucquère Rosanne** (1997) *Eros vs. Technos (the war of desire and technology at the close of the mechanical age, 1995)* (K. Lindelöf, övers.). Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger** (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Søby, Morten** (1998) Vi er alle kyborgere. *Nordisk Pedagogik*, 18(1/98), 16–35.
- Tapscott, Don** (1997) *Growing up digital – the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Turkle, Sherry** (1984) *The second self*. New York: Simon & Schuster.
- Turkle, Sherry** (1995) *Life on the screen*. New York: Simon & Schuster.
- Vygotskij, Lev S** (1986) *Thought and language (myslhenie i rech, 1934)* (A. Kozulin, övers.). (Alex Kozulin utg.). London: MIT Press.
- Vygotskij, Lev S.** (1999) *Pedagogisk psykologi (pedagogitjeskaja psihologija, 1926)*. I G. Lindqvist (red.) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Weinrich, James D.** (1997) Strange bedfellows: Homosexuality, gay liberation, and the internet. *Journal of Sex Education & Therapy*, 22 (1), 58–66.
- Wellman, Barry, & Gulia, Milena** (1996) Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. I P. Kollock (red.) *Communities in cyberspace* (s. 163–190). London: Routledge.
- Ågren, Per-Olof** (1998) *Att förstå virtualisering*. Licentiatavhandling, Umeå universitet, Umeå.

### *Fotnoter*

- <sup>1</sup> LunarStorm har 1,25 miljoner sidvisningar varje månad (jan 2005). Källa: TSN Gallup [http://www.mediacom.it-norr.se/23/kia/final\\_web/con\\_web\\_month.asp?Sort=PI&UgeSelect=&Sort\\_ret=desc](http://www.mediacom.it-norr.se/23/kia/final_web/con_web_month.asp?Sort=PI&UgeSelect=&Sort_ret=desc)
- <sup>2</sup> Något som dock ökat på senare tid och numera finns ett särskilt discussionsforum för föräldrar och lärare på LunarStorm (jan 2002)
- <sup>3</sup> MUD=Multi User Dimension, Dungeons, Domains eller Dialogue (fleranvändarrum). Ofta textbaserade gemenskaper där deltagarna iklär sig olika roller. Se t ex <http://www.mudconnect.com/mudfaq>
- <sup>4</sup> Personlig kommunikation, föreläsning vid Barnens nät Nätets barn, Stockholm 2002-11-25
- <sup>5</sup> Där kommunikationen inte är samtidig.
- <sup>6</sup> Vid varje användares namn står även användarens ålder samt kön. En 13-årig pojke får tillägget P13 vid sitt namn.
- <sup>7</sup> Idag är antalet ofta det dubbla, dvs 40 000 användare samtidigt.





# Når moderniteten i læreruddannelsen møder virkeligheden

*Anders Gedionsen, Else Søndergaard,  
Jane Buus Sørensen*

## **Abstrakt:**

I denne artikel har vi, der er ansat ved Ilinarfissuaq, Grønlands Seminarium, fokuseret på de modsætninger, der kan være mellem de studerendes opfattelser af begrebet ”den gode lærer” og den teori, vi som seminarielærere har om det samme begreb. Disse to opfattelser ligger ikke nødvendigvis i forlængelse af hinanden, og som vi efterfølgende viser, kan springet være så stort, at de studerende i deres hverdag er tøvende med at inddrage den nye viden, som studiet giver dem.

Udgangspunktet for denne undersøgelse var et forsøg på at inddrage IT som en mulighed for at ændre en stivnet eksamensform og samtidig give de studerende en mulighed for et fælles rum til refleksion, men de studerende afviste dette forsøg. Formodentlig fordi de fandt det irrelevant ud fra deres egen opfattelse af begreber som ”den gode lærer”, ”den gode eksamen” osv.

Denne konflikt, når man skal forholde sig til denne problemstilling, bliver for undervisere ofte løst med afvisning. De studerendes holdning tolkes som værende forkert eller som mangel på evne til at omstille sig til de krav, en uddannelse stiller.

I denne artikel har vi forsøgt at sætte dette begreb ind i en teoretisk ramme, idet det på mange måder forekommer os at være en meget fundamental og vigtig problemstilling.

## **1. Udgangspunkt**

I forbindelse med arbejdet med den nye skole-reform i Grønland kaldet Atuarfitsialak, den gode skole, udtalte den daværende grønlandske undervisningsminister, Lise Lennert Skifte, på en sprogkonference:

*Et af indholdene i folkeskolereformen bliver indførelse af nye undervisningsmetoder. Den gamle undervisningsmetode, hvor eleverne mest er tilhørere af læreren og modtagere af*

*viden, vil man gå væk fra. Eleverne vil blive aktive deltagere i undervisningen, og dette vil bevirke, at de enkelte elever i større grad bliver aktive debattører i undervisningen.* (in Winther, 2003: 225)

Skolereformen bærer præg af, at man i Grønland befinder sig midt i en samfundsudvikling med en blandingskultur af fanger-, fisker- og industrikultur, der bevæger sig imod informationsfundet. Blandingskulturen er karakteriseret ved, at man kan have relationer til en eller flere kulturer på samme tid, og for mange fangere er det almindeligt at tage på fangst med mobiltelefonen i lommen, ligesom arbejderen i fiskeindustrien kan have fangst og internet som fritidsinteresser; men det grønlandske samfund som helhed bliver i takt med globaliseringen også en del af informationsfundet og må dermed forsøge at indfri de krav, dette stiller. Denne samfundsudvikling stiller nye krav til folkeskolen, og som citatet ovenfor viser, stiller det også nye krav til de nuværende og kommende folkeskolelærere, der skal udvise en stor fleksibilitet og åbenhed over for nye tendenser i samfundet og undervisningssektoren.

Dog hersker der delte meninger om, hvorvidt den grønlandske folkeskole kan honorere disse krav, og etnologen Klaus Georg Hansen skriver

i en ny debatbog om Grønland, at der er flere væsentlige grunde til at være skeptisk i forhold til, hvorvidt intentionerne i “den gode skole” kan realiseres, og efter hans opfattelse er den grønlandske folkeskole endnu i dag slet ikke gearret til at give sine elever den mest basale skoling i at søge, vurdere og selektere information på internettet.

Han fortsætter:

*Dertil kommer så den manglende uddannelse og mindst lige så væsentligt, den bagstræberiske modvilje hos lærerne mod i skolerne at give eleverne indsigt i, hvorledes det i dag i princippet er muligt på egen hånd på internettet at indhente relevant og aktuel information. Dette vil de nuværende årgange i folkeskolen komme til at lide under fra den første dag, efter at de er gået ud af skolen. Eleverne er gidsler i et magtspil, hvor lærerne holder fast i industrisamfundets centraliserede dosering af information, hvor lærerne havde magten over denne information. I videnssamfundet er lærerens rolle en helt anden, men det er den grønlandske folkeskole endnu ikke gearret til.* (in Winther, 2003 :189)

## 2. Problemstilling

Med Atuarfitsialak blev der indført nye undervisningsmetoder i folkeskolen. Der lægges her op til en ændret elevrolle, og eleverne skal kvalificeres i at planlægge, evaluere og revidere egne læringsforløb i samarbejde med lærerne. IT og de musisk-kreative områder skal inddrages i alle fag, og eleverne skal i høj grad være selvforvaltende og selvskabende. Dette lægger op til et krav om langt større fleksibilitet og samarbejde hos lærerne end det, vi kender fra den nuværende forordning.

Klaus Georg Hansens påstand om lærernes bagstræveriske kamp for at beholde deres vidensmonopol viser, at den grønlandske folkeskole ikke i dag af alle betragtes som en organisation, der er parat til forandring, og han mener, at et af de steder, hvor eleverne netop kunne få magt til at bryde vidensmonopolet er inden for IT-baseret undervisning. (*in Winther, 2003:189*)

Et krav i skolereformen er som nævnt integration af IT i alle fag, og det betyder, at en tilsvarende integration skal finde sted i seminariets undervisning. De studerende må også her være i stand til at kunne indhente relevant og aktuel information via internettet, ligesom de må have de nødvendige IT-færdigheder.

Derfor er det vigtigt at belyse, hvorledes IT bliver inddraget i undervisningen på seminariet, og i denne forbindelse har vi valgt at fokusere på en gruppe decentrale lærerstuderende; disse studerende er på mange måder præget af det traditionelle samfund og skal tilpasse sig lærerrollen i det moderne samfund.

Netop i den decentrale læreruddannelse er de studerende særlig afhængige af disse kvalifikationer.

## 3. Decentrale lærerstuderende

Der er to indgange til læreruddannelsen i Grønland: den centrale og den decentrale læreruddannelse. Der optages nye centrale lærerstuderende hvert år, mens der kun er optag til den decentrale læreruddannelse hvert andet år. Den centrale læreruddannelse er på 4 år, mens den decentrale læreruddannelse er på 4,5 år. På Grønlands Seminarium er der i øjeblikket omkring 120 centrale og 40 decentrale lærerstuderende.

Den decentrale læreruddannelse er en kombination mellem et deltidsstudium som fjernstuderende ved seminariet og et timelærerjob på en skole i Grønland. Uddannelsen er opbygget, så den veksler mellem kursusuger på seminariet i Nuuk, fjernundervisning og praktik samtidig med, at den studerende selv underviser.

De decentrale studerende følger denne model de første 2,5 år og skal derefter vælge mellem at fortsætte i en klasse på seminariet de sidste 2 år eller være fjernstuderende i endnu et år og således først komme til seminariet i det sidste år.

Den decentrale læreruddannelse er oprettet for at forsøge at få uddannet flere lærere til yderdistrikterne, hvor det ellers normalt er svært at tiltrække uddannede lærere. For at blive optaget på den decentrale læreruddannelse skal ansøgeren foruden de almindelige optagelseskrav være fyldt 25 år og være forsørger. De decentrale studerende er derfor ofte ældre studerende og er som forsørgere mere forankret i det samfund, de kommer fra.

I 2002 startede et nyt hold på 24 decentrale lærerstuderende, fordelt på 20 kvinder og 4 mænd og med en aldersfordeling fra 25 til 45 år. Kun få af dem havde studentereksamen, som der ellers normalt kræves for at blive optaget på lærerstudiet, men var i stedet blevet optaget på baggrund af deres forskelligartede erhvervs erfaring. Disse studerende skulle året efter fremlægge et eksamensprojekt i naturfag, som de havde arbejdet med som fjernstudium. Underviserne havde valgt, at fremlæggelsesformen skulle være et præsentationsprogram, fordi de mente, at netop denne type fremlæggelse giver

gode muligheder for en engageret debat mellem fremlægger og tilhørerne.

Men mange af de studerende havde ikke løftet opgaven, så ved ankomsten til seminariet i Nuuk havde de ikke deres præsentationer parate. Da det var et krav fra underviserens side, at de netop skulle benytte dette program til eksamen, var der lagt op til en konflikt, men de studerende blev reddet af Grønlands omskiftelige vejr. Starten af kurset måtte udskydes et par dage på grund af dårligt vejr, så dermed fik de studerende mulighed for i stor hast at få fremstillet deres præsentationer. Men vi, forfatterne af denne artikel, var meget forundrede over, at de ikke havde dem parate, men de studerende gav udtryk for, at det var de ikke klar over, at de skulle, og derfor kom de glade og ubekymrede!

De blev for os lidt symboler på vores problemstilling: hvorfor gør de studerende ikke det, som lærerne synes, de skal gøre?

#### *4. Materiale bag undersøgelsen*

Vi har valgt at fokusere på de decentrale lærerstuderende, netop fordi denne type studerende har andre betingelser end de centrale studerende og er deltagere i et fjernstudium, der som udgangspunkt foregår via internet, men også benytter traditionelle kommunikationsmidler.

For at belyse vores problemstilling, valgte vi at følge den gruppe studerende, der skulle afslutte et fag med en eksamen, der skulle indeholde en IT-præsentation.

I den forbindelse ønskede vi at undersøge, om de studerende havde de bedste betingelser for at kunne gennemføre dette, og dertil valgte vi et konstruktivistisk syn på omverdenen, hvor vi samtidig med, at vi indsamlede data også konstruerede vores opfattelse af virkeligheden omkring disse data. For at indkredse denne virkelighed set i lyset af aspektet de bedste betingelser inden for IT, valgte vi en undersøgelse af kvalitativ karakter, hvor forskningsmetoden er baseret på interviews, spørgeskemaer og observationer.

Disse var struktureret med det formål bedst muligt at belyse undersøgelsens problemstilling, og vi udformede interviewguider bestående af tematiske og dynamiske spørgsmål. Vi stillede både lukkede spørgsmål, der har begrænsede svarmuligheder, og åbne spørgsmål hvor svarene kan formuleres frit. Ved spørgeskemaundersøgelser kan man ikke være sikker på, om spørgsmålene bliver opfattet ens af respondenterne, og dette problem forsøgte vi at afhjælpe med en indledende instruktion på både dansk og grønlandsk. Spørgeskemaundersøgelsen fore-

gik på seminariet, og den ene af os var til stede for opklarende spørgsmål.

I forbindelse med vores undersøgelse udførte vi to varianter af det kvalitative interview, idet vi lavede to dobbeltinterviews og to enkeltinterviews. Det kvalitative forskningsinterview er, *“et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på fortolkninger af meningen med de beskrevne fænomener”* (Kvale, 1994: 41), som i dette tilfælde er brug af IT.

Men disse interviews, observationer og spørgeskemaundersøgelser giver kun mening, hvis man ser dem i den kontekst, hvor de hører hjemme, nemlig i den decentrale læreruddannelse, som på mange måder skiller sig ud fra den centrale læreruddannelse.

Vi er klar over, at undersøgelsen ville have haft større validitet, såfremt vi havde haft mulighed for at gennemføre interviewene både før og efter fremlæggelsen af eksamensprojektet, men dette ligger langt uden for vores ressourcer, da det ville kræve, at vi kunne opsøge de studerende lokalt, hvor de bor.



## 5. Teorien

Vi har sat vores materiale ind i en teoretisk ramme, og vi har med udgangspunkt i Luhmanns konstruktivisme forsøgt at analysere den kommunikation, der er foregået mellem underviserne og de studerende. Vi har derefter forsøgt at undersøge de studerendes afvisning af lærernes krav ud fra en samfundsmæssig vinkel med udgangspunkt i Giddens og Bourdieu; vores inddragelse af Illeris er et forsøg på at vise, at der findes veje i mørket!

Vi valgte at bruge Luhmanns kommunikationsanalysemodel for at undgå at definere de studerendes udsagn, som værende rigtige eller forkerte. At konstatere at de studerende ikke altid forstår de beskeder, de modtager fra lærerne, har en tendens til så at lede frem til den for læreren fastlåste position: ”de studerende er dumme, fordi de ikke forstår, hvad jeg siger”. Set ud fra en analytisk tilgang er dette et godt udgangspunkt, for det kan man jo i princippet ikke ændre. I interviewet med lærerne sagde en af dem: *”Så var der hende, der ikke kunne finde programmet”* (Gedionsen, 2003). Ved at indtage denne position afskærer læreren muligheden for at analysere sig frem til en bedre forståelse af den studerendes situation, selvom det selvfølgelig ikke nødvendigvis betyder, at den studerendes holdning eller indsats skal accepteres.

For Luhmann findes der ikke nogen objektiv sandhed eller valgmåde, men valget består i at reducere den komplekse omverden for at man dermed bedre kan håndtere den. Man har hele tiden valgmuligheder (selektioner), og man vil vælge den selektion, der tjener en bedst. (Mørch, 2002: 226)

Fx sagde en studerende: *”Det var måske fordi, at da vi ligesom blev præsenteret for det her præsentationsprogram sidste år, kørte det ikke ligesom forventet. Vi fik at vide, at sådan skulle det virke, men vi fik ikke rigtigt se det virke, og da vi selv skulle arbejde med det, så kunne vi ikke rigtig få det til at fungere.”*

Den studerende valgte et svar blandt flere mulige, men for hans gruppe var dette det rigtige svar, da det var begrundelsen for, at gruppen ikke indfriele det stillede krav.

Han har reduceret omverdenens kompleksitet i modsætning til den anden studerende, der netop ikke havde dette behov og sagde: *”Jeg kan ikke svare direkte på det, men jeg selv var ikke i tvivl om det. Vi fik jo ved sidste internat besked på, at vi skulle lave opgaven i et præsentationsprogram og aflevere senere.”*

Hun vidste med sig selv, at anvendelsen af præsentationsprogrammet ikke udgjorde nogen trussel mod hende, og derfor havde hun ikke behov for reducere af omverdenens kompleksitet.

Når man ser på kommunikation som valg (fravalg og tilvalg) i dens bestanddele, kan det ses som følgende:

1. selektion: Information. Det, man vælger at kommunikere om, bliver til information, fordi det er udvalgt mellem de muligheder, der eksisterer. Der foregår altså en selektion og dermed reduktion af mulighederne. Denne informationsselektion er en forudsætning for kommunikation: kommunikation kan pr definition ikke være tom.

2. selektion: Meddelelsesadfærd. Her er der også tale om selektion, for man kan vælge at lade være med at meddele sig. Hvis man vælger at meddele sig, tror man fundamentalt, at den anden vil modtage og forstå meddelelsen samt, at man har mulighed for at meddele sig, så den selekterede information kommer frem.

Fx sagde en af lærerne i interviewet, at “*der er så meget, man tror, at de studerende forstår som fx, at man siger til dem, at de skal skrive*

*en rapport. Så tror man jo, at de så forstår, at de også skal aflevere den.*”

3. selektion: Forståelse. Først når informationen er modtaget, er kommunikationen gennemført. Eksemplet med rapporten viser jo netop, at kommunikationen ikke blev gennemført; nogle studerende forstod ikke, at de skulle aflevere rapporten.

4. selektion: Forståelseskontrol. Modtagerens forståelse af den sendte information (tilknytning) checkes af afsenderen, før kommunikationen kan fortsættes eller afbrydes. Såfremt kommunikationen ikke fortsættes, vil den ofte blive tematiseret: man reflekterer over kommunikationen og temaets gyldighed eller kommunikerer videre om kommunikationen.

Ved at anvende denne analysemodel ser man, at lærerne ikke checkede forståelsen hos de studerende. Underviserne mente, at de havde meddelt de studerende, hvordan opgaven skulle fremlægges og indså ikke, at de studerende langt fra alle havde knyttet an til dette punkt, idet de ankom uden at have lavet deres præsentation i det ønskede IT-program.

Konflikt bliver således også en selektion, for set med Luhmanns øjne bliver konflikt afvisning af et forslag om kommunikation og dermed den selektion, som den kommunikerende har valgt. I en konfliktsituation afviser man den andens verdensbillede eller måde at meddele sig på. En studerende sagde fx i interviewet: *“Jeg synes altså, at vi manglede lidt mere konkret – hvad vi skulle aflevere... det skulle have været mere udspecificeret.”* Den studerende opridsede her en mindre konflikt – lærerens skriftlige vejledning om opgavens afleveringsmåde anføres som værende ikke tilstrækkelig.

Ved at kommunikere forandrer man sig selv og modtageren, så kommunikationen således skaber virkeligheden. (Mørch, 2002: 227) Hvis læreren går ind i denne konfliktsituation, vil den ændre både lærerens og dens studerendes opfattelse af opgaveaflevering, og hvor de vanskelige områder er for de studerende. Så når de studerende ikke gør, som vi ønsker, at de skal gøre, kan det skyldes, at den studerende har indset, at underviseren har bragt ham/hende i en uløselig konflikt.

Konklusionen på dette er, at vi som underviser skal være mere bevidste om den rolle, vi optræder i over for de studerende. Vi kan ikke forlange åbenhed og ligeværdighed, når vi som

undervisere også optræder i rollen som eksaminatorer, der kan dømme en studerende bort for ikke at have opfyldt de krav, som vi selv har sat. Måske er det os, der som undervisere er i et uløseligt dilemma; med dette har vi ikke taget stilling til muligheden for at have ligeværdighed, åbenhed osv. i læreruddannelsen, vi har blot rejst et fundamentalt problem.

### **6. Hvorfor gik de studerende ikke ind på undervisernes krav?**

Grønland er et samfund, der er præget af høj mobilitet, og det er jo nærliggende at tro, at så er der et ekstra behov for kommunikation og en generel stor kommunikationsvilje. Men mobiliteten har man kendt, førend man fik postsystemer og internetkommunikation, så man har i Grønland opbygget en måde at forholde sig til fravær og tilstedeværelse på. Man er der, hvor man er og har den familie, man måtte have på stedet som nærmeste venner.

Så det store paradigmeskift for Giddens er ikke alt det nye – men derimod, at vi som mennesker af det nuværende nye bliver sat i en anderledes situation end tidligere generationer. Tidligere har mennesker levet i en verden, der afhang af ydre kræfter, såsom årstidernes skiften, naturkatastrofer og naturens uigennemtrængelighed. Disse naturgivne forhold udgjorde græn-

serne for menneskets aktivitet, men i moderniteten er disse grænser ikke længere gældende. Mennesker skaber i langt højere grad selv dets grænser og må derfor også leve med konsekvenserne af disse handlinger. Konsekvenserne har betydning for alle mennesker; den enkelte kan fravælge handlinger, men resultatet og dermed konsekvensen af alles handlinger kan man ikke frasige sig som fx global forurening, klimaopvarmning og ørkenspredning. Vi skaber kollektivt de miljøer, vi lever i. Tidligere begrænsede de miljøer, vi levede i, vores handlinger; i dag gennemtrænger vores levevis disse miljøer, ændrer dem og giver os nye risici i hverdagen. (*Giddens & Pierson, 2002: 24*)

Det enkelte menneske bliver også en mere løst, men samtidig flerdimensional størrelse. Tidligere var mennesket defineret af dets fysiske værested, familie, tradition osv. I dag er mennesket i langt højere grad flerdimensionalt; man kan samtidig med, at man fysisk er ét sted fx optræde på internettet, deltage i en fjernsynsdiskussion osv. Samtidig er man som menneske defineret i andre sammenhænge fx gennem personregistre, og den enkelte er i dag i langt højere grad deltager i en global verden end tidligere.

Men de studerende ser ikke sig selv som flerdimensionale mennesker. De studerende kommu-

nikerede meget lidt med hinanden i perioden mellem de to internater. Vi kunne se, at de havde sendt generelle hilsner og lignende, men de havde ikke brugt vores postsystem til at finde viden hos hinanden. Det var slående, at to studerende, der bor i henholdsvis Syd- og Nordgrønland, havde arbejdet med samme emne, nemlig sne, men det fandt de først ud af, da de mødtes på kurset. Den mulighed for hjælp og støtte, der lå i netkommunikationen, var ikke indlysende for disse studerende, og de gav heller ikke udtryk for utilfredshed med, at de ikke havde udnyttet hinandens arbejde. Den store fysiske afstand mellem disse to mennesker blev ikke ophævet via nettet.

Heller ikke de andre studerende havde brugt netsamarbejde som en mulighed, men der, hvor der havde været mulighed for at arbejde i fysiske tilstedeværelsesgrupper, var gruppearbejdet blevet brugt og værdsat af de studerende.

Vender vi os mod elevrollen i Atuarfitalak, Den gode skole, er den svarende til menneskets rolle i moderniteten hos Giddens, hvor han kalder det "selvets reflektive projekt", idet identiteten i moderniteten ikke er bundet af ydre instanser, men bliver en bevægelig projektion gennem den globaliserede verdens komplekse sociale og institutionelle systemer. Alle mennesker er nødt

til at styre sit eget forløb gennem det moderne samfunds trusler og løfter, men dette er ikke blot en byrde. Der er også tale om en frisætning for individet, der bliver nødt til at skabe sig selv, men som også har frihedsgrader til det. (Ibid. s 25)

Da mennesket ikke længere kan begrunde sine handlinger i traditionen, lever mennesket i moderniteten i et samfund, der er præget af høj grad af social refleksivitet, hvor dialogen får en fremtrædende plads. "Selvrealisering, at realisere sin egen identitet gennem personlige og sociale aktiviteter, er et af det moderne sociale livs grundvilkår, netop fordi traditionen og skikkene ikke længere garanterer, hvem vi er... Dialogen bliver afgørende i forhold til det personlige liv, fordi der ikke længere gives faste rollesystemer eller adfærdsnormer." (Ibid. s 29 og 30)

Denne selvreflektion og selvrealisering er netop et af de ønskede mål for eleverne og dermed også for lærerne i Atuarfitsialak.

## 7. De studerendes egen verden

For at se på de studerendes mestring af situationen valgte vi at bruge Bourdieus analyseapparat, hvor han opererer med:

- det praktiske mesterskab – beherskelsen af den praktiske orientering fx at kunne tale et sprog, men man kan også bruge eksemplet med beherskelsen af den praktiske lærergerning
- det symbolske mesterskab – beherskelsen og kendskabet til reglerne, der ligger bag ved det praktiske mesterskab fx at kende de grammatiske regler eller fra den pædagogiske verden den teoretiske viden, der ligger bag den pædagogiske praksis, man udøver, eller at gennemskue den eksamenssituation, man deltager i.

Dette praktiske mesterskab forvalter den kapital, der er i samfundet, og forvaltningen af en lærerrolle er således samfundsbestemt; hverken over tid eller geografisk set er en god lærer det samme.

Økonomisk kapital står for den materielle rigdom og velstand, kulturel kapital er det, som den dominerende kultur anerkender som værdifuldt, og symbolsk kapital er det, der af sociale grupper genkendes som værdifuldt og

tillægges symbolsk værdi. På samme måde som den økonomiske kapital er afhængig af genkendelse og efterspørgsel, er den kulturelle og symbolske kapital også afhængig af genkendelse og efterspørgsel.

I mere traditionelle grønlandske samfund anses eksempelvis en lærer, der ofte sætter børnene til at skrive diktat og gør dem gode til at læse op, for en dygtig lærer, – netop det som Klaus Georg Hansen i citatet i indledningen omtaler som industrisamfundets centraliserede dosering af information. Dette svarer til den studerende, der i interviewet udtalte: *“Eleverne er jo meget interesserede i de her maskiner – eh computere, og der viser vi dem altid lidt, hvordan man kan bruge de forskellige fag i IT i fx matematik, dansk, diktat...”*; her sætter han disciplinen diktat ind som et af folkeskolens fag.

Sammenlignet med den lærerrolle, der er beskrevet gennem den kommende skolereform, hvor lærerne skal kunne indgå i teams, være igangsættende med projekter osv., er der ikke megen genkendelse og efterspørgsel efter denne lærer-type, som doserer viden.

Uddannelse er en særlig form for kulturel kapital. Netop adgangen til og succesen i uddannelsessystemet er afhængig af den type kapi-

tal, der gør den enkelte i stand til at afkode de udfordringer og opgaver, en uddannelse kræver, som fx brug af et præsentationsprogram i en eksamenssituation. Den kultur, som uddannelsessystemet præmierer og legitimerer, har ikke direkte noget med de specifikke fagkundskaber at gøre. Eksempelvis ser det danske uddannelsessystem positivt på evnen til at diskutere, mens det traditionelle grønlandske samfund snarere betragter det som uhøfligt at lade munden løbe og dermed snakke om noget, man enten ikke ved noget om, eller ved mindre om end tilhører.

Den symbolske kapital bliver kropsliggjort på den måde, at den udtrykkes gennem habitus i en menneskelig aktivitet, der af Bourdieu bliver kaldt praktik. Gennem praktikken bliver aktørerne holdt sammen i et felt, altså det rum hvor praktikken bliver udfoldet. Magtkampene i felterne beskriver Bourdieu ud fra en spilmetafor. For at deltage i spillet skal man være en dygtig spiller (det praktiske mesterskab), og man skal have noget at sætte ind (kulturelle og symbolske kapitaler), men man spiller ud fra habitus. (Swartz, 1997: 126)

Oversat til vores observation så deltager de studerende i spillet fremlæggelse af projekter med deres egne opgaver som indsats (kulturel og

symbolsk). Det er en situation med et dobbelt indhold, hvor de studerendes indsatser har flere betydninger. Det skal både være en eksamen, og det skal være en beskrivelse af undervisning. Habitus i denne situation er så den sum af livserfaringer, der ligger bag deres opfattelse af disse situationer.

For vores studerende rummede spillet om den gode fremlæggelse ikke et IT-præsentationsprogram, men en langt mere klassisk opfattelse af eksamen, hvor eksaminanden fremlægger, og eksaminator og censor bedømmer. De studerendes egen refleksion over både egen undervisning og selve fremlæggelsessituationen har derfor mindre værdi i spillet. De studerende spiller ikke et spil, hvor selvets refleksive projekt har høj prioritet.

I følge Giddens medfører gennemførelsen af selvrealiseringen en demokratiseringsproces i samfundet, fordi man er nødt til at begrunde sine valg i stedet for at henvise til traditioner og skikke. Men netop begrundelser af valg manglede i de studerendes fremlæggelse, idet de med den stive oplægsfacon ikke gjorde det muligt at sætte oplæggene til debat eller at gøre dem til genstand for verbaliseret selvreflektion. Præsentationsprogrammet er velegnet til at skabe et debatforum, som fremlæggeren kan invitere

deltagerne ind i, men de studerende udnyttede ikke denne mulighed for at skabe debat. Måske syntes de, at fremlæggelserne ville miste i eksamensværdi, såfremt der blev en engageret diskussion.

Under fremlæggelsen blev nogle fiskeskind sendt rundt, og at røre ved behandlede fiskeskind er en speciel sanselig oplevelse. Den gruppe studerende, der havde valgt at medbringe disse fiskeskind, kunne have valgt at tage et digitalt billede af skindene og lagt dette billede ind i præsentationsprogrammet. Rent teknisk kunne man endda mene, at indførelsen af et fysisk element var et brud på hensigten med præsentationsprogrammet, men hvis man bagefter skulle memorisere fremlæggelserne, ville man bruge fiskeskindene som husketegn samtidig med, at de også var et stærkt sanseligt moment. Måske kunne man se den store interesse hos de studerende som et tegn på habitus: de studerende kommer fra samfund, hvor den fysiske kontakt med døde dyr er stor, og hvor man har klare definitioner af, hvad hvert fangst dyr bruges til. De garvede fiskeskind blev så en udfordring til denne opfattelse, men klart selvrefererende i denne struktur.

## 8. Læring

Vi har tidligere set på læringspotentialet, hvor vi især beskæftigede os med teoretiske fundamenter, der i høj grad har en statisk vinkel på det samfund, de beskriver. For at få et mere dynamisk aspekt i beskrivelsen af de studerendes arbejde med præsentationsprogrammet, vil vi inddrage Illeris' læringsteorier, idet vi her definerer læring som den proces, hvorved erfaring omdannes til erkendelse. (Illeris, 2001: 38)

Illeris deler læringen op i tre processer:

Kumulativ læring kan finde sted, når påvirkninger fra omgivelserne ikke kan relateres til i forvejen etablerede strukturer. Læringen er af mekanisk karakter, og læringsprodukterne kan kun aktualiseres i situationer, der er nært sammenfaldende med læringssituationen.

Assimilativ læring består i tilpasning og i indarbejdning af nye påvirkninger i allerede etablerede strukturer, der herigennem udbygges og stabiliseres. Læringen er af tilføje karakter, og læringsprodukterne kan aktiveres i et bredt spektrum af situationer, der af individet opleves som beslægtede eller relevante i relation til læringssituationen.

Akkomodativ læring består i en rekonstruktion af etablerede strukturer gennem nedbrydning, frisættelse og reorganisering. Læringen er af overskridende karakter, og læringsprodukterne kan i princippet aktiveres uafhængigt af situationens karakter. Akkomodativ læring indebærer en opgivelse af erhvervede strukturer og etablering af nye og opleves derfor typisk som krævende og belastende processer. Akkomodative processer forudsætter for det første, at der findes relevante strukturer, som kan rekonstrueres, for det andet en individuel motivation til at foretage en sådan krævende rekonstruktion, og for det tredje en oplevelse af tryk i situationen. Disse tre typer indgår i et indbyrdes samspil og kan til dels kompensere for hinanden. (Ibid. s 39)

På det første decentrale kursus kunne man se, at naturfagsdelen indeholdt elementer af både assimilativ og akkomodativ læring, idet de materialer, de studerende arbejdede med, var is og vand; set fra de studerendes vinkel en assimilativ læring, der blev vinklet ind i den akkomodative læring, da underviserne satte stofferne ind i nye rammer.

For IT-delen var der i høj grad tale om akkomodativ læring, da de studerende netop måtte opgive erhvervede strukturer og etablere nye,



idet de skulle opgive deres egne ideer om fremlæggelse og i stedet arbejde med en ny type. Efter det første kursusforløb gav de studerende da også udtryk for, at det havde været spændende, men hårdt.

Men da de under dette kursus skulle fremlægge deres egne præsentationer, var der tale om overvejende kumulativ læring, idet de netop ikke kunne relatere til i forvejen etablerede strukturer; her forstået, som den undervisning, de havde fået på det første kursusforløb.

Illeris peger her på modstandspotentialet, idet han ikke udelukkende betragter dette som et negativt begreb; eller rettere modstandspotentialet er der under alle omstændigheder, idet det er et grundlæggende menneskeligt vilkår. (Ibid. s 67)

Illeris mener, at man kan skelne mellem konstruktiv eller offensiv akkomodation, hvor modstanden accepteres og dermed giver anledning til rekonstruktion, der bidrager til nye og mere differentierede erkendelses- og handlemuligheder. I modsætning til den restriktive eller defensive akkomodation, hvor modstanden opleves som mere eller mindre uovervindelig, og rekonstruktionen kommer til at dreje sig om opbygning eller forstærkning af forsvar, om fortrængning,

fremmedgørelse eller til udvikling af fordomme (Ibid. s 67)

I interviewet blev en studerende spurgt om, hvordan hans gruppe havde tænkt sig at klare eksamen, hvis de ikke havde afleveret opgaven i præsentationsprogrammet, selvom medlemmerne vidste, at de skulle gøre det. Hertil svarede han: *“Ja, det ved jeg så heller ikke.”* Dette er et eksempel på defensiv akkomodation, nemlig fortrængning.

Hvis den studerende havde brugt en konstruktiv akkomodation, ville han have erkendt den udfordring, som præsentationsprogrammet udgjorde og så fundet en eller anden løsning på sit problem, hvor løsningen ikke nødvendigvis var en accept af det stillede krav, men kunne have været en dialog med lærerne.

Denne konstruktive akkomodation kræver refleksion af den studerende, eller med Illeris' egne ord *“en særlig form for akkomodation foreligger når der uden direkte sammenhæng med nye impulser fra omgivelserne gennem en tidsforskudt refleksion etableres en overskridelse af de hidtil udviklede psykiske strukturer. Refleksion er i endnu højere grad end anden akkomodation psykisk energikrævende.”* (Ibid. s 51)

Illeris arbejder med begreberne refleksion og refleksivitet, hvor der med det første menes refleksion svarende til eftertanke og refleksivitet svarende til refleksion, der gennem spejling involverer individets forhold til sig selv. (Ibid. s 31) De studerende havde i naturfag arbejdet med deres undervisningsforløb, som de havde afprøvet i praksis og evalueret med deres egne elever ude på skolerne; dette er en refleksion af 1. orden. I lærernes mål for den naturfaglige del af kurset skulle de studerende gennemføre og evaluere et undervisningsforløb. Her kan man tale om 1. ordens refleksion, men såfremt de studerende betragtede sig selv i forhold til undervisningsforløbet dvs. gennemførte en refleksion med en højere grad af refleksivitet, ville det være en 2. ordens refleksion. Det havde lærerne stillet som mål i forbindelse med det første kursus, idet de studerende bl.a. skulle vurdere, om præsentationsprogrammet var en egnet fremlæggelsesmåde; men så langt kom ingen af de studerende i forbindelse med deres fremlæggelser.

### **9. Afsluttende bemærkninger**

Selvfølgelig er det ikke nytænkning, at studerende har en anden referenceramme end lærerne; det er selvfølgelig sket til alle tider. Men som seminarielærere oplever vi i den grønlandske folkeskole, at der er en stor forskel på de studerende, vi har, og de lærere, de bliver til.

Såfremt den studerende oplever den viden, de får på seminarier, som irrelevant for den praksis, de enten deltager i eller skal ud at arbejde i, så ændrer vi ikke meget. Vi kan bede de studerende reflektere over egen praksis, men hvis den refleksion allerede er foretaget og godkendt af det omkringliggende samfund, har vi ikke et stort ændringspotentiale at arbejde med hos de studerende. Disse problemer er sikkert meget markante og synlige, fordi Grønland er et land med meget store afstande, både fysisk og psykisk, men problemstillingen må også være relevant andre steder, bl.a. hvor man arbejder med flerkulturelle miljøer.

#### ***Forfattere:***

*Anders Gedionsen*, lektor, Ilinniarfissuaq,  
Nuuk, Grønland [age@teachnet.gl](mailto:age@teachnet.gl)

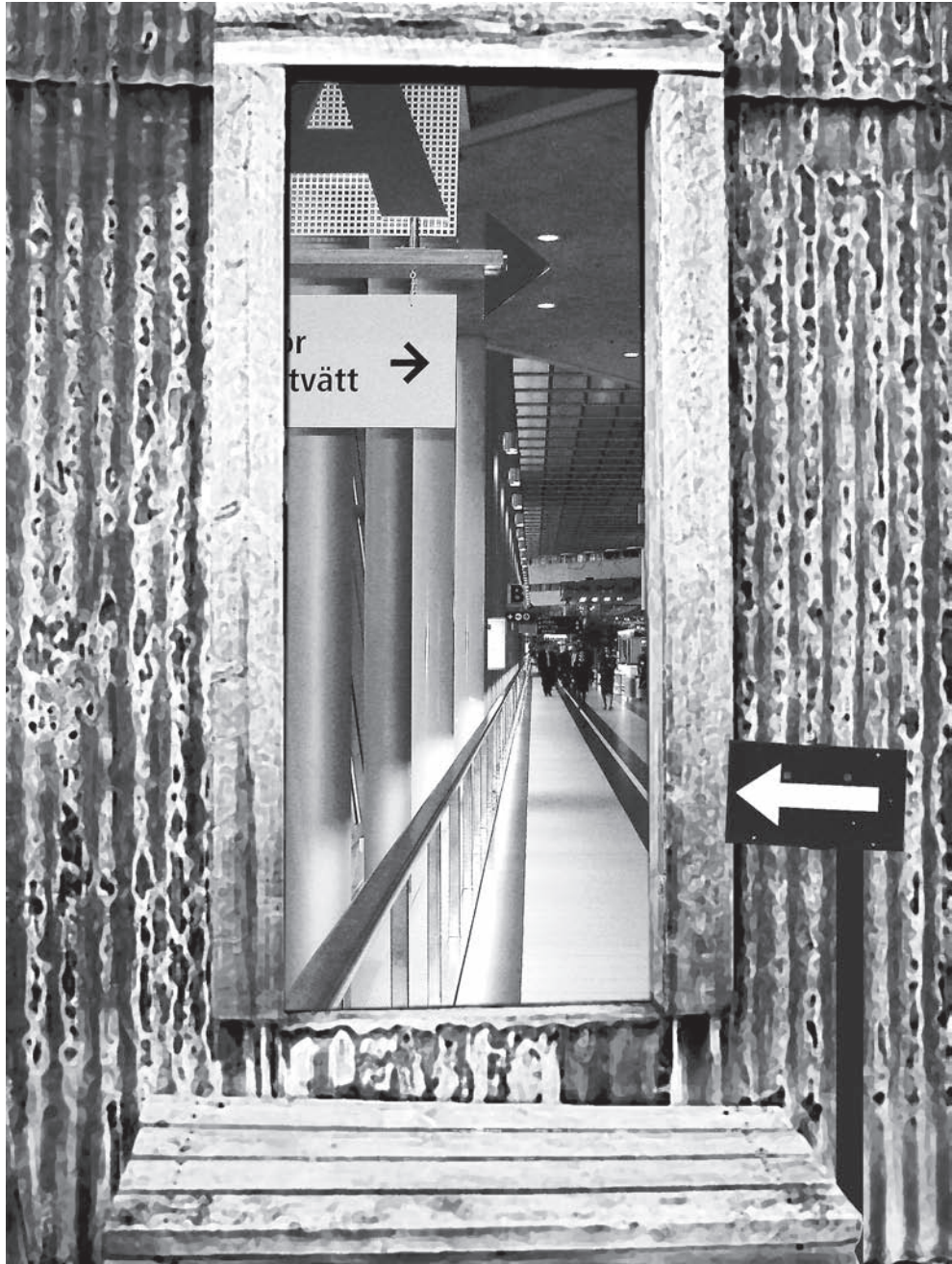
*Else Søndergaard*, lektor, Ilinniarfissuaq,  
Nuuk, Grønland [eso@teachnet.gl](mailto:eso@teachnet.gl)

*Jane Buus Sørensen*, lektor, Ilinniarfissuaq,  
Nuuk, Grønland [jbs@teachnet.gl](mailto:jbs@teachnet.gl)

### Referenser

- Gedionsen, Anders, Else Søndergaard og Jane Buus Sørensen** (2002) *IT-anvendelsen i den decentrale læreruddannelse*. Ilinniarfissuaq, upubliceret.
- Gedionsen, Anders, Else Søndergaard og Jane Buus Sørensen** (2003) *It-anvendelsen i den decentrale læreruddannelse*. Ilinniarfissuaq, upubliceret.
- Giddens, Anthony og Christopher Pierson** (2002) *Samtaler med Anthony Giddens – at forstå moderniteten*. Hans Reitzels forlag.
- Illeris, Knud** (2001) *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, Steinar** (1994) *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Mørch, Susanne Idun** (2002) *Den pædagogiske kultur*. Systime.
- Swartz, David. Culture & Power** (1997) *The sociology of Pierre Bordieu*. Chicago.
- Winther, Gorm** (2003) (red.) *Demokrati og magt i Grønland*. Århus Universitetsforlag.







# Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

*Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi*

## **Abstract**

Med dagens teknologier går det snabbt och enkelt att producera text och vi är många fler idag som skriver i såväl arbetet som på fritiden. Ordbehandlare och skrivstöd som stavnings- och grammatikkontroll är idag vardagsverktyg och mycket av vår dagliga kommunikation sker via skrift i elektroniska brev, samtal via instant messaging och chatt, eller SMS-meddelanden via mobiltelefoner. Skriftspråkets roll har tydligt förändrats och att kunna uttrycka sig i skrift är idag en förutsättning. Hur använder barn och ungdomar skrift idag? Påverkar den nya tekniken skrivinläringen? Finns det skäl att tro att standardskriftspråket hotas av elevernas flitiga användning av skrift i nya medier? Hur kan den nya tekniken användas bättre som stöd? Dessa frågor är centrala för vårt treåriga projekt *Att lära sig skriva i IT-samhället*. Projektet startade i januari 2003 och syftar till att undersöka skrift hos barn och ungdomar i olika skrivsituationer och effekterna i samband med IT-användning.

Målet är att titta på skillnader i texter skrivna i formell eller informell kontext, med hjälp av papper och penna, ordbehandlare, email och SMS, och liknande.

Skriftspråkets roll har tydligt förändrats under de senare decennierna tack vare tillkomsten av nya informations- och kommunikationsmedier. Den nya tekniken gör det enkelt för oss och underlättar arbetet med att skapa text och många av oss kommunicerar mycket mer via skrift. Ordbehandlare och skrivstöd som stavnings- och grammatikkontroll är idag vardagsverktyg och mycket av vår dagliga kommunikation sker via skrift i elektroniska brev, samtal via instant messaging och chatt, eller SMS-meddelanden via mobiltelefoner som bara ökar i popularitet.

Detta faktum påverkar inte bara vuxna i arbetet, utan även våra barn och ungdomar. *Hur*

*använder barn och ungdomar skrift idag? Påverkar den nya tekniken skrivinläringen och i så fall hur? Finns det skäl att tro att standardskriftspråket hotas av elevernas flitiga användning av skrift i nya medier? Hur kan den nya tekniken användas bättre som stöd?* Dessa frågor är centrala för vårt treåriga projekt *Att lära sig skriva i IT-samhället*.

Projektet startade i januari 2003 och finansieras av *Vetenskapsrådet*. Det syftar till att undersöka skrift hos barn och ungdomar i olika skrivsituationer och effekterna i samband med IT-användning. Målet är att studera skrivsituationen hos elever från mellan- och högstadienivå, och titta på skillnader i texter skrivna i formell (lärariniterade skrivuppgifter) eller informell kontext (texter skrivna på fritiden), med hjälp av papper och penna, ordbehandlare, email, SMS och liknande. Dessutom ingår studier av de datorbaserade skrivstödens påverkan på skrivande och vad som skulle kunna göras för att bättre stödja skrivprocessen.

Projektet befinner sig i insamlingsfasen, där elever i årskurserna 4–9 bidrar med texter skrivna i skolsituationen (exempelvis fria berättelser och rapporter) och texter skrivna på fritiden (exempelvis SMS och webbdagböcker). Genom observationer i klassrummen iakttas

hela skrivprocessen och hur de ordinarie ordbehandlingsprogrammets skrivstöd används av eleverna. Eleverna intervjuas om sina skrivvanor och upplevelser av skrift och skrivande.

I det följande ger vi först en kort beskrivning av de studier som projektidén bygger på och beskriver vidare vilka skrivaktiviteter som pågår på skolorna och vad som sker på fritiden. Vi ger även en preliminär analys av det insamlade materialet av skoltexter och texter skrivna på fritiden. Vi beskriver också kortfattat de skrivprogram och skrivstöd som eleverna kommer i kontakt med, med avsikt att påvisa hur dessa bättre bör kunna anpassas för att stödja barn- och ungdomars skrivbehov. Vi avslutar med en diskussion om konsekvenser av skriftspråk i förändring och ett kort avsnitt om det fortsatta arbetet inom ramen för projektet.

Fetstil och understrykningar i de autentiska exemplen som ges nedan belyser särdrag, som t.ex. stavfel och bortfall som vi uppmärksammat i de insamlade texterna.

### *Projektidén*

Till grund för projektet ligger resultaten från våra respektive avhandlingsarbeten med analyser av texter skrivna av barn i åldrarna 9–13 år (Sofkova Hashemi, 2003) och skriftspråksanvändning hos

tonåringar och unga vuxna i s.k. datormedierad kommunikation (Hård af Segerstad, 2002). De olika studierna visar intressanta likheter i de texter som analyserades. Texter skrivna av barn innehåller ofta reduktioner på olika nivåer i jämförelse med traditionell skrift, och de är dessutom ofta talspråksimiterande, vilket också är påtagligt i texter skrivna i datormedierad kommunikation. Generellt skilde sig texterna i båda studierna ofta mycket från standardskriftspråk. Orsakerna till de strukturella likheterna mellan de olika textsamlingarna är dock inte desamma. Barn som befinner sig i början av skrivinlärningsprocessen har ännu inte lärt sig ta hänsyn till olika faktorer i tal- respektive skriftspråskommunikation. Vuxna SMS-kommunikatörer reducerar sina texter i syfte att spara tid, ansträngning och utrymme. Det som var intressant att undersöka vidare var vad skolbarnen använder för strategier när de skriver i de nya kommunikationskanalerna och hur dessa kanaler påverkar deras skrivinläring och användning av skrift i mera formella situationer.

Vi fann också att de skrivstöd, t.ex. stavnings- och grammatikkontroll i ordbehandlingsprogram och ”snabbtext” i mobiltelefoner, som finns tillgängliga för att underlätta textproduktion, inte kunde ge tillräckligt stöd för de behov som finns i de skrivsituationer där de används.

Skrivstöden i en ordbehandlare är i regel baserade på texter och skrivproblem funna hos vuxna skribenter och följer en normativ skriftspråksgrammatik. De har svårt att stödja barn i deras skrivutveckling och ger inget utrymme för inläring eller träning. Skrivstödet i mobiltelefoner är baserat på en begränsad samling av språkligt material och anpassat efter en annan typ av skriven kommunikation med helt andra förutsättningar än SMS-kommunikation. Ett mer anpassat och effektivare skrivstöd skulle behöva ta hänsyn till kommunikationssituationen och texter baserade på språket som används av respektive målgrupp och i respektive media. Vidare analyser får inriktas på hur skolbarnen använder sig av dessa skrivstöd och vad som kan göras för att de bättre ska kunna stödja deras skrivutveckling och skrivbehov.

### *Skrivaktiviteter på skolorna*

I den första fasen i projektet etablerade vi kontakt med mellan- och högstadielklasser på tre skolor i Göteborgsområdet och inledde med att samla in skoltexter, intervjua eleverna och få dem att dela med sig av sina fritidstexter. I detta avsnitt beskrivs skrivaktiviteterna på de tre skolorna.

Av elevintervjuerna och iakttagelserna på skolorna framgår att det produceras relativt mycket



text på de tre inblandade skolorna. Texterna är av liknande karaktär på alla tre skolorna. Eleverna redovisar sina "forskningsarbeten" i form av häften eller planscher som de sätter upp på väggarna. Teman är ofta ämnesöverskridande, från bokrecensioner, geografi- och samhällsstudier om olika länder, historiska redovisningar, konststudier, etc. Häftena innehåller ofta utöver faktaredovisningar även kortare berättelser, dikter och många fina teckningar eller inklistrade bilder. En annan typ av text innefattar berättelser och uppsatser på separata teman, ofta knutna till någon aktivitet eleverna har varit med om (t.ex. besök på Stadsmuseet), tankar om framtiden eller tillbakablick av olika slag (t.ex. "Brev från framtiden", "Skolminnen"), eller texter till en given rubrik. I vanlig ordning utför eleverna övningar i läsförståelse, ordklass- och satsanalys i läroböckerna, där lucktexter är relativt vanliga. Välskrivning och diktamen var schemalagd varje vecka på en av skolorna, medan man på de andra ibland hade "finskrivning".

För projektet har vi valt att samla in fria texter framför faktaredovisningar av den anledningen att forskningsarbeten kan vara av karaktären punktlister och att de ofta innehåller mer eller mindre lyckade omskrivningar av faktablad, olika texter från läroböcker eller Internet. Hit-

tills består vår samling av ca 400 berättelser på teman som sagor, skräckhistorier, brev från framtiden, skolminnen och texter till rubriker av diverse slag. Majoriteten av texterna är skrivna för hand. I intervjuerna uppger många barn att de hellre skriver för hand därför att de anser att det går fortare, blir mer personligt och de hinner tänka efter. Andra hävdar mer eller mindre motsatsen och tycker att det går snabbara och blir snyggare när man skriver på dator. Dessutom tycker många att de slipper mödan med att forma bokstäver och få ont i handen. I situationer där eleverna vet att andra kommer att läsa eller på något sätt bedöma den skrivna texten anser de att stavning och layout är särskilt viktiga.

Av våra iakttagelser på skolorna framgår det dessutom att arbetsproceduren vid textskapande och tillgång och placering på datorer påverkar. Läraren styr mer eller mindre genom att eleven ofta får skriva en tankekarta, stödord eller en hel "kladd" för hand innan han/hon sätter igång med det egentliga skrivandet. På mellanstadiet finner vi det minsta antalet datorer och de är av sämst kvalitet. Högstadiet har många gånger tillräckligt med datorer av hyfsad kvalitet, men åtkomsten är ibland inte omedelbar eller självklar. Det är inte alla som föredrar att leta upp en ledig dator i ett annat klassrum där under-

visning pågår. Eleverna väljer hellre att antingen skriva för hand eller ta med arbetet hem.

Skrivande på dator innebär därför mer renskrivning från sin för hand skrivna förlaga. Att skriva direkt på dator förekommer nästan aldrig i skolan. Datorerna på skolorna används mest som renskrivmaskiner och för Internet-sökning, som i sin tur framförallt innebär nedladdning av bilder och i viss mån faktasökning. Det var bara en skola som direkt utnyttjade olika pedagogiska program för bl.a. språk- och matematikundervisning. Deras elever hade även schemalagd datorundervisning och där fanns också en anställd IT-pedagog. På de andra skolorna hade klassföreståndaren fått det ansvaret, med varierande resultat. Chatt, spel och obegränsad Internetåtkomst var öppet tillåtet på en av skolorna. Skolarbetet hade dock alltid företräde. På övriga skolor var åtkomsten begränsad eller uttryckligen förbjuden med följder som avstängning från datoranvändandet om man upptäcktes chatta eller surfa på någon otillåten plats på Internet (t.ex. Lunarstorm).

### *Skoltexterna*

Eleverna befinner sig på olika stadier i skrivutvecklingen och på mellanstadiet har de flesta passerat stadiet med att lära sig att forma bokstäver och ord. De lär sig att segmentera ord,

bilda satser och uttrycka sig i en mängd olika sammanhang och i olika syften. De lär sig grammatiska, diskursiva och strategiska regler för hur man förmedlar en tanke eller meddelande till läsaren (jfr. Lundberg, 1989; Liberg, 1990; Pontecorvo, 1997; Håkansson, 1998). Våra tidigare studier visar att barn som lär sig skriva i allmänhet har problem med stavning, ordsegmentering, användning av stor och liten bokstav och interpunktion. Dessutom återspeglas tydligt det språk de behärskar bäst – talet. Texterna är klart influerade av talspråket och innehåller ofta olika talspråksformer (t.ex. *våran, den därå*) och reduktioner (t.ex. *rasa* i stället för *rasade*, dvs. tempusändelsen faller bort), direkt anföring, ljudhärming och dialektala drag. Grammatiska avvikelser från standardskriftspråket är också relativt frekventa (ca nio gånger fler än hos vuxna skribenter). Bland de mest vanliga avvikelserna hittar vi brott i formen på det finita verbet, uteblivna eller tvärtom extra insatta ord i satser, kongruensbrott i substantivfraser, verbformfel efter hjälpverb, ordvalsproblem, etc. (se vidare Sofkova Hashemi, 2003). Skriftspråket är jämfört med talspråket standardiserat med mindre (dialektala) variationer och skrivinläringen innefattar inte enbart förvärvning av de mer eller mindre explicita normer och regler, utan även hanteringen av hela skrivsystemet (jfr. Teleman, 1991).

En preliminär analys av texterna från skolsituationen visar på förekomster av stavfel och särskrivning som vi ser exempel på i (1):

- (1) *Vikingarna vile ha färj glada kläder* (tjej, år 4)

Talspråkspåverkan är också tydlig och kännetecknas exempelvis av användningen av olika talspråksvarianter, som formen *vart* i (2). Ett ganska vanligt fenomen är också hur de personliga pronomen *de* och *dem* realiseras, som vi också ser exempel på i (2). Texten i exemplet visar dessutom på en grammatisk avvikelser i numeruskongruens mellan det plurala pronomenet *många* och det singulara substantivet *land*.

- (2) *Vi tittade på hur många land vikingarna hade vart i, och b.l.a. hette frankrike ("frankeriket.") Dem hade också vart i Asien, Afrika, Amerika, och Europa* (kille, år 4)

Satser hakas gärna på varandra som vi ser i (3) nedan. Reduktioner av olika slag är också vanliga, som det borttappade finala 't' på *det* i (3) som i sin tur ger upphov till en annan existerande ordform, eller när tempusändelsen på verben faller bort, som vi ser i (4).

- (3) *Sen la dom jord över så de blev en kule sen stak dom ner en pine.* (tjej, år 4)

- (4) *Jag satt och läste en bok som handla om två män som var vilsna ute på havet och dom var i en ganska lik situation som vi var i nu.* (kille, år 7)

I (5) ser vi ett exempel på brott i formen på verbet i en infinitiv fras (dessutom stavfel och segmenteringsfel, markerat med understrykning).

- (5) *Det har blivit en vana av studerande barna att går till fryssen och tar ut en fryst pizza och sätter deni mikro vågs ungnen.* (kille, år 6)

Inkonsekvens i stavning och grammatik som i (6), där eleven använder formerna *är* och *e* i samma text, ser vi också som relativt vanlig.

- (6) *Jag har varit här i Mallorca och jag glömde säga att jag äger ett hotell Grand hotell, det är därför jag köpte huset här. Jag har två barn som e 7 och 10 år dom e intresserade av tennis.* (kille, år 8)

### Skrivaktiviteter på fritiden

Av de intervjuer som vi har gjort med eleverna framgår att alla elever har tillgång till dator hemma och de flesta har även Internetupp-

koppling. Många chattar gärna varje dag på sin fritid i *MSN Messenger* eller på de mötesplatser på Internet där de är medlemmar. På dessa mötesplatser har de ofta en presentation av sig själva som de uppdaterar då och då, de chattar med kompisar och andra inloggade och många skriver även egna dagböcker om det finns möjlighet. Många av de äldre är medlemmar på *Lunarstorm*, några på andra platser som *helgon.net*. Yngre flickor pratar hästar på *stallet.se*, roar sig med trollerikonst eller annat Harry Potter-inspirerat på *hogwarts.nu*, eller besöker *kamrat.com*. Yngre pojkar spelar helst spel, både on-line (t.ex. *runescape.com*) och på den egna datorn, några är medlemmar på *hogwarts.nu*.

Chattande dominerar helt de skrivaktiviteter som sker på fritiden. Många, men allra allra mest de äldre, skriver och skickar SMS-meddelanden till sina kompisar. Eftersom man får betala för tjänsten är omfattningen inte samma som för det avgiftsfria chattande. Email används bara ibland och fyller ofta andra syften, som att förflytta sin skoltext mellan skolan och hemmet eller skicka ljud- och bildfiler.

Några elever skriver egna dagböcker hemma för hand och egna berättelser, både för hand och på dator. Några enstaka skapade egna tidningar eller serier hemma och några skrev ibland brev i

traditionell mening. Eleverna på alla tre skolorna hade läxor i stort sett varje dag, men skrivläxor förekom inte ofta. Däremot tar många hem skolarbetet, antingen för att de inte hinner skriva färdigt i skolan eller för att de föredrar att skriva hemma i lugn och ro. De som väljer att skriva på dator hemma skriver många gånger direkt utan några handskrivna förlagor.

### *Webbdagböcker och SMS*

Av de texter eleverna producerar på sin fritid fick vi ta del av texter skapade på olika mötesplatser på nätet, framförallt webbdagböcker och presentationer, SMS-meddelanden och några enstaka chatt-sessioner och email.

Våra tidigare analyser av texter från email, webbchatt, instant messaging (korta meddelanden över Internet med omedelbar överföring) och SMS visar att den nya tekniken ställer krav på användare som får anpassa sitt skrivande och språk till de specifika möjligheter och begränsningar som råder. Dessa kommunikationssituationer skiljer sig på flera olika sätt ifrån varandra bl.a. med hänseende på syftet med kommunikationen, hur synkrona meddelandena kan vara, hur textinmatningen sker och antal deltagare som är involverade. Ett SMS-meddelande är t.ex. begränsat i antal tecken, det är tidskrävande och relativt krångligt att mata in texten

med hjälp av knappsatsen på mobiltelefonen som ofta kräver mer än en knappnedtryckning för att få fram rätt bokstav, samtidigt som den lilla displayen försvårar läsningen. Språkbruket i de olika typerna av datormedierad kommunikation uppvisar en mängd strategier för att spara tid, ansträngning och utrymme, samt för att kompensera för de informationskanaler som det skrivna mediet saknar (Hård af Segerstad, 2002).

Den datormedierade skriften har ofta drag av talspråkskaraktär, och refererar ofta implicit till personer, saker och händelser som är aktuella för de interagerande. Språkbruket blir ofta reducerat jämfört med standardskriftspråk, förkortningar av ord och fraser är mycket frekvent förekommande. Så kallade "smileys" (eller "smilisar", som Svenska språknämnden rekommenderar) används för att efterlikna ansiktsuttryck och förmedlar attityder och stämningslägen. Både understreck och versaler används för att uttrycka emfas och efterlikna röstläge. Asterisker omger ett ord eller en fras som typiskt förmedlar en handling eller ett stämningsläge. Information som lätt kan förstås ändå utelämnas ofta, exempel på det kan vara subjektspronomen, hjälpverb och prepositioner. Utelämnandet av verbändelser och att man skriver ut t.ex. svärord ger också karaktär av spontant talspråk (se vidare i Hård af Segerstad, 2002).

En preliminär analys av de insamlade webbdagböckerna visar att stavning spelar mindre roll här, som vi ser tydligt i exempel (7). Här kan vi även se exempel på hur versaler används för att uttrycka emfas. Användning av stor bokstav för att markera början på en mening uteblir däremot ofta, som i (8) och (9). Förkortningar på både ord- och frasnivå är frekvent förekommande, som i (8) där vi ser *kul* förkortat till *ql* eller i (9) där *i alla fall* förkortades till *iaf*.

(7) JJJJJJJJJJJJJJJAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA  
**severige van** över **negeria** haha vi vinner säkert fotbolls-VM haha vi är mäktiga heja **sverig** (kille, år 8)

(8) nu ska jag ringa emma.... jätte **ql!!!** (tjej, år 6)

(9) en jädra bra dag är det **iaf** hittills. (tjej, år 8)

Det förekommer engelska ord och uttryck i dagböckerna, som visas i exempel (10) och (11).

(10) det snööaar på **the mountain of darkness**. uääch..träåk..ont i huvet.. (tjej, år 8)

(11) **The point** är att jag kan inte ha en pojkvän ... (tjej, år 8)

Vi hittar även smileys och asterisker som förmedlar sinnestämning av olika slag. Ett exempel på en gråtande smiley-figur ser vi i exempel (12). Asterisker i exempel (13) markerar suckande och trött attityd. I (13) ser vi vidare exempel på talspråksinfluerade reduktioner, där eleven väljer att förkorta *är det* till *e d* och *inte* till *itte*.

(12) *jag mår jättedåligt. :( muäääh...* (tjej, år 8)

(13) *nästa vecka e d ju Karaoke kväll \*suck\* men ska itte sjunga ska sköta maskinen \*pubb\** (tjej, år 8)

Språkbruket i dessa webbdagböcker är ofta influerad av talspråk och innehåller både dialektala uttryck, talspråkhärmande stavning och reduktioner av olika slag som visas i exempel (14) nedan. Exempel (14) visar på många redan nämnda fenomen, versaler som används i syfte att framhäva, talspråkimiterande stavning och ordreduktioner, dialektala uttryck, uteblivna versaler i början på en mening, utebliven interpunktion i satsslut, isärskrivet ord (*jullov*) och i slutet råkar orden smälta samman i ett (*bästpussen*).

(14) *GÖÖÖT!! serru e d jul lov fan va gött d e asså aja de e bara bästpussen!* (tjej, år 8)

Vi har även tittat på SMS-meddelanden som eleverna skickat. Dessa är ofta kortare jämfört med texterna i webbdagböckerna, av den anledningen att de är begränsade i antal tecken. De har även en annan karaktär och handlar mest om förfrågningar om hur någon mår, vad man gör och vad man har för planer att göra och olika typer av hälsningar. Meddelandena visar liknande lexikala och strukturella drag som vi har sett i webbdagböckerna. Meddelande som består av flera meningar är ofta hakade ihop i en enda mening. Satsslut markeras varken med interpunktion eller inledande versaler och det förekommer smileys och engelska ord, som vi ser i (15).

(15) *Gott nytt år babies ;) (alla girls, kan inte skicka till alla för mina fingrar dör här i vetlanda) puss puss* (tjej, år 8)

Talspråk reflekteras genom att ord förkortas i olika hög grad och med olika strategier, som i nedanstående tre exempel. I (16) ser vi dessutom återigen gemener i egennamn. Dialektala uttryck som i (18) är också vanliga och icke standardförkortningar är också högt frekventa, som *lr* för *eller* i (18).

(16) *Hej va gö du då? Ja e me mona och alice.* (tjej, år 6)

(17) Tack **dt** samma **cs** på **onsda** kjam ankan  
(tjej, år 8)

(18) Du kan **la** slå en pling om du **e** hemma **lr**  
nåt? (tjej, år 8)

Strategierna som exemplifierats ovan är några av dem som resultaten från preliminära analyser av webbdagböckerna och SMS-meddelandena visade på. Skriften används på ett okonventionellt sätt som uttrycker både det spontana, informella och talspråkliga i situationen och relationen mellan deltagarna. Många av strategierna tycks ha utvecklats för att spara tid, utrymme och ansträngning. Mycket av den språkliga upptäckarglädjen och experimentlustan kan också vara sätt att komma runt sådant som kan upplevas som krångligt med textbaserad kommunikation och för att kunna uttrycka skribentens personlighet, delaktighet och behärskning av de respektive medierna.

Under intervjuernas gång framgick det att de flesta elever tydligt upplever att de skriver annorlunda i skolsituationen och på fritiden. De anser dock inte att detta är ett problem, utan hävdar själva att de lätt kan växla stil. De kan ofta ge väldigt konkreta exempel på vad det är de skriver annorlunda. De nämner att det blir en hel del slangord, smileys, förkortningar på både ord,

fras- och satsnivå. Stavning och användning av stor bokstav och punkt anses mindre viktigt i informella texter. Det viktiga är att mottagaren förstår vad man menar, och man anser att det oftast går att förstå av sammanhanget. Det finns även elever som inte ändrar stil och hävdar att de alltid skriver ”som vanligt”. Eleverna är klart medvetna om skillnaderna i språkanvändningen i olika situationer.

### *Skrivprogram och skrivstöd*

Några av projektets delmål är att undersöka hur skrivstöd i olika skrivsituationer används av barn och ungdomar och hur de påverkar skrivprocessen. Ger de tillräckligt med stöd eller kan tekniken utvecklas för att stödja elevernas skrivproduktion ännu bättre? De skrivstöd som finns idag är framförallt språkgranskningsverktyg i ordbehandlare och prediktionsstöd (”snabbtext”) i mobiltelefoner.

I avsnittet om skrivaktiviteter i skolan framgår det att eleverna ofta börjar sitt skrivande i skolan genom att skapa en tankekarta, lista stödord eller att skriva en första version av texten för hand. Renskrivningen av denna ”kladd” sker varierande både för hand och på dator, beroende av vad eleven själv föredrar, vad läraren föreslår eller om eleven över huvud taget får tillgång till dator. De gånger eleven skriver in

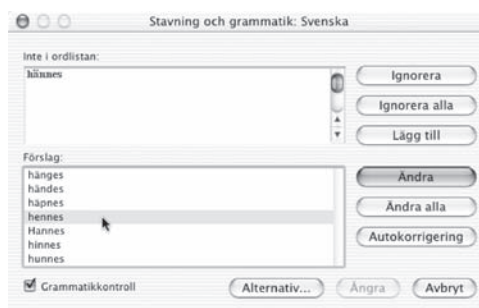
## Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

texten på dator används uteslutande ordbehandlaren *Microsoft Word* och dess skrivstöd, oavsett skola eller om eleven skriver hemma. På alla tre skolorna är språkgranskningen i *Word* inställd så att eleven får stöd under själva skrivandets gång, dvs. avvikelser i stavning och grammatik markeras i texten medan eleven skriver.

Elevintervjuerna avslöjar tydligt att eleverna i majoritet tycker att de redan är bra på att stava, men anser ändå att stavnings- och grammatikkontrollen är ett ganska bra stöd för deras skrivande. Många uppger att de rättar de markeringar datorn föreslår direkt i uppenbara fall, annars högerklickar de och tittar på vad datorn föreslår för alternativ. De nämner ofta att datorn brukar markera även korrekta ord, ofta egenamn och ord de hittat på själva. De gånger de är riktigt osäkra vad som är fel eller konstigt med texten som markerats, eller om datorn inte ger några förslag, brukar en del fråga läraren eller den som sitter närmast, om de tror att klasskamraten kan hjälpa dem, och en del låter markeringen stå kvar i förhoppning att få ett svar från läraren vid senare tillfälle.

Hur ser det ut i verkligheten? Stavningskontroll, som nu för tiden är standard i de flesta ordbehandlingsprogram, klarar ofta inte att ge förslag på de fel eleverna gör, dels för att stavfelen

kan vara för grova, fonologiskt baserade eller sammanfalla med ett redan existerande ord i språket. Detta kräver helt andra angreppssätt och ofta även en analys av större kontext än ett ord. Dessutom ges ofta alldeles för många valalternativ som inte ens är i närheten av det sökta ordet. Att stavningskontrollen är baserat på helt andra typer av fel och text framgår tydligt från exempel i *Figur 1* nedan som illustrerar skrivstödet reaktion på en vanlig typ av fel i elevtexter. Det rätta förslaget kommer först som fjärde alternativ, trots att det eftersökta ordet *hennes* skiljer sig endast i utbyte av en vokal. Observera särskilt det andra och tredje alternativet (*händes* och *häpnes*) bland förslagen på möjlig stavning, som inte ens är existerande ord i svenska.



Figur 1. Exempel på Microsoft Words skrivstöd för stavning av en vanlig typ av fel i elevtexter.



Liknande scenario uppstår när grammatikstödet träder in. Datorbaserat grammatikstöd för svenska är ett relativt nytt verktyg och har framförallt fokuserat på vuxna skribenter (se Sågvall Hein, 1999; Arppe, 2000; Birn, 2000; Knutsson, 2001; Domeij, 2003; Sofkova Hashemi, 2003). Våra tidigare studier visar att grammatikkontrollerna har svårt att stödja eleverna i deras skrivutveckling, då felen är många, talspråksinfluerade och påvisar en annan distribution än hos vuxna. Många skrivproblem beaktas inte och programvarans kommentarer till dem som hittas är ofta svårbegripliga för eleverna. Grammatikkontrollerna täcker i genomsnitt 58% av felförekomsterna i tidningstexter eller studentuppsatser, medan täckningen för elevtexterna ligger på i genomsnitt 12% (se Sofkova Hashemi, 2003). Stöden ger dessutom inget utrymme för inlärning eller träning.

I SMS-meddelanden använder sig många elever av ”snabbtext”. De flesta moderna mobiltelefoner innehåller idag en programvara som underlättar och snabbar på textinmatningen genom att minska antalet knapptryckningar som krävs för att skriva ord, exempel är ”T9” och ”eZiText”. Programvaran, eller skrivstödet, är baserad på ordfrekvens i en ordlista som i sin tur är baserad på en samling språkligt material (MacKenzie och Soukoreff, 2002). Sekvenser av knapp-

tryckningar översätts till det mest frekventa ordet med just den sekvensen i det språkliga materialet. Fördelen med snabbtext-skrivstödet är att det krävs färre knapptryckningar för att mata in text, jämfört med den äldre ”multipress-tekniken”.

De elever som använder sig av denna funktion i sina mobiltelefoner, uppger att den fungerar bra och verkligen underlättar skrivandet. Det de inte är riktigt nöjda med är att den ofta gissar på fel ord och då blir det för besvärligt att byta och återgå till multipress. Många lagrar gamla meddelanden och egna ord i telefonens minne, t ex slangord, egennamn, förkortningar och egna uttryck.

Som nämnts ovan, så är problemen med snabbtext-skrivstödet dels att det är baserat på standardskriftspråk ur en begränsad korpus, dels att det är anpassat efter en annan typ av skreven kommunikation med helt andra förutsättningar än SMS-situationen. Som vi har sett så uppvisar språkbruket i SMS många talspråksliknande drag och förekomster av nya typer av förkortningar. Dessa talspråksliknande drag och förkortningar har ingen hjälp i det skrivstöd som finns i dagens mobiltelefoner, och våra iakttagelser och andra studier (jfr. Gutowitz, 2003; Kasesniemi, 2003) visar också att

många användare uppger att problemen då skrivstödet föreslår felaktiga ord blir för besvärligt och tidsödande, och att man hellre klarar sig utan. Ett mer anpassat och effektivare skrivstöd skulle behöva ta hänsyn till kommunikationssituationen och korpora som är baserade på språket som används i textmeddelanden via mobiltelefoner och talspråk. I *Figur 2* nedan visar bilden snabbtext-skrivstödet förslag på det eftersökta ordet *ses* för frasen *Vi ses*, vilket är vanligt förekommande i SMS-kommunikation. Första förslaget som ges är ordet *per* och då menas inte ens egennamnet *Per*, utan uttryck som i *per capita*, vilket ger ännu mer belägg för vilka texter skrivstödet baserar sig på.



*Figur 2. Exempel på snabbtext-skrivstödet förslag på ett vanligt förekommande fras i SMS-kommunikation.*

### *Konsekvenser av skriftspråksförändring*

Det är ett komplext nätverk av interagerande faktorer som påverkar vårt språkbruk. Vi varierar vår språkanvändning t.ex. beroende på om vi kommunicerar via tal eller skrift, med vem vi talar eller skriver till, om vad vi talar eller skriver och vad vi vill uppnå med kommunikationen. Man utformar en arbetsansökan på ett helt annat sätt än ett SMS-meddelande till sin bästa vän. Andra faktorer som ålder, kön, utbildning, social bakgrund och liknande påverkar också kommunikation och språkbruk. Helt klart är att språkbruket varierar och ser inte alltid ut på ett sätt.

De talspråksliknande strukturerna i elevernas skoltexter, stavfel, avvikelser från de normer och regler som standardskriftspråket föreskriver om bruket av stor och liten bokstav och interpunktion, beror många gånger på att de befinner sig i ett inlärningsstadium och att de är ovana att uttrycka sig i skrift. De använder sig av de kunskaper de hittills införskaffat sig om det språk som omger dem i deras hemmiljö, skola och fritid. Webbdagbokstexter och SMS-meddelande skrivna av samma elever innehåller förstås också sådana inslag, men eleverna använder medvetet en informell och talspråksliknande ton och anpassar sitt skrivande efter

kommunikationssituationen i syfte att spara tid, ansträngning och utrymme. Talspråksdragen i dessa texter beror snarare på de specifika produktionsförhållandena för kommunikationen. Stavning, bruk av stor och liten bokstav och interpunktion spelar mindre roll i datormedierad kommunikation och en jargong i respektive medium. Det viktigaste för skribenten är att innehållet i meddelandet är begripligt för mottagaren.

Språkbruket anpassas till nya medier och väcker även nya kreativa skrivstrategier. Den ökade skriftanvändningen genom kommunikation via många olika typer av datormedierad kommunikation kan eventuellt också sätta spår i texter som produceras i andra sammanhang och för andra syften. Man kan spekulera om just detta språkbruk, t.ex. de nya förkortningar som används kommer att bli etablerade och börja användas även i andra typer av texter eller om det kommer att påverka det talade språket. Som all språkförändring beror det på om typen av skriftbruk upplevs som effektivt av tillräckligt många. Om barnen i skolan får lära sig och öva på att använda skrift enligt rådande normer för standardskriftspråk och samtidigt görs medvetna om stilskillnader, får de en bas att utgå ifrån. Sedan kan de anpassa sin egen skriftspråksanvändning efter situa-

tion, medium, syfte och mottagare. I takt med att bruket förändras kommer så småningom också normerna för standardskriftspråket att förändras.

De preliminära resultaten från de inledande analyserna av elevtexterna i vårt projekt kan inte sägas stödja de farhågor som hävdar att standardskriftspråket hotas av elevernas flitiga användning av skrift i nya medier. De talspråkstendenser och andra avvikelser mot standardskriftspråket som finns kan eventuellt tyda på influens från flitigt chattande och SMS:ande, men det är i detta skede svårt att med säkerhet kunna säga vad som är orsaken. De preliminära analyserna av skoltexterna visar inte på några större förekomster av de nya typer av förkortningar förekommande i webbtexter och SMS-texter. Inte heller kan vi se några texter innehållande t ex smileys eller asterisker på det sätt de används i datormedierad kommunikation.

Vidare kan vi konstatera att varken skrivinläringen eller den nya skriftanvändningen idag stöds av några bra skrivstöd. Skrivstöden halkar efter genom sin inriktning på vissa utvalda grupper av skribenter och tar bl.a. inte hänsyn till kommunikationssituationen eller mediet. Språkbruket varierar, men skrivstöden i både ordbehandlingsprogram och mobiltelefoner är

fortfarande baserade på standardskriftspråk och vuxna skribenters texter för mer eller mindre formella syften. Skrivstöd som är anpassade efter en viss typ av skribenter, baserade på en viss typ av texter skrivna i ett visst syfte, fungerar i bästa fall effektivt endast på just den typen av texter. När de ska användas för textproduktion med andra syften eller av skribenter med andra färdigheter kan de inte ge tillräckligt stöd, eftersom de inte är anpassade efter de förutsättningar som finns i dessa situationer.

### *Fortsatt arbete*

Fortsättningsarbetet i projektet innebär en djupare och genomgående kvantitativ och kvalitativ analys av det insamlade materialet, både skoltexter och texter producerade i nya medier, och en sammanställning av intervjumaterialet. Jämförelser kommer att göras dels mellan modalitet (t.ex. handskrivet vs. datorskrivet) och ålder, och dels mellan situation (dvs. skoltext vs. fritidstext) och ålder. Vi kommer att titta på lexikala och strukturella skillnader i både skoltexter och texter skapade i nya media.

I en något mer styrd skrivuppgift kommer eleverna att använda sig av skrivverktyget *ScriptLog*, som ursprungligen utvecklats på Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet (<http://www.scriptlog.net/>). *ScriptLog* registrerar all

tangentbordsaktivitet under skrivprocessen och kan därmed utöver slutprodukten även ge information om skrivprocessen bakom hela den linjära texten. Särskilt kan verktyget användas till att studera redigeringsmönster under skrivprocessen, som kan ge värdefulla insikter i hur eleverna arbetar med sina texter.

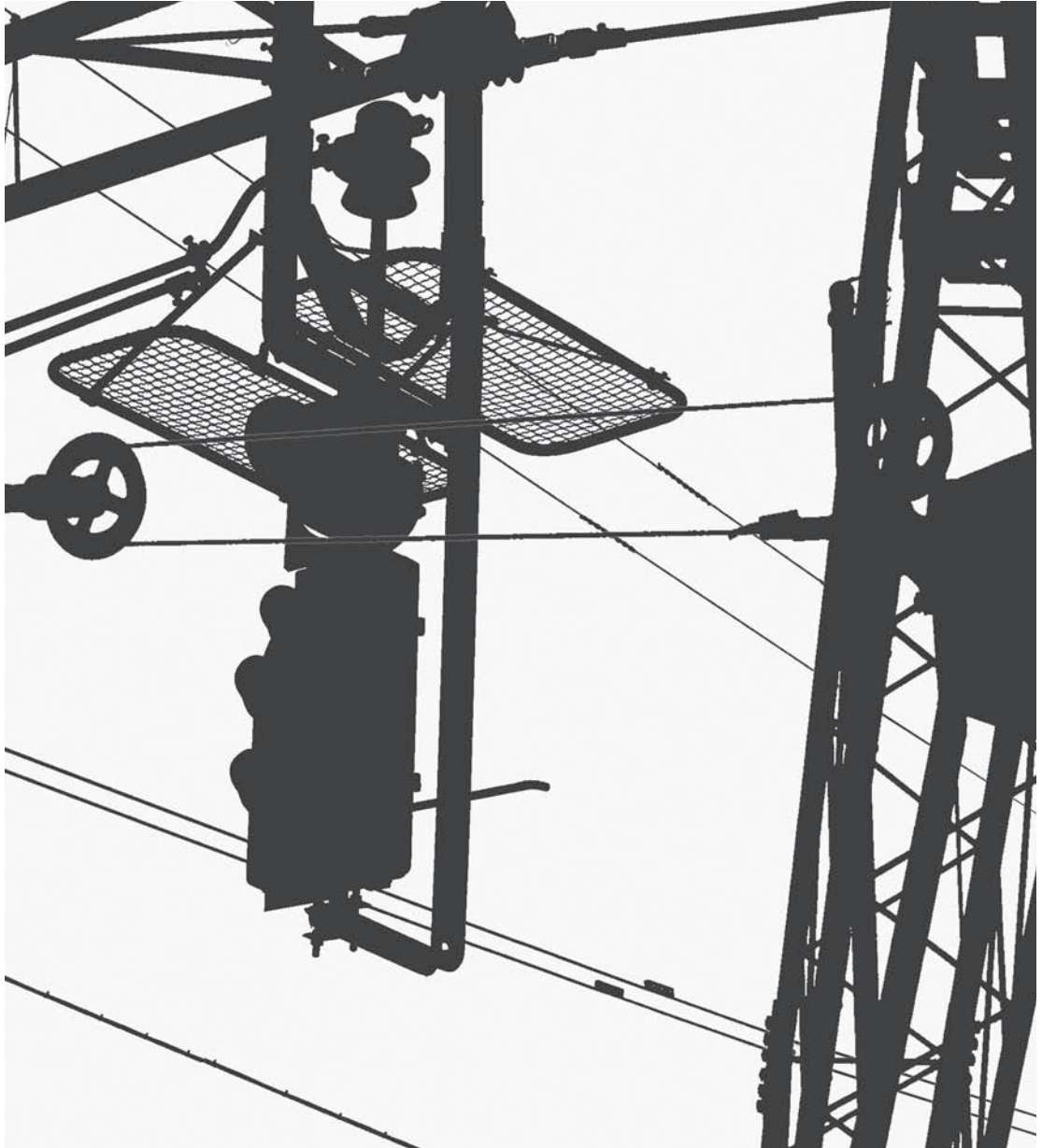
Vidare kommer vi att inrikta oss på studier av skrivstödens påverkan på skrivande och studera eleverna i interaktion med stavnings- och grammatikkontroll i ordbehandlare och snabbtext i mobiltelefoner med hjälp av s.k. ”tänkhögt-experiment”, där eleven muntligt redovisar sina redigeringsval av en given text. Med denna metod hoppas vi kunna belysa de val eleverna gör och deras motiveringar till dessa och även se hur slutprodukten påverkas av deras val. Vi vill t.ex. se om skrivstöden ger hjälp efter elevernas behov och den skrivsituation de befinner sig i, hur begripliga de rättningsförslag och alternativ de ger är eller om missförstånd uppstår och eleven inför nya fel av misstag.

Mer information om projektet finns att läsa på [www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT](http://www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT).

### Referenser

- Arppe, A.** (2000) Developing a Grammar Checker for Swedish. In *The 12th Nordic Conference of Computational Linguistics*, NODALIDA-99, pp.13–27.
- Birn, J.** (2000) Detecting Grammar Errors with Lingsoft's Swedish Grammar Checker. In *The 12th Nordic Conference of Computational Linguistics*, NODALIDA-99, pp 28–40.
- Domeij, R.** (2003) *Datorstödd språkgranskning under skrivprocessen – Svensk språkkontroll ur användarperspektiv*. Doktorsavhandling i lingvistik, Stockholms universitet.
- Gutowitz, H.** (2003) Barriers to Adoption of Dictionary-Based Text-Entry Methods: A Field Study. 10th Conference of the European Chapter of the *Association for Computational Linguistics*, Budapest, Hungary.
- Håkansson, G.** (1998) *Språkinläring hos barn*. Studentlitteratur, Lund.
- Hård af Segerstad, Y.** (2002) *Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Göteborg University.
- Kasesniemi, E.-L.** (2003) *Mobile Messages. Young People and a New Communication Culture*. Tampere, Tampere University Press.
- Knutsson, O.** (2001) *Automatisk språkgranskning av svensk text*. Licentiatavhandling, KTH, NADA.
- Liberg, C.** (1990) *Learning to Read and Write*. RUUL 20. Reports from Uppsala University, Department of Linguistics.
- Lundberg, I.** (1989) Språkutveckling och läsinläring. In Sandqvist, C. and Teleman, U. (eds.) *Språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur, Lund.
- MacKenzie, I. S. and Soukoreff, R. W.** (2002) Text entry for mobile computing: Models and methods, theory and practice. *Human-Computer Interaction* 17: 147–198.
- Pontecorvo, C.** (1997) Studying writing and writing acquisition today: A multidisciplinary view. In Pontecorvo, C., (ed.) *Writing development: An interdisciplinary view*. John Benjamins Publishing Company.
- Sofkova Hashemi, S.** (2003) *Automatic Detection of Grammar Errors in Primary School Children's Texts. A Finite State Approach*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Göteborg University.
- Sågvall Hein, A.** (1999) A grammar checking module for Swedish. *Reports from the Scarrie-project: DEL 6.6.3*, June 1999, Dept. of Linguistics, Uppsala University.
- Teleman, U.** (1991) Vad kan man när man kan skriva? I Malmgren och Sandqvist (eds.) *Skrivpedagogik*.







# Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

*Patrik Hernwall*

## *Abstract*

Den pedagogiska forskningen behöver utveckla teorier och begrepp som gör det möjligt att fånga människans villkor i cybersamhället. I denna artikel presenteras Virtual Society, ett treårigt forskningsprojekt som avser att studera hur människan tar i anspråk de möjligheter och utmaningar som användandet av och inträdet i cybersamhället innebär. Cybersamhället och cyberrummet erbjuder människan/cyborgaren andra möjligheter till handling, interaktion och socialisation. Detta betyder inte att de stereotyper som marginaliserar grupper i samhället upphör – snarare att de kvarstår och är fortsatt betydelsefulla i skapandet av nya former av normalitet. Det är aspekter som är väsentliga att ta hänsyn till vid utvecklandet av det nu framväxande 24-timmarssamhället. Begreppen skillnad, tillgång och frånvaro används för att problematisera möjligheterna att utveckla ett "informationssamhälle för alla". I artikeln ges också exempel på hur IKT (informations- och

kommunikationstekniken) utmanar konventionella föreställningar och värderingar.

## *Inledning*

En av samtidens stora utmaningar för den pedagogiska forskningen likväl som den pedagogiska praktiken (i bred betydelse), är att utveckla en förståelse för människans villkor för socialisation, kunskapsutveckling, etc., i det nu framväxande cybersamhället. Med bruket av, tillgången till – likväl som frånvaron av – olika former av digital informations- och kommunikationsteknik (IKT) skapas nya villkor för människans möjligheter att ta i anspråk sin egen livsvärld. Ett exempel på detta är hur interaktionen med myndigheter och organisationer förändras med bruket av Internet och e-post. Uttryckt med andra ord, så skapar cybersamhället, eller det virtuella samhället, andra former av erfarenheter, där relationen mellan kropp, plats och teknik utmanar etablerade, och många gånger



## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

konventionella, förståelser av vad det innebär att vara människa.

Forskningsprojektet Virtual Society<sup>1</sup> (ViS-projektet) studerar, med bas i en pedagogisk forskningstradition, hur människan tar i anspråk de möjligheter och utmaningar som användandet av och inträdet i cybersamhället innebär. Som ett basalt antagande i detta ligger att med utvecklandet av olika tekniker, kommer människans villkor för handling i allt högre grad att smälta samman med (eller bli allt svårare att skilja från) teknikutvecklingen och teknikens handlingserbjudanden (affordances). Pedagogiken torde därför, med uppenbar referens till Donna Haraway (1997), sträva efter ett perspektiv på människan och hennes villkor för utveckling som på ett påtagligt sätt inbegriper teknikens erbjudanden om handling.

I denna artikel har jag för avsikt att diskutera hur vi teoretiskt och metodologiskt kan skapa förståelse för detta cybersamhälle – ett samhälle som erbjuder andra möjligheter till handling, interaktion och socialisation. Jag kommer även att inflika några preliminära resultat från forskningsprojektet.

### *Cybersamhället*

För snart ett decennium sedan konstaterade Castells att ”The informational society, in its historically diverse manifestations, is only taking shape in the twilight of the twentieth century.” (1996, s 221). Sannolikt är denna tes fortsatt giltig, och kommer att så vara under lång tid framöver. Det enkla skälet till detta är att den digitala tekniken är en teknik som är i snabb förändring och utveckling, där nya applikationer likväl som användningsområden ständigt når marknaden och brukarna. På bara några få år har vi blivit användare av teknik och tjänster som world wide webb, mobiltelefoner, chatt och nu också 24-timmarsmyndigheter, handdatorer, e-handel, PDAs, wap-tjänster, mms, etc. Begreppet cybersamhället, eller det virtuella samhället, avser detta samtida allt mer teknikimpregnerade samhälle.<sup>2</sup>

Cybersamhället skall alltså här förstås som det samhälle vi lever i här och nu. Åtminstone på en teoretisk nivå är det av vikt att göra en åtskillnad mellan detta cybersamhälle och det vi kan benämna cyberrummet. Cyberrummet (eng. cyberspace) är den digitala förlängningen av den fysiska vardagen och har som fundament den digitala tekniken (se Benedikt, 1992; Mitchell, 1997; Dodge & Kitchin, 2001). Begreppet cyberspace har sitt ursprung i science fic-

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

tion författaren William Gibsons *Neuromancer* från 1984, och avser som bekant en digital värld bortom den atomära, analoga föregångaren. På en mer konkret nivå kan cyberrummet alltså förstås som de sociodigitala rumsligheter som bygger på den digitala informations- och kommunikationstekniken och som skapar en form av rumslighet som gör möjligt olika former av mellanmänskliga relationer.

Den franske cyberfilosofen Pierre Lévy (1997) menar att nätverk som Internet och world wide web utgör en hypercortex som gör möjligt en ny form av gränslös och föränderlig kollektiv intelligens. Med begreppet kollektiv intelligens söker Lévy beskriva människans villkor i en nätverksuppkopplad kultur som medför tillgång till all form av information. Poster skriver om Lévy och menar att han i sin teori om den kollektiva intelligensen skapar en förståelse för hur "Internets virtuella verden binder sammen menneskelig intelligens fra hele kloden og innefører i prinsippet en ny interaksjonsstruktur. Her blir rom og tid, kropp og sjel så vel som subjekt og objekt omformet av kommunikasjonsteknologiens parametre." (Poster, 1999, s 36). I Lévy's utopiska bild av Internet bidrar varje individ till den gemensamma kollektiva intelligensen genom sin interaktion med andra och genom att lämna spår (i form av erfarenheter och kun-

skaper) efter sig. På detta sätt förflyttas kunskap från "de lärde" och samhällets institutioner till de interagerande individerna. Den kollektiva intelligensen blir i denna läsning en exemplifiering av Vannevar Bush visionära idé från 1945 om behovet av ett system för ordnandet och lagrandet av den snabbt växande kunskapsmassan. Vanligtvis betraktas Bush artikel som en inspirationskälla till, och förutsägelse om, Internet och hypertexten. Men redan titeln på artikeln – *As We May Think* – visar att det inte bara var en teknisk och administrativ idé Bush förmedlade. Titeln visar också att han tog i beaktande det nära sambandet mellan de media vi använder oss av, och människans tankar och erfارande. En tanke som återfinns hos både McLuhan (1964/1994) och Ong (1980). Ong skrev bland annat att "skrivkonsten förhöjer medvetandet" (1990, s 99), vilket inte bara betyder att skrivkonsten gjort möjligt tänkande och innovationer som utan skriftspråket skulle varit omöjliga, utan också att den skriftliga kulturen i en mening avgör vad som är möjligt (och framför allt *inte* möjligt) att tänka. Från den pedagogiska teoribildningen känner vi igen dessa tankegångar från teoretiska likväl som empiriska resonemang om relationen mellan språk och tänkande, eller mellan ord och deras funktion, hos ryska/sovjetiska forskare som Vygotskij (1978) och Luria (1979). Det sociokultu-

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

rella perspektivet (se Wertsch, 1991 och Säljö, 2000) visar alltså hur mening skapas i kulturen och att de redskap vi har tillgång till (allt från språket till fysiska objekt) är med och formar vårt tänkande.

Utan att hänföras av teknikens möjligheter torde det ändå vara rimligt att, med tydlig referens till citatet av Castells ovan, påstå att vi bara sett början av det som redan kommit att kallas den digitala revolutionen och att vi efter hand utvecklar förståelser och sätt att handla visavi cyberrummet likväl som cybersamhället. För att konkretisera att dessa förändringar sker, och att de berör samhällets alla medborgare, kan vi titta på hur man i en rapport från Statskontoret år 2000 beskriver den framväxande nätverksmyndigheten: "Statskontoret tolkar att begreppet 24-timmarsmyndighet skall stå för en kombination av åtgärder som alla syftar till att skapa myndigheter i medborgarnas tjänst. Myndigheten skall härvid medvetet implementera *elektroniska tjänster* i sin *dynamiskt framväxande* förändring mot *nätverksmyndighet*." (Statskontoret 2000:21). Utvecklandet av alltid tillgängliga myndigheter blir därmed en konkretisering av det som i IT-propositionen (Prop. 1999/2000:86) beskrivs i termer av "tillgänglighet till informationssamhällets tjänster". Detta är ett av tre prioriterade områ-

den, där "Det IT-politiska målet skall vara att Sverige som första land blir ett informations-samhälle för alla." (s 24)

Samtidigt som detta nya tillgängliga offentliga samhälle växer fram, ges tydliga signaler via inte minst empiriska studier, att möjligheten till att överskrida det fysiska rummets här-och-nu, inte med automatik medför att det skapas en ökad jämlikhet i dessa rumsligheter. Det är därför viktigt att nyansera vad "tillgång" betyder, både i termer av teknik och värderingar. Bland annat har Olsson (2002) visat att tillgången till en s.k. hemdator åtminstone för det han kallar arbetarklassen sällan medför något som når i närheten av förhoppningarna om en ökad demokratisering. Eller som redan titeln på hans avhandling antyder; att "datorn och internet undgår att formas till medborgarens tekniker".

### *Pedagogisk forskning om människan i cybersamhället*

ViS-projektet har sin teoretiska och metodologiska bas i den pedagogiska forskningen, eller educologin som den också benämnts för att tydliggöra dess vetenskapliga karaktär (Qvarsell, 2000). Detta betyder att vi hämtar teoretisk och metodologisk inspiration från en rad discipliner och traditioner. Samt att vi, med influens av Haraway (1997), söker kontaktytor mellan

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

human- och samhällsvetenskaperna, och de naturvetenskapliga och tekniska disciplinerna. Med ett intresse i hur människan tar i anspråk och nyttiggör samtidens informations- och kommunikationsteknik i dess många skepnader, torde detta tvärdisciplinära/-vetenskapliga angreppssätt te sig självklart.

Värdet i forskningen avgörs, tänker jag mig, inte på något enkelt sätt med hänvisning till dess validitet eller reliabilitet. Minst lika viktigt är forskningens öppenhet för det oväntade, hypotesernas (eller slutsatsernas) möjlighet att utmana och ställa kritiska frågor, eller helt enkelt nyttan/relevansen i forskningen. Med ett emancipatoriskt kunskapsideal (om än kopplat till det hermeneutiska) är ett centralt mål för forskningen att lyfta fram och tydliggöra fenomen, att kritiskt granska och nyfiket skapa dialog. I en mening är det människan och hennes villkor, och inte forskningen, som är fokus. Detta synsätt på forskningen medför att valet av teorier och begrepp är av central betydelse. Här framstår s.k. fokuserande begrepp (sensitizing concepts; se Patton, 1990; Qvarsell, 1994) som särskilt värdefulla. Patton beskriver dessa riktninggivande begrepp på följande sätt: "The notion of "sensitizing concepts" calls to our attention the fact that the observer does not enter the field with a completely blank slate. [...]

some way of organizing the complexity of reality is necessary" (Patton, 1990, s 218). De fokuserande begreppen kan delas in i två huvudsakliga grupper; dels teoretiska begrepp vilka hämtas från ett teoretiskt sammanhang, dels emiska begrepp som växer fram ur det empiriska materialet. De emiska begreppen behöver inte vara begrepp eller uttryck som informanterna själva använder, dock skall begreppen som sådana ha sin upprinnelse i det empiriska materialet. Bland de teoretiska begreppen märks affordance (eller handlingserbjudande) och cyborgare.

För en pedagogisk forskning med intresse för hur människan tar i anspråk dessa föränderliga möjligheter, vilket inkluderar en ambition att förstå frågor som hur, vad, varför, krävs naturligtvis en teoretisk och metodologisk öppenhet. I detta sammanhang erbjuder affordancebegreppet, så som det används av exempelvis Norman (1988), spännande möjligheter för att på ett förhållandevis förutsättningslöst sätt närma sig de av människorna upplevda och uppfattade erbjudandena om handling. Affordancebegreppets möjligheter i pedagogisk forskning har visats av bl.a. Löfberg (2001), Qvarsell (1988) och Skantze (1996). Ursprungligen var det James Gibson som myntade begreppet affordance i en bok från 1979 om visuell perception. Därefter har affordancebegreppets semiotiska karaktär

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

tydliggjorts av Norman, som visar hur uppfattade möjligheter till handling och meningsskapande baseras på tolkningar och konventioner om vad fenomen betyder; tolkningar och konventioner som är både individuella och kollektiva konstruktioner (jfr McGrenere & Ho, 2000).

Vad som är alldeles centralt i detta, är synen på människan som aktivt tolkande och konstruerande av sina egna erfarenheter, helt i enlighet med en konstruktivistisk idétradition så som den formulerats av bl.a. Piaget (1972) och Vygotskij (1978). Människans kunskapande är alltså intimt relaterat till den miljö i vilken hon verkar, där hon skapar mening i intryck och gör dem meningsfulla utifrån sina egna önskemål, intentioner eller behov. Snarare än att alltså studera tekniken som sådan, är det för den samhällsvetenskapliga forskningen betydelsefullt att studera människans bruk av, relation till, förståelse av, etc., tekniken. Men det är också viktigt att studera på vilket sätt dessa fenomen tas i anspråk av olika grupper i samhället. Här kommer fokuserande begrepp av emisk karaktär att utgöra en ständig påminnelse i det empiriska arbetet.

### *Vilka är "alla"?*

Väl så viktig som frågan om tillgång till informationssamhället "för alla", är frågan vad dessa "alla" ges tillgång till. Som vi kommer att se, är frågan om tillgång mer komplex än endast en fråga om att ha möjligheter att använda datorer och Internet. Som inledande jämförelse kan vi se på hur skolverket sedan 1990-talet gjort återkommande kvantitativa mätningar av tillgången till datorer i svenska skolor. Dessa mätningar som var begränsade till antalet datorer i skolan, samt hur många av dessa som hade Internet-uppkoppling, etc. I slutet av 1990-talet kompletterades dessa med frågor som rörde bruk och var i skolan datorerna stod. Även om det nu visade sig att det fanns datorer på de allra flesta skolor, var det på många skolor som datorerna stod kvar i sina kartonger i någon skrub (eller handikapptolett!) då ingen haft tid att installera dem. Eller att skolans enda dator med fungerande Internet-uppkoppling stod på rektorns skrivbord. Tillgång till tekniken innebär alltså ingen garanti för att det inte förekommer skillnader i bruk eller frånvaro av möjligheter för vissa.

I sin betydelsefulla och i många stycken kritiska studie visar Nakamura (2002) hur traditionella stereotyper, som vi bara alltför väl känner igen från vår vardag, lever vidare i cyberrummet.

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

Hennes fokus är riktat mot skapandet av identitet ur ett etniskt perspektiv. Nakamura gör tydligt att i det fysiska rummet marginaliserade etniska grupper ofta möts av motsvarande konventioner och typifieringar när de inträder i cyberrummet. Ett exempel som hon presenterar är hur vissa amerikanska företag inom e-handeln definierar vilka områden de levererar varor till baserat på postnummer – en definition som enligt Nakamura snarare hör samman med vilka etniska grupper som bor inom de olika områdena, än att vara relaterat till vilken ekonomi hushållen har i de aktuella områdena. Johansson (2004) kan visa på liknande tendenser i sin magisteruppsats, där hon studerat hur homo-, bisexuella och transpersoner uppfattar möjligheterna till socialisation i cyberrummet. Här visar Johansson att dessa personer ofta stöter på traditionella heteronormativa föreställningar även i sina egna communities. Studier som dessa visar att även om cyberrummet erbjuder möjligheter till att överskrida den fysiska kroppens begränsandehet (jfr Haraway, 1997; Stone, 1995; Poster, 1995; Turkle, 1995), så fortsätter det fysiska rummets typifieringar, värderingar eller konstruktioner att göra sig påminda.

Ett exempel från min egen forskning (se Hernwall, 2001; 2003a) som illustrerar att cyberrummet *kan* skapa nya möjligheter för kommunika-

tion hämtar jag från en intervju med en pojke som går i sjätte klass och som efter det snart stundande sommarlovet inte bara skall börja på högstadiet utan också byta skola. Via den kommunikationsplattform som båda skolorna nyttjade vid den aktuella tiden (FirstClass), kommer han i kontakt med en pojke som går på den skola han till hösten skall börja på. Pojken som nu går i sjätte klass berättar: ”Jag gillar inte att prata med såna där femton-artonåringar. Fast det är bättre att prata med dom på datorn än å prata med dom på stan eller så.” Även om cyberrummet inte upplöser barns stränga åldershierarkier (jfr Ziehe, 1989), så är det genom att de träffas i cyberrummet som dialogen över huvudet taget blir av. Nakamuras kritik är fortsatt i högsta grad både relevant och giltig, men kan också nyanteras. Här uppträder, tänker jag mig, en tudelning i sättet att undersöka exempelvis socialisationens eller kommunikationens villkor i cyberrummet: Det ena sättet, som kan sägas vara representerat av Nakamura, har som utgångspunkt ett samhällskritiskt perspektiv med (emancipatoriska) ambitioner att förändra rådande strukturer just genom att påvisa dem. Det är en inriktning som visar stora likheter med delar av den cyberfeministiska forskningen. Det andra sättet att undersöka dessa fenomen är att via empiriska studier söka öka förståelse för individens beteenden och erfarenheter genom ett mer tydligt

hermeneutiskt anslag. Och snarare än att vara konkurrerande ansatser torde de kunna vara kompletterande.

### *Virtualiseringen av vardagen*

När Lévy skriver ”Consider the simple and misleading opposition between the real and the virtual.” (Lévy, 1998, s 23), är detta inte bara en kommentar riktad mot hur cyberrummet tenderar att beskrivas som något icke-verkligt. Det är också, och i en mening framför allt, ett uttalande som kan förstås som en direkt parallell till Baudrillards (1994) teori om hyperverkligheten. Baudrillard menar att mediasamhällets symboliska representationer skapar en hyperverklighet där den framställda och konstruerade världen ofta är vår enda erfarenhet av fenomenen i världen. Med teorin om hyperverkligheten pekar Baudrillard på att den bakomliggande världen (”originalen”) inte längre är av intresse. Och, menar Baudrillard, allt som oftast inte bara nöjer vi oss med dessa simuleringar; det är över huvud taget sällan som vi ifrågasätter simuleringarna då de uppfattas som så autentiska att vi inte kräver (eller behöver) något annat. Hyperverkligheten resulterar därmed i ett simulacra, en värld där simuleringen upphör att vara simulering eller något ”i-stället-för” eller ”som-om”. Vår relation till världen skapas alltså via tecken, där dessa tecken i många fall är vår enda referens

eller erfarenhet. Castells använder uttrycket ”the culture of real virtuality” (1996, s 21) för att påminna om att uppfattandet av världen via förmedlande uttryck inte är något nytt fenomen förknippat med 1900-talets mediaformer, utan att redan språket utgör ett väsentligt inslag i skapandet av både förståelse och kultur. Berättelsen, och sedan bilden och skriften, är tidiga former för återgivandet av något icke närvarande, representationsformer som utvecklats till telegrafan, fotografiet, radion, filmen, televisionen, etc. Och nu datorer, mobiltelefoner, cyberrummet, AI o.s.v.

Virtualiseringen av vardagen utmanar många av de traditionella, och många gånger stereotypa konventioner, vi har om verkligheten. Med det i en mening enkla exemplet 24-timmarsmyndigheten, kan vi se att relationen till tid och rum blir en annan. Vi kan när vi själva vill, oavsett var vi befinner oss, ta kontakt med den aktuella myndigheten. Vilket leder över till att idén om kontakt och dialog blir en annan; det är snarare en avatar du ”talar” med (via tangentbordet), än en fysisk person som kan uppfatta och förstå ett mycket bredare spektrum av nyanser. Sannolikt påverkar detta medborgarens uppfattning av vad en myndighet är och skall vara, på vilket sätt den skall tjäna medborgaren, etc. Det handlar med andra ord om frågor

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

som rör så fundamentala fenomen som demokrati och makt. För en pedagogisk forskning som tar avstamp i den konstruktivistiska skolan, där individen uppfattas som en aktivt tolkande och meningsskapande aktör, är det uppenbart att alla våra erfarenheter påverkar oss. I vilken grad, eller på vilket sätt, tillhör de eviga empiriska frågorna – där ju svaret varierar inte minst på grund av förändringar i den miljö som individen befinner sig i och de media (i bred betydelse) hon använder.

Med de förändrade, och rimligtvis ökade, handlingserbjudanden som hög bandbredd i kombination med en rad olika tekniska applikationer genererar för den aktivt handlande individen, kommer med all sannolikhet idén om det reella och det virtuella att förändras. Detta väcker empiriskt intressanta frågor som: Hur framstår dessa möjligheter för människan? Hur tar människan cyberrummet – och cybersamhället – i anspråk?

### *Cybersamhällets medborgare – en cyborgare?*

Gray (2001) tar upp frågan om människans förändrade villkor i en teknikimpregnerad miljö, genom att diskutera "the cyborg citizen". Cyborgaren skall här förstås som något annat än en högteknologisk plåt-Niklas från någon science

fiction-berättelse. Cyborgaren är snarare den samtida samhällsmedborgaren som lever i en miljö där tekniken (och framför allt den digitala informations- och kommunikationstekniken) skapar nya villkor för handling, meningsskapande, socialisation och kommunikation. Dessa förändringar återfinns inte bara inom, utan får också återverkningar på, massmedia, tids- och rumsbegreppen – och därmed också demokrati.

Søby skriver i en tankvärd artikel från 1998 att vi alla är cyborgare. Detta är ett uttalande som kan tyckas väl drastisk – och dessutom etnocentriskt. Men även om vi tar hänsyn till fördelningspolitik, globala orättvisor, etc., så vill jag påstå att detta uttalande äger sin relevans. Dessa människors möjligheter är färgade av att de *inte* har tillgång, att de *inte* är cyborgare. Med andra ord är även deras möjligheter fortsatt avhängiga (om än inte avgjorda) av deras relation till tekniken (jfr Poster, 2004). Alldeles uppenbart har det på bara ett par decennier skett dramatiska förändringar i vårt samhälle, där natur och kultur vävts samman på ett sätt som gör det svårt att hålla dem åtskilda. Haraways (2003) begrepp natureculture visar på just detta sammanflätande av två storheter som traditionellt, och inte minst inom pedagogiken, betraktats som separata och avgränsade fenomen. Där biologi (det



## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

naturliga) hålls avskilt från tekniken (det konstruerade). I forskningsprojektet Virtual Society arbetar vi med hypotesen att dessa storheter inte längre är separerade från varandra, utan att de snarare har vävts samman på ett sätt som gör att fusionen dem emellan kan förstås som människans nya villkor. Eller som Croissant formulerade det: ”human-machine synthesis [can be] seen as the next stage of human development” (1998, s. 285). Denna syntes ser vi en mångfald exempel på; allt från science fiction och i medicinska journaler, till ultraljudsundersökningar, xenotransplantationer, smarta droger, plastikkirurgi, dopning av idrottare, bioteknik och olika former av proteser, till en överallt förekommande teknik i arbets- eller studiemiljöer (se Johansson, 2003) eller hur den hemma glömda mobiltelefonen upplevs som ett hot mot friheten att själv bestämma när och med vem man vill ha kontakt (se Eriksson, 2004).

Med utvecklandet av exempelvis 24-timmarsmyndigheter skapas förändrade möjligheter för individen att vara i dialog med myndigheter och organisationer. Denna dialog är samtidigt en annan än den som förs via brev, besök eller telefon. Om du som medborgare kan få hjälp dygnet runt via en agent på kommunens hemsida, en tjänst man nu utvecklar i bland annat Botkyrka kommun (se Bjerke, 2004),

har tveklöst möjligheterna för en dialog förändrats. Men fortsatt kvarstår frågan vad detta betyder för individerna – vilket är ett av flera olika empiriska studiefält för forskningsprojektet Virtual Society.

Med cyberrummet skapas ett tredje område för mänskligt liv (West, 1999), som skiljer sig från det liv individen lever inom sig själv och det liv som vi delar med andra individer. Förhållande mellan insida och utsida, mellan det privata och det offentliga, mellan kroppen och maskinen, det naturliga och det artificiella möts och utmanas i cyberrummet (Prophet, 1999). Cyborgaren, eller den samtida socialisationstypen, förkroppsligar dessa kontraster. Colomina visar i sin historik över två av modernismens största arkitekter, Adolf Loos och Le Corbusier, att arkitekturens insida och utsida växelverkar i ett spel om betydelser och människans förhållande till den miljö hon lever i – och som hon har runt omkring sig. Ett citat, som visserligen handlar om fotografi och film, ger en förståelse för hur människan skapar mening genom sitt möte med medierna (i den breda betydelse av ordet som McLuhan använde):

*Fotografiet och filmkonsten förefaller vid första påseendet att vara transparenta medier. Men det som är transparent kan också vara*

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

*reflekterande, precis som fönsterglasets som bara syns på natten då insidan reflekteras och överlagras på bilden av det vi ser utanför. Glasets fungerar som en spegel när ljuset i en camera obscura är tänt. (Colomina, 1999, s 79)*

Dessa möten mellan insida och utsida, mellan cyberrummet och cybersamhället, mellan kroppen och maskinen, påverkar uppfattningen av oss själva, våra egenskaper och möjligheter, vår omgivning, tekniken, och så vidare. Innebörden, eller betydelsen, i de fenomen vi omger oss med, är något vi skapar genom mötet med dem. (Vad är det vi ser i spegeln?) Vilket sker på en individuell och kollektiv, likväl som kulturell och historisk nivå. Bijker (1995) talar i sammanhanget om en socio-historisk teori om teknikens utveckling, med tydliga referenser till såväl Berger & Luckmann (1966), Vygotskijs kultur-historiska teori som semiotiken: "one should never take the meaning of a technical artifact or technological system as residing in the technology itself. Instead, one must study how technologies are shaped and acquire their meanings in the heterogeneity of social interactions." (Bijker, 1995, s 6). Detta kräver empirisk forskning, där användarperspektivet kommer att placeras i första rummet – och där "användaren" inte är en generell användare, utan en

mångfald olika användare med skilda förutsättningar, avsikter, önskemål, etc. Vad betyder "tillgång"? Vem ges tillgång? Till vad? Hur? Här framstår också begreppen "skillnad" och "frånvaro" som intressanta och betydelsefulla fokuserande begrepp av emisk karaktär.

### **Skillnad: tillgång – frånvaro**

Vi vet via affordancebegreppet (Gibson, 1979; Norman, 1988; Qvarsell, 1988) att det inte finns någon allmän eller slutgiltig betydelse i de fenomen och objekt som förekommer i världen. Snarare att betydelserna är tolkningar och konstruktioner, både på en individuell och kollektiv nivå. Semiotikern Charles S. Peirce (1990) presenterar en ontologi som beskriver vårt förhållande till världen omkring oss. Förstaheten är världen bortom våra sinnen, så som vi aldrig kan se eller helt förstå den, utan snarare som vi antar att den är beskaffad. Den värld som är tillgänglig för oss via våra sinnen benämner Peirce andrahets, medan tredjeheten representeras av idéer eller teorier om världen (jfr Löfberg, 2003). För den aktivt tolkande individen betyder detta att våra erfarenheter av fenomen i världen (andrahets) ligger till grund för hur vi benämner dessa (tredjeheten). Peirce visar också genom sin semiotik hur dessa ontologiska kategorier samspelar med varandra, vilket betyder att hur vi erfar något också är baserat på hur vi benämner detta.

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

Det finns alltså en ständigt närvarande *skillnad* inte bara i hur olika personer förstår ett givet fenomen, utan också att det många gånger råder en skillnad mellan ett objekts avsedda innebörd och hur subjektet tolkar och förstår dess erbjudanden till handling och meningsskapande (se Norman, 1988). Skillnad som fokuserande begrepp kan alltså rikta uppmärksamheten mot aspekter av ett empiriskt material. Men begreppet kan också vara oss behjälpligt i att sortera detta material för att nyansera och i vissa fall utmana vår förståelse för världen.

Vid skapandet av mening och betydelse är det frånvarande många gånger lika betydelsefullt som existensen av det närvarande. I relation till utbyggnaden av 24-timmarsmyndigheter och 24-timmarsamhället, är frågan inte bara *om* människor med vissa typer av handikapp, språkliga minoriteter, etc., har tillgång eller inte. Väl så viktig är frågor som *vad* de har/ges tillgång till och *hur* de kan göra sig hörda. Därför framstår begreppen *tillgång* och *frånvaro* som viktiga komplement till *skillnad*: Vilken skillnad finns mellan hur olika individer och/eller grupper upplever mötet med cybersamhället; vad är det olika individer och/eller grupper *inte* ges tillgång till, när de befinner sig i cyberrummet? Vad betyder detta för dem själva och deras omgivning – och vad betyder det för

samhällets, för demokratins och för teknikens utveckling?

Johansson (2004) och Nakamura (2002) visar att tekniska plattformar bygger på fördomar likväl som på frånvaron av typifieringar. För de som loggar in på quizer, ett community för HBT-personer, är avataren en konsekvens av såväl de fördefinierade val och alternativ som presenteras som de alternativa möjligheter som subjektet uppfattar. Så samtidigt som detta community i en mening är del av en motmakt, är det också del i upprätthållandet av skillnaden (se Johansson, 2004). Detta resonemang tyder på att det alltså inte endast är den tekniska plattformen som sådan som konstruerar normaliteten och villkoren för subjektets handlingar. Normaliteten, likväl som skillnaden, skapas via aktörernas handlingar, socialisation, interaktion, etc.

Variationer, eller skillnader, återfinns i dimensioner som kön, ålder, etnicitet och klass. Detta är vidare dimensioner som får sin mening och sitt värde genom en ständigt närvarande idé om det normala. Även om denna normalitet många gånger är marginaliserande, så är det en föreställning som är i ständig förändring. Normaliteten är i hög grad något konstruerat, där det är via subjektens handlingar som det normala,

likväl som det avvikande, framträder. För den samtida människan har i mycket idén om normaliteten blivit en fusion mellan subjektet som biologisk varelse och de erbjudanden som den tekniska utvecklingen skapar. Detta är något vi kan se inom biotekniken, plastikkirurgin och en lång rad liknande områden där biologi och teknik inte längre utgör kontrasterande poler. Det får också konkreta och vardagliga uttryck inte minst i skönhetsideal, föreställningar om det normala och vilket ansvar individen har för att bokstavligen utveckla sig själv.

Rymmer den pedagogiska forskningen (educologin) begrepp, teorier och metoder som tillåter oss att studera cyborgarens villkor i cybersamhället? Om detta skall vara möjligt blir det viktigt att inte skilja människans villkor från miljöns och teknikens erbjudanden. Just pedagogiken med sin mer eller mindre tydliga tvärvetenskapliga/disciplinära karaktär torde vara väl rustad för att möta och kunna studera de förändringar som sker här och nu. Dessa förändringar finns i villkoren för människans utveckling, socialisation, kognition, fysik, vardag, och så vidare.

### **Slutdiskussion**

Utmärkande för den tekniska utveckling är ett allt ökande utbud av s.k. mobila tjänster, där användaren skall ha ständig tillgång till en rad tjänster och produkter. Man talar i detta sammanhang om mobilitet, eller frihet, i tid och rum. Man talar om möjligheten att ha tillgång till dessa tjänster oavsett var man befinner sig eller oavsett klockslag. Men om vi stannar upp vid detta antagande för en stund och, inte minst för att leka med tanken, vänder på tematiken. Vad sker då? *Om* vi ständigt har tillgång till dessa tjänster, oavsett klockslag, blir ju tiden i bemärkelsen vad urtavlan visar oviktig. *Om* vi har tillgång till dessa möjligheter oavsett var vi befinner oss, blir ju individens lokalisering i det geografiska rummet ovidkommande. Så, snarare än att tala om mobilitet eller rörlighet i tid och rum, inträder – måhända – ett tillstånd som skulle kunna beskrivas som fasthet: bortom tid och rum. För den samhällsvetenskapliga forskningen framstår det därför som viktigt att pröva på vilket sätt ”mobiliteten” kan utgöra ett naturligt inslag i en alltmer uppkopplad tillvaro, där tjänster och teknik smälter samman till sitt eget tid-rum, som skapas i användandet, och därför påverkat av användarnas ”resurser”, föreställningar och bruk.

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

### Referenser

- Baudrillard, Jean** (1994) *Simulacra and simulation*. The University of Michigan Press.
- Benedikt, Michael** (ed.) (1992) *Cyberspace: First Steps*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas** (1966/1991) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Bijker, Wiebe E** (1995) *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bjerke, Yvonne** (2004) Att utveckla en 24-timmarsmyndighet – Botkyrka kommun som förändringsagent; en kort introduktion. I Hernwall, P (ed.) *Envision – The New Media Age and Everyday Life. Digital Thoughts 2 & ViS reports # 1*. Utbildningsprogrammet Multimedia pedagogik – tekniken, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Castells, Manuel** (1996) *The Information Age. Economy, Society, and Culture. Volume I. The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Colomina, Beatriz** (1999) *Privat och offentligt. Modern arkitektur som massmedium*. Lysekil: Pontes.
- Croissant, Jennifer L.** (1998) Growing Up Cyborg. Developmental Stories for Postmodern Children. I: Davis-Floyd, R & Dumit, J (ed.) *Cyborg Babies. From Techno-Sex to Techno-Tots*. London: Routledge.
- Dodge, Martin & Kitchin, Rob** (2001) *Mapping Cyberspace*. London: Routledge.
- Eriksson, Åsa** (2004) *Kommunikation och social tillvaro – sms och e-post i vardagen*. Påbyggnadsuppsats. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. (Tillgänglig på [www.mmedu.net/projekt/vis](http://www.mmedu.net/projekt/vis))
- Gibson, James J** (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, William** (1984) *Neuromancer*. New York: Ace books.
- Gray, Chris Hables** (2001) *Cyborg Citizen – Politics in the Posthuman Age*. London: Routledge.
- Haraway, Donna** (1997) *Modest\_Witness@Second\_Millennium. FemaleMan@\_Meets\_OncoMouse™*. New York, London: Routledge.
- Haraway, Donna** (2003) *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm press.
- Hernwall, Patrik** (2001) *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & Internet*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hernwall, Patrik** (2003a) *barn@com – att växa upp i det nya mediasamhället*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hernwall, Patrik** (2003b) *Virtual Society*. I: Hernwall, P & Löfberg, A (red.) *Utmaningar. Mötet mellan pedagogiken och den digitala tekniken. Digitala Tankar*, nr 01. Utbildningsprogrammet Multimedia pedagogik – teknik, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hernwall, Patrik** (2004) *ViS[ion] – a short presentation of the research project Virtual Society*. I: Hernwall, P (ed.) *Envision. The New Media Age and Everyday Life. Digital Thoughts, 2 & ViS reports #1*. Utbildningsprogrammet Multimedia pedagogik teknik, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Johansson, Annica** (2003) *Cyborgstudent. Reflektioner kring teknikmedierad kommunikation i utbildningssammanhang*. I: Hernwall, P & Löfberg, A (red.) *Utmaningar. Mötet mellan pedagogiken och den digitala tekniken. Digitala Tankar*, nr 01. Utbildningsprogrammet Multimedia pedagogik – teknik, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Johansson, Annica** (2004) *"Qruiser är mitt samhälle på nätet" – En fallstudie av vardaglig interaktion i cybersamhället*. Magisteruppsats. Pedagogiska institutionen,

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

- Stockholms universitet. (Tillgänglig på [www.mmedu.net/projekt/vis](http://www.mmedu.net/projekt/vis)).
- Lévy, Pierre** (1997) *Collective intelligence. Mankind's emerging world in cyberspace*. New York: Plenum trade.
- Lévy, Pierre** (1998) *Becoming Virtual. Reality in the Digital Age*. New York: Plenum trade.
- Luria, Aleksandr Romanovich** (1979) *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology*. Harvard: Harvard univ. press. Tillgänglig på: <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1979/mind/index.htm> Nedladdat 13 februari 2004.
- Löfberg, Arvid** (2001) Att uppträcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling världen och tänkandet om världen. I: Montgomery, H. & Qvarsell, B. (red.) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- McGrener, Joanna & Ho, Wayne** (2000) Affordances: Clarifying and evolving a concept. *Proceedings of Graphics Interface 2000*, 179–186. Tillgänglig på: [http://www.cs.ubc.ca/~joanna/papers/gi\\_2000\\_affordances.pdf](http://www.cs.ubc.ca/~joanna/papers/gi_2000_affordances.pdf) Nedladdat 15 februari 2004.
- McLuhan, Marshall** (1964/1994) *Understanding media: the extension of man*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mitchell, William J** (1997) *Den digitala staden*. Stockholm: Norstedts.
- Nakamura, Lisa** (2002) *Cybertypes. Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. London & New York: Routledge.
- Norman, Donald A** (1988) *The Design of Everyday Things*. London: Currency Doubleday.
- Olsson, Tobias** (2002) *Mycket väsen om ingenting. Hur datorn och internet undgår att formas till medborgarens tekniker*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in media and communication 1.
- Ong, Walter J** (1990) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Patton, Michael Quinn** (1990) 2nd ed. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage publications.
- Peirce, Charles Sanders** (1990) *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Piaget, Jean** (1972) *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poster, Mark** (1995) *The Second Media Age*. Cambridge: Polity Press.
- Poster, Mark** (1999) Teknologiens vesen. I: Braa, K, Heltland, P & Liestøl, G (red.) *Netts@mfunn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Poster, Mark** (2004) Perfect Transmissions: Evil Bert Laden. I: Hernwall, P (ed.) *Envision – The New Media Age and Everyday Life. Digital Thoughts 2 & ViS-report nr 1*. Utbildningsprogrammet Multimedial pedagogik – tekniken, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. *Prop. 1999/2000:86* Ett informationssamhälle för alla. Stockholm: Riksdagen.
- Prophet, Jane** (1999) *Imag(in)ing the Cyborg I: Cutting Edge, The Women Research Group (ed.) Desire by Design. Body, Territories, and New Technologies*. London & New York: I. B. Tauries publ.
- Qvarsell, Birgitta** (1988) *Barn, kultur, inlärning. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesamhälle"*. Centrum för barnkulturforskning, nr 11. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Qvarsell, Birgitta** (1994) Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografin, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 43*. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Qvarsell, Birgitta** (2000) Children's use of media as transformed experience. *Educological and psychological*

## Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

dimensions. In: Bea Van den Bergh & Jan Van den Bulck (eds) *Children and Media: Multidisciplinary Approaches*, pp 33–48. Leuven/Apeldoorn: Garant.

**Skantze, Ann** (1996) Tillhörighet och främlingskap. En förorts arkitektur i de boendes meningssammanhang. *Rapport nr 25 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

*Statskontoret* (2000:21) 24-timmarsmyndighet. Förslag till kriterier för statlig elektronisk förvaltning i medborgarnas tjänst. Stockholm: Regeringen.

**Stone, Rosanne Alluquère** (1995) *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

**Säljö, Roger** (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

**Søby, Morten** (1998b) Vi er alle kyborgere. *Nordisk pedagogik*, vol 18, nr 1, pp 16–35.

**Turkle, Sherry** (1995) *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicolson.

**Wertsch, James** (1991) *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. press.

**West, Nicky** (1999) The Body and the Human. I: Cutting Edge, The Women Research Group (ed.) *Desire by Design. Body, Territories, and New Technologies*. London & New York: I. B. Tauris publ.

**Vygotsky, Lev Semyonovich** (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**Ziehe, Thomas** (1989) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.

### Fotnoter

<sup>1</sup> *Virtual Society – beyond mobility* (ViS-projektet; [www.mmedu.net/projekt/vis](http://www.mmedu.net/projekt/vis)) är ett treårigt forskningsprojekt, finansierat av Vinnova. Målet med projektet är ”att via en brett upplagd inledande explorativ studie öka kunskapen om hur människan/medborgaren tar i anspråk de möjligheter och utmaningar som användandet av och inträdet till ett virtuellt samhälle innebär. Målet är vidare att öka kunskapen om användarnas perspektiv på den tekniska plattformens möjligheter.” ViS-projektet är placerat vid institutionen för Kommunikation, teknik och design, vid Södertörns högskola och kommer att fortgå fram till sommaren 2005. (se Hernwall, 2003b; 2004)

<sup>2</sup> Som bekant kommer termen cybernetik från grekiskans kyber, som betyder navigering eller styrning. Just styrning eller återkoppling betraktas som centrala begrepp inom cybernetiken, vilket är den tvärvetenskapliga disciplin som skapades av bl.a. Norbert Weiner på 1950-talet med syfte att beskriva de då nya datamaskinerna. Som vetenskaplig disciplin har cybernetiken kopplingar till bland annat matematik, logik, informationsteori, reglerteknik, kunskapsteori och psykologi, men även kognitionsvetenskap utgör en betydelsefull inspirationskälla idag.









# Examination och det lärande samhället

*Bertil Roos*

## *Abstract*

Artikeln analyserar delar av den senaste utvecklingen inom testteorin och då särskilt den uppmärksamhet som examination som stöd för lärande fått av bland annat Wiliam, Torrance, Black, Shepard och Linn. Samtidigt uppmärksammas skillnaden mellan formativ och summativ examination, high stakes och low stakes testing och divergent och konvergent examination. Det finns olika uppfattningar om hur examinationen ska praktiseras vilket kan ha sin grund i vår syn på lärande. Frågan är om examinationen kan genomgå en förändring så att den mera fungerar som feedback och stöd för lärande än för kontroll och betygssättning?

## *Högre utbildning idag*

Den högre utbildningen i Sverige har förändrats från ett mindre antal universitet för några få studerande till ett system för massutbildning. På 1930- och 40-talet studerade mindre än en procent av en ålderskohort vid universitet och högskolor i Sverige. Detta ska jämföras med omkring 40 procent i slutet av millenniet (Sörlin & Törnqvist, 2000). Skillnaden innebär att det var cirka 11 000 studerande i början av 1940-talet och mer än 300 000 i slutet av århundradet (Askling, 1997).

Under 1990-talet ökade antalet studerande med mer än 50 procent (Riksdagens revisorer, 1999). Över 70 000 personer påbörjade för första gången sina högskolestudier läsåret 2000/01. Det är det högsta antalet någonsin i Sverige. Regeringen räknar med en fortsatt ökad efterfrågan på högskoleutbildning då antalet personer mellan 19 och 25 år kommer att öka med 20 procent under det närmaste decenniet (Prop. 2001/02:15).

I dagsläget påbörjar drygt fyrtio procent av en årskull från gymnasieskolan en högskoleutbildning senast vid 25 års ålder (Högskoleverket, 2002). Regeringens långsiktiga mål är att mer än 50 procent ska gå vidare till högre studier (Prop. 1999/2000:1, bet. 1999/2000:UbU1). Om dessa förväntningar infrias är högre utbildning i Sverige på väg att bli en normalitet på samma sätt som gymnasiestudier blev under 1980-talet. Högskoleverket (2002) konstaterar dock att vägen till 50- procentmålet fortfarande är lång.

Regeringens strävan att öka antalet högskolestuderande har inneburit att antalet platser har utökats kraftigt. Cirka 80 000 platser har tillförts mellan åren 1997 och 2001 (Högskoleverket, 2002). Betydande medel har avsatts för ytterligare expansion de närmaste åren. Tillgängligheten till högre utbildning har radikalt förbättrats genom att bland annat möjligheter till deltidsoch distansstudier utökats (Prop. 2001/02:15). 1999 var den statligt finansierade utbildningen vid universitet och högskolor 226 000 helårsstudierande, 2001 var motsvarande siffra 268 061, vilket innebär en ökning med 18,6 procent (Högskoleverket, 2002). Regeringens ambition är också att studerande från olika samhällsgrupper ska inleda högskolestudier.

Internationellt sett så deltar förhållandevis få unga i högskoleutbildning i Sverige. År 1996 deltog knappt 10 procent av Sveriges befolkning i åldrarna 17–34 år i högskoleutbildning. I Finland låg motsvarande siffra på 15 procent. Även i Danmark och Norge var deltagandet i högskoleutbildning i denna åldersgrupp klart högre än i Sverige (SCB, 1999). Trots att antalet platser och antalet antagna i högskolan i Sverige har ökat kraftigt så finns det en trendmässig minskning bland andelen 19-åringar. Medelåldern bland nybörjarna stiger och knappt hälften av nybörjarna är i åldern 19–21 år (Högskoleverket, 2001). Anledningen till detta är bland annat att redan antagna studerande läser fler kurser och tillbringar längre tid vid högskolan än tidigare. Att yngre studerande minskar kan i framtiden innebära att Sverige riskerar att få svårare än idag att konkurrera om kompetent arbetskraft inte bara med våra nordiska grannländer utan också på den gemensamma europeiska arbetsmarknaden (SCB, 1999).

Regeringens satsning på den kommunala vuxenutbildningen och Kuns kapslyftet har inneburit att antalet studerande över 25 år har ökat markant. Hösten 1990 deltog 89 621 högskolestuderande som var över 25 år i grundutbildning. Hösten 2000 var antalet uppe i 150 498 studerande. Antalet icke-traditionella studerande har

ökat så att de idag utgör nästan hälften av alla registrerade studerande i högskolan. Till icke-traditionella studerande räknas studerande som uppfyller minst ett av följande kriterier: a) börjat högskolestudierna vid 25 års ålder eller senare, b) gjort minst ett långt uppehåll i studierna, c) läser på deltid (Högskoleverket, 2001).

Många studerande bedriver återkommande utbildning i form av långa studieuppehåll och sen studiestart (Högskoleverket, 2002). Det ökade antalet studerande har också lett till en ökad differentiering med avseende på förkunskaper, erfarenheter, social och etnisk bakgrund, språkfärdighet samt mål för studierna (SOU 2001:13). Karaktären på högskolan har, under 1990-talets andra hälft, ändrats från en institution för en elit till en institution för massorna. Sverige kan därför sägas vara på väg att utvecklas till ett lärande samhälle.

Under perioden 1989/90–1997/98 ökade antalet studerande med 86 procent medan antalet lärare/forskare ökade med endast 17 procent (Riksdagens revisorer, 2000). Det innebär att andelen studerande/lärare ökat från 10:1 till 15:1 (Westling m.fl., 1999). Under 2001 har antalet helårsstuderande ökat med 4,5 procent medan antalet lärare ökat med endast 1,8 procent (Högskoleverket, 2002). Dessa föränd-

ringar har ändrat mönstret för arbetet och ställt högskolan inför en ny situation. Många lärare känner sig pressade av de allt större heterogena studerandegrupperna och de minskande ekonomiska resurserna. Universitet och högskolor rapporterar stress och utbrändhet bland undervisande personal.

Lärarnas betydelse för att de studerande uppnår goda studieresultat framgår av mål och krav i högskolelagen (SFS, 1992:1434). Enligt Högskoleutredningen (SOU, 1992:1) skall en normalstor studerandegrupp få möta sin lärare nio timmar per vecka i utbildningar inom bland annat områdena humaniora och samhällsvetenskap, för att gällande krav på kvalitet i utbildningen skall upprätthållas. Högskoleutredningen konstaterade att vid 1990-talets början uppfylldes inte den normen för flertalet ämnen inom dessa områden.

Därefter har besparingar genomförts bland annat i form av betydande neddragningar i antalet lärartimmar per student. 1999 avrapporterade filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet att studerande inom utbildningsområdena humaniora, samhällsvetenskap, teologi och juridik endast fick 3–4 timmars undervisning per vecka (Linköpings universitet, 1999). Av en promemoria från historiska institutio-

nen vid Lunds universitet framgick att 1999 låg undervisningsvolymen på 3–4 timmar per student och vecka (Edgren, 1999). Riksdagens revisorer (2000) kritiserar regeringen för att inte ha fastställt något mål för undervisningstätheten.

*det finns en risk för att andra faktorer än undervisningens kvalitet, mätt som t.ex. studenternas lärartimmar per vecka, blir styrande vid undervisningens planering och budgetering. Detta får allvarliga konsekvenser för möjligheten att bedriva en utbildning av god kvalitet. (Riksdagens revisorer, 2000, s 5)*

Trots att utbildningsvolymen ökade med drygt 4 procent år 2001 jämfört med föregående år, har det visat sig att examenstalen praktiskt taget är oförändrade. Det beror på att de studerande i minskande utsträckning än tidigare slutför sina kurser. En fjärdedel av nybörjarna lämnar systemet med mindre än ett års utbildning bakom sig (Högskoleverket, 2002). Den ökande tillströmningen av studerande i förening med de minskade resurserna har ställt högskolesystemet inför utmaningar som innebär alternativa lösningar för att försöka behålla de studerande.

Riksdagens revisorer efterlyste redan för ett par år sedan mer generella mål för prestationsgrad och examensfrekvens, för att högskolelagens

krav på en effektiv verksamhet av hög kvalitet ska kunna nås. Samtidigt konstaterades att det även fanns tecken på bristande effektivitet i högskolesystemet (Riksdagens revisorer, 2000). Ett högst relevant krav för högskolans verksamhet är att undervisning och examination bedrivs, så att hög kvalitet uppnås (SFS nr: 1992:1434). Avnämarna måste kunna lita på att högskoleutbildning borgar för god kvalitet, i ett system där resurstilldelningen i huvudsak bygger på kvantitativa resultat i form av antalet studerande som godkänns på varje kurs. Det satsas betydande resurser, bland annat genom Högskoleprovet, för att välja ut de studerande som anses ha bästa förutsättningarna för att med framgång bedriva högre studier. Ändå väljer många studerande att avbryta sin utbildning, vilket måste ses som ytterst otillfredsställande.

*Verksamheten skall avpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet. De tillgängliga resurserna skall utnyttjas effektivt för att hålla en hög kvalitet i verksamheten. Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna. (Lag 2000:260 i SFS nr: 1992:1434)*

Behovet av att god kvalitet och uppsatta mål ska nås, aktualiserar ofta frågor om examina-

tion och utvärdering. I det sammanhanget är många frågor kontroversiella. Olika frågeställningar som exempelvis hur lärosätena skall ta sig an kompetens- och effektivitetsfrågor, ramverkets begränsningar och möjligheter samt betydelsen av den traditionella synen på undervisning, lärande och examination behöver förutsättningslöst diskuteras. Då mycket av uppmärksamheten hittills ägnats åt undervisningen har examinationsfrågorna hamnat i skymundan. Det är därför angeläget att de lyfts fram i ljuset och problematiseras mot bakgrund av aktuell forskning.

### *Examinationen idag*

Examinationen har många olika syften. Den används bland annat för att godkänna studerande på kurser och moment, den reglerar tillträdet till högre kurser och den ska även garantera kvaliteten på de studerandes kunskaper och färdigheter när de avslutat sin utbildning. Riktlinjer och regler för examinationen finns oftast tydligt angivna i lokalt utformade dokument. Det kan avse lokalstorlek, att tid och plats tydligt anges, att bedömningen skall vara individuell, antal tillfällen en student har rätt att göra om examinationen, var eventuell anmälan till examinationen görs samt vilka förutsättningar, som i övrigt ska gälla i samband med examinationen.

Något som vanligtvis saknas är dock vilka krav man kan ställa på själva examinationen, utöver att bedömningen skall vara individuell. Några krav på tillförlitlighet, relevans och hur man ska värdera de studerandes kunskaper och färdigheter förekommer oftast inte (Wedman, 2000).

Traditionellt sett fungerar kursexaminationen som ett medel att bedöma de studerandes kunskaper och färdigheter. Prestationsmålen bör därför uttryckas explicit i kursplanen för att undervisning och bedömning på ett rätt sätt skall ske mot de uppsatta målen. Bedömningen överlämnas ofta till den enskilde läraren, vilket medför svårigheter att jämföra kvaliteten på de studerandes kunskaper och färdigheter. Enligt Wedman (2000) saknar högskolan i praktiken regler för sin egen bedömning av undervisningsresultaten. Det enda krav som ställs är att examination ska förekomma. Avnämarna och de studerande måste därför själva ställa krav på att examinationen görs genomskinlig så att den kan bedömas objektivt. Det ökar förhoppningsvis även möjligheterna till jämförelser mellan olika kurser och lärosäten.

*Högskolans examination anger vilka kompetenser man är beredd att understödja och garantera och borde rimligen ha en nära koppling till synen på de kompetenser man*

*vill framhålla som viktiga vid tillträdet till högskolan. Det är sålunda lite märkligt att konstatera att i huvudsak alla högskolor/universitet har noggrant utformade regler för formen för examination (hur lokalen ska vara utformad, hur de examinerade ska sitta etc.) men inte någon högskola eller något universitet har såvitt det är bekant några krav på examinationen som sådan. Det enda krav som förefaller finnas är att den ska äga rum. Examinationens kvalitet verkar tas för given trots att man i många fall kan befara att den lämnar mycket i övrigt att önska. (Wedman, 2000, s 14)*

### **Mångfald**

Eftersom examinationen används på så många olika sätt finns det många konkurrerande och ibland motsägande tolkningar av examinationens syfte och mål. Ramsden (1992) ger en klar bild av de skilda funktioner som examinationen kan tjäna. Examination är:

*about reporting on students' achievements and about teaching them better through expressing to them more clearly the goals of our curricula. It is about measuring student learning and it is about diagnosing specific misunderstandings in order to help students learn more effectively. It concerns the quality of teaching*

*as well as the quality of learning: it involves us in learning from our students' experiences, and it is about changing ourselves as well as our students. It is not only about what a student can do; it is also about what it means he or she can do. (p 182)*

Å ena sidan anses examinationen vara ett sätt för läraren att bedöma kvalitén på sin egen undervisning och att identifiera de studerandes kompetenser. Å andra sidan hjälper den de studerande att förstå kursplanens mål, pekar på styrkor och svagheter, uppskatta kvalitén på lärandet och förbättrar de studerandes känsla för en specifik kompetens. Den ena sidan ger feedback till läraren och den andra ger feedback till den studerande men det är olika former av feedback.

Examinationen har två huvudsakliga mål vilket kan verka förvirrande och ibland problematiskt för vissa lärare. Dels ska examinationen betraktas som ett instrument för feedback och stöd för de studerandes lärande och dels för betygssättning och kontroll av de studerandes prestationer. Feedback kan användas för att styra såväl innehåll som form i undervisningen. Att en lärare och en studerande delar feedback är av största vikt för att målen för undervisningen ska uppnås (Torrance, 1995; McLeish, 1999).

Som McLeish antyder: *A distinction had to be made about implementing assessment as a feedback instrument and assessment as a judgement about the quality of student's work.* (p 1)

I den meningen kan man koppla examinationen till undervisningen. Harvey uttrycker det tydligt och föreslår att den högre utbildningen exempelvis:

*... needs to develop assessment procedures that encourage transformative learning and facilitate the empowerment of the learner. A 'quality' assessment system might include the following features:*

- *clear curriculum aims;*
- *transparent expectations of outcomes understood by staff and students;*
- *assessment of a range of integrated learning outcomes;*
- *assessment methods should be valid measures of the intended learning outcomes;*
- *multiple assessment methods to assess multiple aims;*
- *students must get useful feedback on their work;*
- *assessment data should inform the processes of continuous quality improvement of learning.* (1977, p 66)

Harvey menar att målen måste uttryckas på ett sådant sätt att de kan förstås av både studerande och lärare. Examination av varierande mål kräver också varierande examinationsformer.

### *Lärande idag*

Människan är idag, i biologisk mening, precis densamma som i gångna tider. I tusentals år har kunskaper överförts från generation till generation genom berättande och memorerande. Ny teknik i kombination med andra förändringar har förändrat vardagen för oss alla. Vi har numera en mängd föremål, artefakter, till vår hjälp. Exempelvis telefonen, miniräknaren och datorn har förändrat vad vi behöver lära och det sätt på vilket vi lär. Idag lagras kunskaperna i stor utsträckning utanför människan med hjälp av till exempel tidskrifter, böcker och databaser. Behovet av kunskapsöverföring och memorerande har således minskat. Istället behöver vi tillägna oss andra kunskaper och färdigheter. Exempelvis hur vi söker information, hur vi organiserar informationen, hur vi använder informationen för att analysera och dra slutsatser och hur vi avfärdar information som felaktig och falsk. Vi behöver också lära oss hur vi på effektivaste sätt växelverkar med de olika artefakterna och kontexterna. Säljö (2002) menar att ett sådant lärande kräver andra arbetssätt än de behov som våra förfäder hade.



Vid våra lärosäten pågår idag samma gamla verksamhet som våra förfäder ägnade sig åt med den skillnaden att boken under det sista århundradet fått en central funktion som kunskapskälla. Lärare står idag och försöker mekaniskt överföra sina kunskaper till de memorerande abiturienterna. De nya artefakterna tycks i det avseendet inte ha påverkat dagens metoder för undervisning och lärande i särskilt stor utsträckning. Artefakterna måste få påverka vad vi lär och det sätt på vilket vi lär. Säljö menar att den nya tekniken är lärvänlig eftersom vi tillåts att göra fel, att göra om och att upprepa utan att den tröttnar.

*ungdomarna utvecklar en annan strategi för att lösa problem. Man lär sig exempelvis att det inte är så farligt att göra fel. Med informationstekniska resurser kan man göra om uppgifter antingen man skriver, räknar, konstruerar modeller eller gör något annat. Tekniken är snäll mot den som vill pröva och börja om från början på ett sätt som tekniker med papper, penna och radergummi inte varit. (2002, s 21)*

Vi lär oss även att behärska dagens hjälpmedel genom problemlösning i grupp och genom samtal med varandra. Därför framstår det gamla sättet att överföra kunskaper som otidsenligt.

Formerna för undervisning och lärande borde anpassas till olika lärstilar och förändras i takt med att samhället förändras. Kunskap konstrueras av de studerande själva och överförs inte från lärare till studerande. Kunskap handlar om förståelse och inte om fakta. Förståelsen gör det möjligt att bedöma om slutsatserna är rimliga eller ej. Vår förmåga att lära är inte enbart beroende av våra begåvningsmässiga resurser. Människans förmåga att minnas är inte särskilt väl utvecklad. I det moderna samhället tar olika former av redskap och verktyg (intellektuella och fysiska) oss långt bortom vår egen biologiska förmåga. I det perspektivet, menar Säljö, blir lärande som innebär vad eller hur mycket vi lär mindre viktigt. Vad som framträder som viktigt blir hur vi lär. Vår förmåga handlar då i högre utsträckning om att behärska eller appropriera artefakter.

*Appropriering innebär att man tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig behärska ett fysiskt redskap i den bemärkelsen att man kan använda det för vissa syften och i vissa situationer. (2000, s 152)*

Att den studerande lär in det som läraren lär ut känns i det perspektivet främmande. Genom kommunikation och interaktion dels mellan studerande och dels mellan lärare och stude-

rande lär de studerande sig att använda redskap som flyttar fram gränserna för deras förmåga. I en sådan miljö kommer lärande att äga rum. Där blir framgången beroende av artefakttillgång och förmågan att använda dessa artefakter. Läraren vet inte längre alltid bäst och förväntas inte heller svara på vad som är ”rätt” och ”fel”. Läraren fungerar som vägledare, inspirationskälla och katalysator för de studerandes eget lärande. Gränserna för lärandet är inte beroende av den mentala kapaciteten utan mera en fråga om att lösa olika problem och att hantera olika situationer. Det antas att studerande lär och förstår bättre när de aktiveras och tvingas att konstruera sin egen kunskap istället för att bli undervisade. Läraren tillhandahåller verktyg för lärande och fungerar som en länk i lärandeprocessen. Att i det perspektivet avsluta en kurs med en bedömning av produktbaserad ”objektiv kunskap” ter sig främmande. Det manifesterar framgång i studier som biologisk eller intellektuellt betingad. Bristande framgång förklaras då ofta som otillräcklig intellektuell förmåga menar Säljö

En del författare hävdar att de studerande inte kan förändra sin förståelse såvida de inte först kan förstå målen. De måste kunna överblicka sin egen position i förhållande till målen för att därefter studera vidare och internalisera lärandet

vilket, som en följd av detta, förändrar deras förståelse (Sadler, in Black & Wiliam, 1998).

*Some authors have taken the argument further by developing a theoretical reflection on how students might change their understandings. The assumption here is they cannot do so unless they can first understand the goals which they are failing to attain, develop at the same time an overview in which they can locate their own position in relation to those goals, and then proceed to pursue and internalise learning which changes their understanding. (Sadler, in Black & Wiliam, 1998, s 19)*

När de studerande skapat sig en förståelse för vad det är som ska läras har förutsättningarna för ett framgångsrikt lärande ökat. Marton & Booth menar att lärandet utvecklas från en förståelse av helheter till dess delar.

*Learning – in the sense of gaining knowledge about the world – is frequently seen as a progression that starts with acquiring some basic facts (where facts are seen as pieces of valid, elementary knowledge) and goes on through building ever more complex and advanced forms of knowledge out of, or on the grounds of, simpler forms. Although learning does*

*work like this in some cases, and can be forced to work like it in others, we do not believe it to be the prototypical path to learning. In our view, learning proceeds, as a rule, from an undifferentiated and poorly integrated understanding of the whole to an increased differentiation and integration of the whole and its parts. Thus, learning does not proceed as much from parts to wholes as from wholes to parts, and from wholes to wholes. To put it very simply, in order to learn about something you have to have some idea of what it is you are learning about. (1997, p viii)*

Detaljlärande är problematiskt såvida man inte har några idéer om helheten. Lärandet handlar om att rekonstruera den redan konstituerade helheten eller som Marton & Booth skriver:

*Our point is that you can only learn something new about something, and by learning something new about something, that something will change, more or less, which implies that the whole must precede the parts. Moreover, the whole is, according to this line of reasoning, a part of wholes established earlier. One cannot learn mere details without having an idea of what they are details of. Learning is mostly a matter of reconstituting the already constituted world. (1997, p 139)*

### Social praktik

Lärande är inte bara en psykologisk process. Säljö menar att det också är en social process som pågår i en social miljö. Den bygger till stor del på underförstådda förväntningar och överenskommelser mellan studerande och lärare. Kännetecknande för sådana kontrakt är att de syftar till att avgränsa och legitimera lärarens undervisning. Där lärarens frågor som regel varit begränsade till lägre kunskapsnivåer kan de studerande uppleva frågor på högre kunskapsnivåer som orättvisa eller till och med meningslösa (Schoenfeld in Black & Wiliam, 1998).

*All the assessment processes are, at heart, social processes, taking place in social settings, conducted by, on and for social actors. Guy Brousseau (1984) has used the term 'didactical contract' to describe the network of (largely implicit) expectations and agreements that are evolved between students and teachers. A particular feature of such contracts is that they serve to delimit 'legitimate' activity by the teacher. For example, in a classroom where the teacher's questioning has always been restricted to 'lower-order' skills, such as the production of correct procedures, students may well see questions about 'understanding' or 'application' as unfair, illegitimate or even meaningless. (Schoenfeld, in Black & Wiliam, 1998, s 47)*

Examination har en djupgående inverkan på och kan ha allvarliga konsekvenser för de berörda liv (Johnston et al., in Black & Wiliam, 1998). Examination är en social praktik (cf. Hanson, 1993) och därför måste examinationen studeras med avseende på såväl det sociala som det intellektuella ramverket.

### *Lärande och examination*

En del av det sociala ramverket är att examinationen har fått en särskild kvalitet i praktiken. Hanson menar att den information som examinationen ger inte är informationen i sig utan istället vad informationen representerar. Vidare gör han gällande att representationen är *hyperreal* därför att *test results are more impressive, memorable, actionable and therefore more real than what it signifies* (1993, pp 18 & 298).

Andra författare har kopplat dessa *hyperreal* eller symboliska kvaliteter till den hegemoni som psykometriker historiskt har spelat inom utbildningsforskningen.

*Psychometricians are concerned with the quantification of individual differences, and they have constructed a massive and sophisticated technology to that end. Educators are concerned with something entirely different, but the language, actions, and procedures of*

*many teachers and more administrators, and the conceptions of assessment they hold, derive from psychometrics. Those psychometric conceptions actually fight the conceptions needed to understand and implement criterion-referencing and other attributes of sensible instructional design. (Biggs, 1998, p 2)*

Liknande synpunkter har också kommit från området psykologiska mätningar. Samuel Messick, från Educational Testing Service (ETS) i USA, kopplade psykometrin till den sociala testkontexten. Han argumenterade till exempel 1989 för att *Once it is denied that the intended goals of the proposed test use are the sole basis for judging worth, the value of the testing must depend on the total set of effects it achieves, whether intended or not* (1989, s 85, se också Wolming, 1998). Messicks arbete har riktat uppmärksamheten mot konsekvensvaliditeten vid test användning.

En del författare hävdar, refererande till psykometrin, att det finns behov av ett paradigmskifte inom examinationsområdet.

*a paradigm shift is surely necessary, but let us look elsewhere than to psychometricians to provide it, because their assumptions are simply inappropriate to the educational purpose. (Biggs, 1998, p 2)*

Resultatet har blivit att uppmärksamheten nu riktas mot undervisning och mot en förstärkning av mätningar i samband med examination. Några författare har redan noterat ett paradigmskiljande synsätt. Enligt Black & Wiliam sammanfattar Gipps utvecklingen på följande sätt:

*Gipps (1994, chapter 9) draws attention to a paradigm shift from a testing culture to an assessment culture, associated with a shift from psychometrics to the assessment of learning. Similarly, Shinn & Good III (1993) argue that there needs to be a 'paradigm shift' in assessment, from what they call the current assessment paradigm to what they call the 'problem-solving paradigm. Summative functions of assessment are concerned with consistency of decisions across (relatively) large groups of students. In contrast, formative functions of assessment prioritise desirable consequences either for (relatively) small groups of students (such as a teaching group) or for particular individuals. ( 1998, s 45, förkortad)*

Den sociala kontexten och dess effekter vid examination har uppmärksammats ända sedan 1960-talet då Michael Scriven gjorde distinktionen mellan funktion och mål vid utvärdering och formulerade skillnaden mellan formativ och summativ utvärdering (Scriven, 1967, s 40).

*The role which evaluation has in a particular educational context may be enormously various; it may form part of a teacher training activity, of the process of curriculum development, of a field experiment connected with the improvement of learning theory, of an investigation preliminary to a decision about purchase or rejection of materials.... Anxiety about 'evaluation', especially among teachers or students, is all too frequently an illicitly generalised response originating in legitimate objections to a situation in which an evaluation was given a role quite beyond its reliability or comprehensiveness. (s 41)*

Liknande sociala effekter har noterats av bland andra Bob Linn (2000) när han diskuterar high stakes and low stakes testing och Harry Torrance och John Pryors (2001) i deras analys av konvergent och divergent examination.

Andra författare menar också att *assessment, as it occurs in schools, is far from a merely technical problem. Rather, it is deeply social and personal.* (Johnston et al., 1995, p 359). Examinationsformer som gått i arv har kritiserats för att vara negativa för lärande. Det har visat sig att studerande kan prestera bra resultat vid examination utan att ha någon större förståelse för det aktuella området.

Sverige befinner sig idag i ett ingenmansland mellan dessa två paradigmen vilka innebär olika perspektiv på lärande och examination (t.ex. Säljö, 2002; Marton & Booth, 1997; Wedman, 2000; Wolming, 1998). Denna skillnad kan belysas genom tre olika kategorier av examinationsformer: 1) formativ och summativ examination, 2) high och low stakes testing samt 3) divergent och konvergent examination.

### **Formativ kontra summativ examination**

Examination är ett kraftfullt verktyg för att styra de studerandes lärande. Om examinationen fokuserar på fakta kommer de studerande att ägna sig åt att befästa faktakunskaper på bekostnad av förståelse för stoffet.

*Assessment of students is a powerful tool in developing learning strategies, if, for example, assessments can be expedited through the adoption of surface techniques (e.g., memorizing facts) then the learning is likely to be superficial, lacking a depth of understanding. (Entwistle and Ramsden; Brown and Knight in Harvey, 1997, s 66)*

Examinationens funktion kan beskrivas dels på en metodologisk nivå, som examinationens mål, och dels i ett sociologiskt eller pedagogiskt

kontext, som examinationens funktion (Scriven, 1967). Robert Stake har definierat skillnaden mellan formativ och summativ i kulinariska termer: *when the cook tastes the soup, that's formative evaluation; when the guest tastes it, that's summative evaluation* (Scriven, 1991, s 19).

Black & Wiliam (1998) definierar formativ examination som:

*all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. (s 2)*

Om vi ser examination som stöd eller feedback för de studerandes lärande förstår vi att examinationen bör ta sig olika uttryck. De studerande har olika lärstilar och olika förkunskaper. Därför bör examinationsformerna variera och resultaten ligga till grund för tydlig feedback från läraren så att varje studerande kan öka förståelsen och nå längre än som annars skulle varit möjligt.

Om lärarna lägger tid på att utveckla formativ examination kan det förbättra de studerandes lärande. De studerande ges en mer aktiv roll i sitt eget lärande (Black, 2001). De måste vara aktiva i

den egna examinationen och föreställa sig sitt eget lärande i ljuset av förståelsen av vad det betyder att bli bättre (Black & Wiliam, 1998, s 22).

*Assessment is to be seen as a moment of learning, and students have to be active in their own assessment and to picture their own learning in the light of an understanding of what it means to get better. (Black & Wiliam, 1998, s 22)*

Black & Wiliam hävdar att kärnan i formativ examination ligger i att den studerande förstår skillnaden mellan det eftersträfvade målet och den nuvarande positionen. Den studerande måste också förstå vad som måste göras för att minska klyftan där emellan.

*The core of the activity of formative assessment lies in the sequence of two actions. The first is the perception by the learner of a gap between a desired goal and his or her present state (of knowledge, and/or understanding, and/or skill). The second is the action taken by the learner to close that gap in order to attain the desired goal. (Ramaprasad; Sadler in Black & Wiliam, 1998, s 14)*

Då feedback är centralt vid formativ examination är det viktigt att belysa och förtydliga

begreppet feedback. Vilken kvalitet feedbacken har är beroende av syftet. Feedbacken måste vara inriktad på att öka den studerandes förståelse för området.

*The two concepts of formative assessment and of feedback overlap strongly. ... The quality of feedback is explicitly concerned with the feedback function. However ... usages generally have been diverse and not subject to stringent consistency. Because of its centrality in formative assessment, it is important to explore and clarify the concept. (Black & Wiliam, 1998, s 39)*

I litteraturen förekommer olika tolkningar av begreppet formativ feedback. Ramaprasad (1983) definierar feedback i termer av två aktiviteter: 1) identifiering av en klyfta mellan aktuell nivå och referensnivån hos en systemparameter, samt 2) tillvaratagande av information som används för att förändra klyftan. För att feedback ska föreligga måste informationen om klyftan användas för att förändra den. Om informationen inte används för detta syfte existerar det inte heller någon formativ feedback (Black & Wiliam, 1998).

Det är viktigt att den feedback som ges är av hög kvalitet. Det räcker inte med att de stude-

rande får information om vad som varit bra. De studerande måste också få information om vad de inte verkar ha förstått och hjälp till en bättre förståelse (Ramsden, 1992). Om vi antar den definition som Sadler (1998) föreslår kan vi argumentera för att feedback i varje examination tjänar en formativ funktion bara genom diagnos (vad den studerande måste göra för att nå dit). Med andra ord, examination är formativ bara när jämförelsen mellan aktuell nivå och referensnivån ger information som används för att förändra klyftan.

Som Sadler skriver *If the information is simply recorded ... or is too deeply coded (for example, as a summary grade given by the teacher) to lead to appropriate action, the control loop cannot be closed* (Sadler, 1998, p 121). Examinationen skulle kunna vara formativ till sitt syfte men den skulle inte vara formativ till sin funktion. Detta antyder något som är utmärkande för skillnaden mellan en formativ och summativ funktion (Black & Wiliam, 1998). Summativ examination kan generera kodad eller *hyperreal* information; formativ examination kan användas för referens- eller standardbaserad information.

Kvalitén på den feedback som ges är ett viktigt kännetecken för all formativ examination. Black & Wiliam (1998) rapporterar att effekterna av

den feedback som gavs reducerades betydligt om de studerande hade tillgång till svaren innan feedbacken förmedlades. När denna effekt tagits med i beräkningen var det kvalitén på feedbacken som hade störst betydelse för prestationen. Feedbacken var mest effektiv när den utformats mot en reflekterande ansats istället för texthänvisningar direkt mot uppgiften.

### *Low kontra high stakes test*

Examinationen förmedlar ett viktigt budskap till de studerande om vad som är viktigt att lära. High stakes test innebär en stark koppling mellan examinationens resultat och dess sociala följder. Summativ examination är "high stakes" om den medför stora konsekvenser för de studerande. Insatsen är hög då konsekvenserna av att misslyckas kan vara betydande. Betecknande för high stakes test är att de har stor betydelse för de studerandes framtida möjligheter. Amrein and Berliner menar att high stakes test är bekymmersamma genom sitt nära samband mellan testens resultat och de sociala följderna. Low-stakes test har inte samma effekter. Där kan de sociala konsekvenserna vara positiva när den används för vägledning av undervisning och lärande. High stakes test blir ett hot mot examinationens validitet, då risken finns att lärarna undervisar mot provet eller som Amrein and Berliner skriver:



*...the more important that any quantitative social indicator becomes in social decision-making, the more likely it will be to distort and corrupt the social process it is intended to monitor. (Amrein & Berliner, 2002, p 1)*

Genom lärarnas undervisning mot provet tenderar high stakes test att verka inflationsdrivande. Bättre resultat på proven behöver då inte betyda en höjning av utbildningens kvalitet eller en bättre bildad studerandegrupp (Moss, 1992). Denna korruption kan tillsammans med high-stakes testens betonande av grundläggande färdigheter bidra till en begränsning av läroplanen. Som ett resultat av de återkommande negativa utvärderingarna av high-stakes test har det initierats en vidare diskussion om den fortsatta användningen av examinationsformen. I synnerhet i USA kan det skönjas en rörelse mot examinationsformer som främjar de studerandes lärande (Linn, 1998; Shepard, 2000).

American Evaluation Association (2002) menar att high stakes test snarare hämmar än bidrar till de studerandes lärande. Konsekvenserna av examinationsformen är en ökad utslagning bland de studerande och en deprofessionalisering av lärarna. Tillförlitliga uppgifter under de senaste 20 åren tyder på att high stakes test inte har bidragit till att kvaliteten i utbildningen

ökat. Istället verkar det som att high stakes test gör mer skada än nytta.

*The deleterious effects of high stakes testing need further study, but the evidence of injury is compelling enough that AEA does not support continuation of the practice. .... Comparisons of schools and students based on test scores promote teaching to the test, especially in ways that do not constitute an improvement in teaching and learning. .... Evidence of the impact of high stakes testing shows it to be an evaluative practice where the harm outweighs the benefits. (American Evaluation Association, 2002, p 1)*

Linn drar samma slutsatser med hänvisning till sitt eget arbete som psykometriker och menar att:

*As someone who has spent his entire career doing research, writing, and thinking about educational testing and assessment issues, I would like to conclude by summarising a compelling case showing that the major uses of tests for student and school accountability during the last 50 years have improved education and student learning in dramatic ways. Unfortunately, this is not my conclusion. Instead, I am led to conclude that in most ca-*

*ses the instruments and technology have not been up to the demands that have been placed upon them by high stakes accountability. Assessment systems that are useful monitors lose much of their dependability and credibility for that purpose when high stakes are attached to them. The unintended negative affects of the high stakes accountability uses often outweigh the intended positive effects.* (Linn, 2000, s 14)

För att öka de positiva och minimera de negativa effekterna anser Linn (1998) att det är nödvändigt med en större variation vid bedömning av de studerande. Lärarna bör inte längre lita till enstaka high-stake test vid sina bedömningar utan istället använda en mångfald av indikatorer. Nyckeln till framgång är enligt Linn att främja en kultur som lyfter fram avsedda positiva effekter och minskar de negativa effekterna av det använda examinationssystemet.

### ***Divergent kontra konvergent examination***

Konvergent och divergent examination är bland annat reflektioner kring olika former av undervisning och lärande och särskilt *the relationship of examination to the process of intervening to support learning* (Torrance & Pryor, 1998, p 153).

Huvuduppgiften vid konvergent examination är att utröna om de studerande har en förutbestämd specifik sort av kunskap, förståelse eller färdighet. Examinationen fokuserar på dessa i förhållande till läroplanen. Examinationens formen bygger ofta på pricklistor och prestationsrapporter, skenöppna frågor och fokuserar på kontrasterande rätt och fel svar. Examination med sådana kännetecken kan beskrivas som behavioristisk. Den examinerar linjärt, den utförs av den studerande och bedöms av läraren (Torrance & Pryor, 1998).

Divergent examination, å andra sidan, sätter de studerandes förståelse i fokus. Den utgår inte ifrån att de studerande tillägnat sig en viss bestämd mängd kunskap. Istället ställer den frågor om vad de studerande egentligen kan och vet. Examinationen genomförs av läraren och den studerande tillsammans. Den karakteriseras av flexibel planering, öppna former av registrering, betoning av förståelse, öppna uppgifter, öppna frågor och beskrivande kvalitativ feedback. Divergent examination strävar i riktning mot undervisning *in the zone of proximal development*. De teoretiska inferenserna av detta är att divergent examination reflekterar en social- eller kulturkonstruktivistisk syn på utbildning (Torrance & Pryor, 1998).

Lärare behöver emellertid inte använda sig av divergent examination i alla situationer. För att nå läroplanens mål kan det ibland krävas konvergent examination. Lärarna bör ha kunskap om de två examinationsformernas för- och nackdelar samt vara medvetna om att divergent examination kan vara ett bra stöd för de studerandes lärande. Då divergent examination verkar ha en mer positiv inverkan på de studerandes lärande bör lärarna överväga att, så långt det är möjligt, att använda sig av divergent examination (Torrance & Pryor, 1998).

### *Examination i det lärande samhället*

Mot bakgrund av ny kunskap om lärande och den reformering och utveckling som den högre utbildningen i Sverige genomgått finns det nu anledning att i ännu högre grad fokusera på examinationen. På samma sätt som det finns konkurrerande teorier om lärande finns det också olika uppfattningar om hur examinationen skall genomföras. Vilka metoder som används för examination bestäms av synen på lärande då examinationen har en styrande inverkan på de studerandes lärande. Då examinationen både kan användas som stöd och för bedömning av lärande är det viktigt att den information som examinationen genererar, återförs till de studerande genom omedelbar feedback (Judge, 1999). Det är också viktigt att den feed-

back som ges är av hög kvalitet. De studerande behöver inte bara feedback på hur bra det har presterat utan de behöver också, för att öka sin förståelse, och diskutera vad de inte har förstått (Ramsden, 1992).

Det ökande antalet studerande gör det svårt för lärare att ge individuell feedback. Med hjälp av ny teknik och formativ examination kan de studerande snabbt testa sina kunskaper och få omedelbar feedback av läraren<sup>1</sup>. Det finns dock en fara i att de studerande ser resultaten och feedbacken som en *hyperreal* bekräftelse på sina förtjänster snarare än som ett sätt att upptäcka sina svagheter. Därför är det av stor betydelse hur feedbacken utformas (Judge, 1999).

Artikeln har pekat på problem i den högre utbildningen i Sverige. Sverige har förpliktelser vid ingången till det lärande samhället bland annat genom att verka för en ökad tillgänglighet till utbildning och kunskap. Examination har historiskt använts för att skilja framgångsrika studerande från mindre framgångsrika. Examinationen har dock många olika roller och funktioner. Frågan är om examinationen kan genomgå en förändring så att den mera fungerar som feedback och stöd för lärande än som en ritual för kontroll och betygssättning (Power, 1999). Internationell forskning om

examination som diskuterats i denna artikel har rest samma frågor. Sammanfattningsvis måste frågan ställas om en sådan förändring är möjlig i vårt land?

### Referenser

- Askling, B.** (1997) *Comments on Traditional and Modern Concepts of Institutional*. In *Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets skriftserie, 1997:4 S. Stockholm.
- American Educational Research Association. (2002) *AERA position statement concerning high-stakes testing in pre-K-12 education*. American Educational Research Association. Available: [www.aera.net/about/policy/stakes](http://www.aera.net/about/policy/stakes)
- Amrein, A. L. & Berliner, D. C.** (2002) *High-stakes testing, uncertainty and student learning*. Education Policy Analysis Archives, 10, (18). Retrieved August 5, 2002, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- Biggs, J.** (1998) *Assessment and classroom learning: a role for summative assessment?* in *Assessment in Education*, Vol. 5, (1), 103–110.
- Black, P. J.** (1993) *Assessment policy and public confidence: comments on the BERA Policy Task Group's article 'Assessment and the improvement of education'*, *The Curriculum Journal*, 4, pp. 421–427.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998) *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- Black, P.** (2001) *Dreams, strategies and systems: Portraits of assessment past, present and future*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8 (1), 65–85.
- Edgren, L.** (1999) *Undervisningsbokslut för läsåret 1998–1999*. Historiska institutionen, Lunds universitet. Intern PM.
- Hanson, F. A.** (1993) *Testing Testing: Social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- Harvey, L.** (1997) *Transforming higher education: Students as key stakeholders. Quality assurance as support for processes of innovation*. Högskoleverkets skriftserie 1997:1S. Stockholm.
- Harvey, L.** (2002) *Evaluation for what? Teaching in Higher Education*, 7(3), 245–263.
- Högskoleverket. (2001) *Högskoleverkets årsrapport 2001*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB.
- Högskoleverket. (2002) *Högskoleverkets årsrapport 2002*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB.
- Johnston, P., Guice, S., Baker, K., Malone, J. & Michelson, N.** (1995) *Assessment of teaching and learning in literature-based classrooms*. *Teaching and Teacher Education*, 11, 359–371.
- Judge, G.** (1999) *The production and use of on-line Web quizzes for economics*. Retrieved Februari 4, 2003, from [http://www.ilrt.bris.ac.uk/ctiecon/cheer/ch13\\_1/ch13\\_1p21.htm#Walstead](http://www.ilrt.bris.ac.uk/ctiecon/cheer/ch13_1/ch13_1p21.htm#Walstead)
- Linn, R. L.** (1998) *Assessments and accountability. CSE Technical Report 490*. Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CREEST)/University of Colorado at Boulder.
- Linn, R. L.** (2000) *Assessments and accountability. Educational Researcher*. 29, 4–16. Retrieved May 23, 2001, from ([http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol29\\_02/9403AERA004\\_016a.pdf](http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol29_02/9403AERA004_016a.pdf))
- Linköpings universitet. (1999) *Undervisningstid inom filosofisk fakultet*. Filosofiska fakulteten. Rapportserie, nr 13.
- Marton, F. & Booth, S.** (1997) *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLeish, B. & Shaw, J.** (1999) *Assessment in the context of self directed learning*. In K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds), *Teaching in the Disciplines/ Learning in*

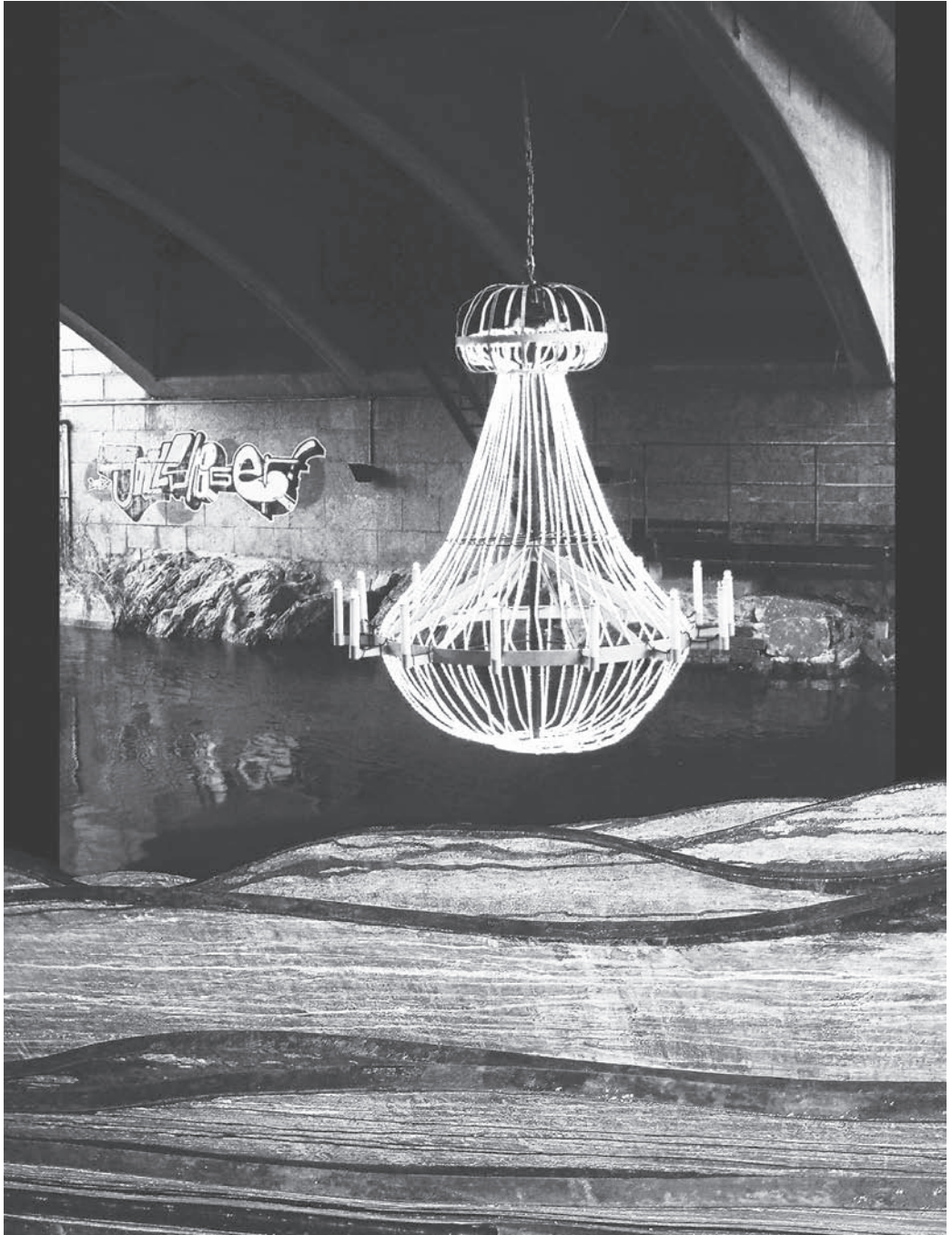
- Context, 267–271. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, University of Western Australia. Retrieved June 4, 1999, from <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf99/km/mcleish.html>
- Messick, S.** (1989) *Validity*. In R. Linn (ed) Educational Measurement (3rd edition, pp. 13–103) (New York: Macmillan).
- Moss, P. A. & Herter, R. J.** (1992) *Assessment, Accountability, and Authority in Urban Schools*. Retrieved December 6, 1999, from <http://www.longterm.mslaw.edu/Long%20Term%20View/Vol%201%20No.%204/mossherter.PDF>
- Power, M.** (1999) *The Audit Society: Rituals of verification*. Oxford: Clarendon Press.
- Prop. (1999/2000:1) *Budgetpropositionen för 2000. Bilaga 12, bet. 1999/2000:UbU1*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. (2001/02:15) *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ramaprasa, A.** (1983) *On the definition of feedback*. Behavioral Science, 28, 4–13.
- Ramsden, P.** (1992) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Riksdagens revisorer. (1999) *Högskoleverkets granskande och främjande roll*, Rapport 1999/2000:3. Stockholm.
- Riksdagens revisorer. (2000) *Grundutbildningens högskolemässighet*. Rapport 2000/01:1. Stockholm.
- SCB 1999. *Svensk utbildningsnivå internationellt hög – men frågetecken inför framtiden*. Pressmeddelande från SCB, 1999-09-27 Nr 1999:216.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. SFS 1992:1434, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:1. *Frihet, ansvar och kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Betänkande från Högskoleutredningen.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sadler, D. R.** (1998) *Formative assessment: Revisiting the territory*. Assessment in Education, 5(1), 77–84.
- Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M.** (1967) *The Methodology of Evaluation in Perspectives of Curriculum Evaluation*. In Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally & Company.
- Scriven, M.** (1991) *Beyond Formative and Summative Evaluation*. In Milbrey, W., McLaughlin, W., & Phillips, D.C. Eds Evaluation and Education: At Quarter Century, (pp 19–64). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Shepard, L.** (2000) *The role of assessment in a learning culture*. Educational Researcher, 29(7), 4–14. Available at <http://www.aera.net/pubs/er/>
- Säljö, R.** (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R., & Linderöth, J.** [red.]. (2002) *Utm@ningar och e-frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Sörlin, S. & Törnqvist, G.** (2000) *Kunskap för välbästand. Universitetet och omvandlingen av Sverige*. Stockholm: SNS Förlag.
- Torrance, H.** (Ed.). (1995) *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H. & Pryor, J.** (1998) *Investigating Formative Assessment*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Torrance, H., & Pryor, J.** (2001) *Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory*. British Educational Research Journal, 27(5), 615–631.
- Wedman, I.** (2000) *Behörighet, rekrytering och urval*. Stockholm: Högskoleverket.

**Westling, H.** (ed.). (1999) *Börjar grundbulten rosta? En debattskrift om grundutbildningen i högskolan*. Stockholm: Rådet för högskoleutbildning.

**Wolming, S.** (1998) *Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning*. Pedagogisk forskning i Sverige, 3(2), 81–103.

### **Fotnot**

<sup>1</sup> Artikeln har skrivits parallellt med ett EU-finansierat projekt som fokuserar området internetbaserad examination (IBA) <http://www.onlineassessment.nu>





# Du sköna nya värld

**Eva Skåreus**

*I mitt avhandlingsarbete utgör empirin femtionio studentbilder producerade under en återkommande kurs i digital bild. Urvalet är hämtat från en treårsperiod. Bilderna är gjorda i ett tema – att vara lärare, vem är jag som lärare. Bilderna är också producerade med datorn som verktyg. Dessa bilder kan betraktas på flera sätt bl.a. som tematiserande konstbilder, en individuell problematisering av yrkesvalet, en återspeglning av föreställningar kring lärarrollen och resultat av en lärandeprocess med ett specifikt verktyg. Följande text fokuserar på verktyget – datorn – i form av olika beskrivningar av och föreställningar kring tekniken. Texten återger delar av denna mångfasetterade palett som framskrivningar av tekniksamhället och datorer utgör. Texturvalet är både från feministisk litteratur, genusforskarens texter och teknikforskare, sociologer, konstvetare och psykologer. Syftet med texten är att ge en inblick i hur datorn och*

*vårt teknifierade samhälle beskrivs. Det i sin tur anser jag vara en del av de krafter som är verksamma när en student ska lära sig arbeta med bilder på en dator.*

Vår tid beskrivs som en revolutionerande utvecklingstid tack vare datorn. Vi befinner oss i stormens öga, det är här och nu den fantastiska utvecklingen tar form. Hastigheten i utvecklingen kan möjligen framhållas som det unika i vår tid där de samverkande aktörerna inom det ekonomiska och militära fältet deltar. Det finns mycket skrivet kring datorer och teknikutveckling, en laddad kökkenmödding i olika valörer. De olika framskrivningarna har antingen en teknikdeterministisk<sup>1</sup> eller dystopisk inställning<sup>2</sup> till tekniken och ofta är det formen, själva tekniken som behandlas. Trots att till exempel informatikprofessor Bo Dahlbom både har ett maktperspektiv på och ett kritiskt förhållningssätt till tekniken, lägger han ändå tonvikt vid tekniken som form<sup>3</sup>. Enligt honom



är tekniken motorn i utvecklingen, formen och inte innehållet. Men jag anser att om inte sociala, kulturella behov fanns i kombination med maktintressen, skulle inte projektet datorer se ut som det gör. Och om inte innehållet, som idéer, behov och kulturella strömningar fanns, oavsett deras karaktär, skulle inte formen heller finnas. Dessa två faktorer måste ses som samverkande i utvecklingen. De senaste åren har teknikoptimismen lugnat ner sig och en mer modifierad syn kommit fram. I ett flertal texter återfinns undersökningar av sociala kulturer och kulturella konstruktioner kring datorer<sup>4</sup> samt psykologiska analyser av interaktionen mellan dator och människa<sup>5</sup>.

Ett illustrativt exempel på hur människors behov och teknisk utveckling har samverkat ges i boken *Gender and Technology in Everyday Life*. Här kan man avläsa en vardagsdiskurs kring teknik, en dämpad framskrivning utan vare sig fantastier eller undergångsstämningar. Jennifer Terry och Melodie Calvert skriver i inledningen om glipan mellan utvecklarnas intentioner och det realiserade användningsområdet. De menar att där kan en dynamisk teknikhistoria utläsas. Rörelsen mellan vad som var tänkt och vad tekniken användes till är den potenta återkoppling till mediet som för utvecklingen vidare. Det vill säga om den tas tillvara. Terry

och Calvert refererar till telefonernas utveckling. Från att inledningsvis vara ett hjälpmedel för affärsmän och deras tänkta behov av snabba affärsöverenskommelser visade de sig utgöra en länk som möjliggjorde social kontakt mellan isolerade hemmafruar. De kallar denna utveckling för kvinnors kreativa felanvändning<sup>6</sup>. Det fält utvecklare arbetar för kan visa sig vara marginellt i jämförelse med var tekniken brukas. Om det uppmärksammas kan det styra utvecklingen i andra banor. Paralleller kan här dras till Internets utveckling<sup>7</sup>. Internet, när militärindustrin erbjöd det för civilt bruk, var tänkt som det verktyget med vilket information mellan forskare vid olika universitet skulle utbytas.

Datorers historia skrivs ofta samman med Internets utveckling. Detta har sin giltighet eftersom Internets utveckling också har varit central för teknikutvecklingen. Som exempel kan nämnas utvecklingen och användningen av BBS, Bulletin Board Systems, en iscensättning av McLuhans tankegångar kring media och det elektroniska samhället, den globala byn. Det användningsområdet av nätet var inte förutsett, men nog så verksamt i utvecklingen när det väl tog fart. BBS-terminalerna blev fönster in i sociala virtuella rum där ungdomar möttes. Men de till synes vänligt sinnade virtuella rummen där informationen var fri, saboterades av crackers .

På sitt sätt anmärkningsvärt då crackers i vanliga fall betraktas som infiltratörer i myndigheternas datorcentraler. Men de infiltrerade lika mycket i de så kallade teknikördarnas egna samtalsrum och förstörde de platser som skapats där. I förhållande till dessa yttringar förstår jag denna maktyttring som ett utövande av sabotage, alltså att handlingen i sig gav en känsla av makt. Det var inte målet som gav makt utan handlingen, att cracka. Detta sabotage som förekom mot BBS-terminalerna gjorde att behovet av social kontroll uppstod och vem som helst släpptes inte längre in.

När Sandy Stone beskriver datorteknikens utveckling i *Eros vs Technos* är det en historia av spänning och stridigheter. Trots att hon påpekar de stora Berättelsernas död, vill jag påstå att hon skriver fram en ny stor berättelse. Berättelsen om den virtuella eran. Men hon granskar också utvecklingen och pekar bl.a. på de föreställningar som fanns inom den affärsdrivande delen av verksamheten. När 1980-talets ekonomiska optimism byttes mot 1990-talets kris var det kvinnorna inom utvecklingsgruppen som först fick gå, trots att de hade lika stor kompetens som männen. Den dominerande föreställningen om kompetens knöts till kön. Stone menar att den potentiellt radikala användningen och utvecklingen av mediet drunknade i den ekonomiska

krisen. Hon beskriver också de pubertala programmerarnas genomslagskraft i datorspelkulturen. Här framkommer vikten av en mångfald i yrkeskåren och den enfald hon anser dominerat den. Många datorspel präglas av en fördomsfull och stereotyp gestaltning vilket helt kan spåras till en kombination av kommersiella krafter och de unga män som fick fortsätta arbeta inom spelprogrameringen i USA.

Det är lätt att glömma bort att programmerarens föreställningsvärld utgör en betydelsefull faktor i hur program utformas. Utformningen sätter upp gränser för handlingsutrymmet<sup>8</sup>. I programmet Word förekommer inte ordet killgrupper i ordlista, medan tjejgrupper finns<sup>9</sup>. Det är en petitesse men likväl påminner den om att någon har satt ramarna för vilka ord som finns i rättstavningslistan. I analys av de sociala strukturerna inom gruppen kvinnor respektive män, menar bl.a. Connell att män inte utgör en grupp medan kvinnor gör det<sup>10</sup>. Män betraktar sig och betraktas som individer och inte ett kollektiv, vilket bl.a. kanske kan märkas i denna brist i rättstavningslistan.

Om teknologi betraktas på detta sätt att mänskliga och maskin ingår i ett ömsesidigt nätverk så kan man inte betrakta teknologin som avskild från det sociala livet. Maskinerna är inte soli-

tära entiteter eller instrument som människor bara brukar. De är inte heller neutrala verktyg som vi har kontroll över. De är djupt involverade i vårt dagliga liv och samhällets diskurser både i sin utformning och i dess användningsområden.

### *Appropriering och medierade handlingar*

Ett verktyg är en del av en kultur, en diskurs<sup>11</sup>. Detta påverkar och får betydelse för var och en i mötet med verktyget och kanske framförallt innan datorn har blivit ett redskap brukaren behärskar. När studenterna producerat sina bilder och löst bildproblematiken, har de gjort det i dialog med datorn. Dahlbom hävdar att det är oansvarigt och naivt att betrakta datorn enbart som ett redskap<sup>12</sup>. Han menar att tekniken har makt över våra liv. Tekniken omger dagens människa från den stund hon vaknar och genom dygnets alla timmar. En stor del av det människan gör, gör hon med teknikens hjälp. När tekniken är djupt involverad i människans liv utgör den också en maktfaktor. Maktperspektivet återkommer även hos andra forskare som en viktig del i förståelsen av hur människa maskin interagerar. Dessa två aspekter betraktas inte som låsta i en fast position utan som två variabler i ständig rörelse<sup>13</sup>. När konstvetaren Gary Svensson skriver om den

tidiga datorkonsten, visar han att den också är starkt sammankopplad med tekniken och utvecklingen av den<sup>14</sup>. När nya medier tillförs de konstnärliga uttryckssätten genererar det nya förhållningssätt vilket påverkar verkens utformning. Verktyget finns med i produkten och dess estetik oavsett om utövaren är professionell eller på amatörstadium och som part i dialogen inverkar den också på aktören. Med andra ord kan detta uttryckas som att en dialog mellan verktyg, utövare och budskap pågår och finns närvarande i processen. Denna handling kan kallas medierad.

Förutom att verktyget sätter spår i handling och produkt är den också en part i dialogen. Hur ser relationen ut mellan brukare och artefakt och hur upprättas den? De frågeställningarna behandlar James V. Wertsch i *Mind as Action* där han gör en sociokulturell analys av medierade handlingar. Han utgår till stor del från teorier av Vygotskij och Bachtin när han studerar relationen mellan aktör och kulturella verktyg. Att lära sig använda ett verktyg som är främmande, det vill säga, att göra det till sitt eget, kallar han för appropriering. Det är ett begrepp han hämtat från Bachtin<sup>15</sup>. Wertsch menar att i alla medierade handlingar finns en påtaglig spänning mellan aktör och verktyg. En individ så att säga sväljer inte verktyget okritiskt utan

arbetar med det för att göra det till sitt eget. Han vill inte heller jämställa appropriationen med internalisering eftersom ett verktyg alltid är kopplat till en handling och inte utgör en inre representation. Utifrån den aspekten menar han att den korrekta beskrivningen av att till exempel ha lyckats hoppa stavhopp är inte att säga: jag hoppade över ribban, utan: jag och staven hoppade över ribban. Detta kan ställas i jämförelse med Svenssons påstående om att verktyget påverkar en bilds estetik, det vill säga. bildmakaren och verktyget har skapat bilden.

Wertsch skiljer mellan mentala och psykologiska tecken eller semiotiska verktyg som till exempel ord, musik och bilder och mekaniska verktyg som till exempel en hammare. Han menar att de semiotiska verktygen påverkar de mentala och psykologiska handlingarna, hur vi tänker om världen, medan de mekaniska verktygen påverkar världen. När nya kulturella verktyg börjar användas i medierade handlingar visar de sig vara extra kraftfulla. Den utmaning de utgör skapar en obalans i till exempel tänkandet som i sin tur påverkar andra områden. Ett exempel kan ordbehandling på datorn utgöra. Utvecklingen av skrivsättet på datorn har i sin tur tvingat fram en ny skrivkultur, en ny undervisningsform och påverkat människors tänkande kring skrivandet. Inte ensidigt, inte så att

människan har reducerats till att följa maskinen, men att anpassa och utveckla nya sätt både att skriva och att tänka kring skrivandet.

Men Wertsch menar också att det kulturella verktyget inte enbart är ett verktyg. Det är kulturellt, institutionellt och historiskt situerat; det vill säga märkt av dessa faktorer. Appropriering sker inte i ett tomrum och varken aktör eller verktyg kommer ur eller finns i ett tomrum. De befinner sig i en kontext. Berättelserna, teknik-kulturerna och föreställningarna kring datorer anser jag vara en del av kontexten eller det Wertsch kallar märkande faktorer. I appropriationen av datorn påverkar detta aktören oavsett hur medvetna eller uttalade de är.

### *Datorkulturen, teknikoptimism, dystopi eller vardagsnära skildring*

Berättelserna om datorer kan betraktas som metaberbättelser om vår kultur. Även datorns funktion, att mediera olika innehåll, gav tidigt upphov till en kanon kring tolkningsteorier med avstamp i Walter Benjamins text *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*<sup>16</sup>. Marshal McLuhan tog upp den kastade handsken när han i *Media* skriver att "the medium is the message"<sup>17</sup>. Datorerna skrivs då fram som den aktör som driver utvecklingen. Människan är bara en passiv medföljare och betraktare. I *Com-*

*puter and the Communication of Gender* menar Elizabeth Lane Lawley att texterna om teknik och datorer refererar till teknik i princip på två olika sätt. I forskning och skrivningar kring teknologi fram till 1993 refereras det till teknologi som den förändrande aktören. Den synen på teknik vill hon hänföra till arvet efter McLuhan. Där blir människan passiv, ett objekt, och tekniken framställs som det aktiva subjektet och ges aktörskap<sup>18</sup>. Berättelsen om tekniken blir på det sättet deterministisk. Det andra sättet menar Lawley är att se teknik som det verktyg som kan användas för förändring.

I min läsning utgår ett flertal texter från militärindustrins utveckling och hotet om Bomben. Där står Sovjet för det hot som föranledde den amerikanska militärindustrin att utveckla Internet. Internet är den företeelse som blir sinnebild för datoranvändning. Jag vill inte på något sätt påstå att den beskrivningen är felaktig. Den är nog till och med viktig i förhållande till vår förförståelse om datorer och därmed delvis en omedveten inställning till den samme. Att militärer konnoterar en manlig värld, kan nog knappast påstås vara en kontroversiell tanke. Men datorers tekniska aura fortsätter att häfta vid dessa maskiner trots att datorer idag är en vardaglig företeelse för de flesta människor i västvärlden. Datorer är allt ifrån kalkylator,

ordbehandlare, bildredigerare, till avancerade hjälpmedel inom medicin. Frågan är hur betydelsefull denna tekniska aura kan tänkas vara? Kan makten kring datorer betraktas enögt som aktörens eller teknikens eller som ett flerfaldt samarbete? På vilket sätt kan könsstrukturerna förstås i förhållande till datorer?

### *Datorer och konstruktion av kön*

I Vannevar Bushs text *As We May Think* från 1945<sup>19</sup> är maskiner, vetenskap, matematik och teknik en tydligt manlig verksamhet. I sin text målar han upp de framtida maskinerna och deras kapacitet. Det är datorerna han skriver om, de som inte finns där och då i den form de har idag. Texten bär en vision om den fantastiska framtiden skapad av männen. De få gånger kvinnor nämns är när han beskriver det rum där maskinerna matas med information ”a room full of girls” där maskinskriverskorna sitter. För övrigt har mannen skapat en komplex värld av teknik och framsteg. Jag läser texten i en blandning av fascination inför hans visioner och med kritik gentemot hans homosociala beskrivning och det som överraskar är det förra. Fast vid en sökning på nätet kring denna Bush syns att 1995 ordnades ett stort symposium i Puerto Rico, MIT Student Center. Det var i form av en hyllning till V. Bush och hans framtidsvision. På symposiet skulle också en jämförelse göras

mellan visionerna och vad som har uppnåtts. Bland talarna återfanns enbart män.

Vem konstituerade den Digitala generationen? I *Computer and the Communication of Gender* går Lawley igenom en stor datortidnings redaktion och ser att de flesta som just skriver fram den digitala generationen, är män. När hon redogör för några feministers beskrivningar och undersökningar av teknologi, är det påtagligt att det finns ett glapp mellan våra föreställningar kring vad kön är och hur teknik kan fungera. Hennes artikel är skriven 1993 och frågan är om dagens syn på teknik har förändrats? När Nina Wakeford studerar ett NetCafé i London skriver hon om mötet mellan de diskursiva praktikerna: hur man gör kön (doing gender) och hur man gör teknologi år 2000. I detta möte mellan dessa praktiker kan man inte bara falla tillbaka på de gamla stereotyperna. Hon beskriver praktikerna som två speciella landskap, det virtuella och det reella och studerar hur de samverkar. Hon menar att samverkan sedan i sin tur verkar tillbaka på praktikerna. Ett landskap hon beskriver är bl.a. PR-reklamen för stället. I bildreklamen satt kvinnor och drack kaffe framför skärmen medan männen arbetade eller rörde maskinerna. I praktiken satt både kvinnor och män och brukade datorerna, men det var männen som hade det tekniska ansvaret och betraktades som auk-

toriteter. Wakeford menar att vissa krafter är nya, men att mycket stannar vid det gamla. Och att nya kön eller att kön inte har betydelse, verkar inte vara en uppfattning hon trycker på.

I antologin *The Gendered Cyborg* inleder Donna Haraway med att citera sin text *Cyborg Manifesto*<sup>20</sup> och slår fast att bilden av cyborgens är en blasfemi, en hädelse av något som hålls för heligt. Cyborg är en "oäkting" med ett enda problem, dess ursprung är militarismen, patriarkatet, kapitalismen och statsocialismen. Jag vill sammanfatta Haraways Cyborg som den iscensatta kreerade myten kring gränslandet för alltings möjlighet. En produkt av den framtidsoptimism som präglade 80-talet när datorer och Internet representerade Det Möjliga. Likaväl som Internet har fått representera den stora berättelsen om framtiden och det goda nya, Den digitala revolutionen, så skapade Haraway myten om Cyborg. I gränslandet mellan djur och människa, där djurens befrielse blev synonym med anti-kapitalism och frigörelse från en exploaterande kultur, är cyborgens just mitt emellan djur och människa. Allt mänskligt som projicerades på djuren, faller tillbaka på att människan blir djur. Cyborg är mitt emellan. Haraway vidhåller år 2000 cyborgens radikala potential genom att den är en gränsvarelse. Cyborg "föds" i gränsområden som till exem-

pel plastikkirurgi, mekaniska ersättningar i människor, maskinernas betydelser för att hålla människor vid liv och Internets betydelse för det sociala livet. Att leva i cyberrymden utan kropp, eller att kroppen är i cyberrymden, fast i en annan eller ny form. När det mesta i vår värld kan skrivas i koder, likaväl som att vi avkodar DNA, kan Cyborg ses som just det framskrivna mitt emellan där gränsen för det vardagliga flyter i en text.

Nina Lykke spinner vidare på cyborgmyten och queer-teorier i texten *Are Cyborgs Queer?*<sup>21</sup> Hon ser dessa två symboler som motpoler till den deterministiska biologiska könssynen. I en populärvetenskaplig bok *Remaking Eden* av Silver, finner hon en visserligen naiv och teknooptimistisk berättelse om framtiden, men en cyborgvärld i vardande. Där är människans reproduktion inte en konsekvens av sexualakten, utan befruktningen sker med hjälp av teknologin. Den biologiska determinismen har i detta spelat ut sin roll. Det Naturliga finns inte, Cyborg föds. Hur ska moderskapet och faderskapet, det naturliga, förklaras när tid och rum inte längre är relevanta storheter? Den enda faktor som i detta läge konstituerar hinder, är pengar. Men hon ser också hur samhället slår tillbaka med skräck mot dessa framtidsbilder, via syndabockstänkande och demonisering.

Framtidsoptimismens baksida är enligt Lykke en stark rädsla och denna rädsla verkar framkalla en skärpning av de könsdikotoma konstruktionerna. "The Queer Cyborg" framhäver kampen mot den biologiska determinismen och ger en avsexualisering av reproduktionen. Samtidigt så pekar "the Queer Cyborg" på den rädsla hon kan framkalla genom sin blotta närvaro.

Som idé inom feminismen och genusforskningen har cyborg-myten varit betydelsefull. Den kan också sägas representera teknikoptimismen inom genusforskningen. Jennifer González spinner vidare på Haraway när hon analyserar den mekaniska cyborg-kroppen<sup>22</sup>. Hon är mycket kritisk till det originella i Haraways Cyborg och kritiserar Haraways formulering om Cyborg som "illegitimate promise". Hon menar att motsatsen till hybriden skulle vara det "rena" i betydelsen det legitima. Men i kraft av att Cyborg blandar raser, mänskligt, maskin, sexualitet och kön är den just det "renas" motsats och därmed legitim i vår historiska tid. Gonzales ser närmast cyborg-myten som ett uttryck för vår tid. Varje modern tidsepok omvälvande möte eller konfrontation med ny teknik genererar fantasier och skräckvisioner. Men fantasierna i dess positiva form, möjligheten att skapa nytt, verkar inte i första hand ta visuella uttryck. Skräcken, innan vi vet vad det blir, kan däremot

bara uttryckas eller ges en form i bilder, skulpturer och andra visuella former. González pekar på att liknande företeelser som Cyborg har dykt upp historiskt i tider av radikal social och kulturell förändring. Visuella framställningar är inte bara utopier eller dystopier om en tänkt framtid utan när de ges form representerar de en åter spegling av samtiden. Cyborg-myten ses som ett symptom på vår nutid och att detta symptom inte kan gestaltas på något annat sätt<sup>23</sup>. Gonzales utgår från cyborg-kroppen som en i rymden föreställd existerande form. Det är en möjlig existens, den existerar trots sin orimlighet eller brist på realitet. Men den finns också invävd i verkligheten.

Gonzales pekar på de tidigare exempel inom konsten där kombination människa-maskin har existerat. 1800-talsbilden av damen och klockan där en kvinnokropp är fastlåst och inbyggd i mekaniken, kontrollerad och förtingligad men inte frigjord. Den kan ses som ett svar på genusstyrda strukturella maktuttryck men bilden utmanar inte det rådande. Hon visar också på konstnären Höch's fotomontage från 1920 och att fenomenet maskin-människa pekar på både ett medvetet problematiserande och en omedveten form av den tidens sätt att tänka om sig själv. Så länge Cyborg inte har form kan den inte bara i kraft av att vara mitt emellan robot

och en autonom varelse stå för en frigörande kraft. Man kan se myten om Cyborg som verksam i sin så att säga tomma form. Men vi kan alla fylla den med eget innehåll så graden av gemensam förståelse lämnas till slumpen. Den Cyborg en tid producerar synliggör gränserna av de underliggande men oregistrerade strukturerna hos en given tids medvetande. Gonzales menar att Cyborg vänder insidan ut.

I forskning kring maskulinitet kan man hos vissa forskare hitta frågeställningen om hur tekniken är genusmärkt och det nära sambandet mellan teknik och hur maskulinitet konstrueras. Wendy Faulkner gör i *Teknikfrågan i feminismen* en uppdelning av teknikens genusmärkning i två delar. Hon menar att det är fruktbart att separera "genus i teknik och genus hos teknik"<sup>24</sup>. Genus i teknik står då för hur tekniken förkroppsligar genusrelationer, till exempel i dess utformning och design. Medan genus hos teknik är hur genus förknippas med tekniken som till exempel i symboler och språk. Båda dessa delar samverkar inbördes. En sida av samverkan kan illustreras med att i utvecklingen av datorer återfinns mest män vilket kan göra användningen mer bekväm för männen vilket i sin tur återverkar på praktiken. Faulkner menar att symboliken och de rådande sociala relationerna är svårare att ändra på än de rent materiella.



*Så medan vi i princip kan dra slutsatsen att teknik kan bidra till att ge kvinnor mer makt, så är det i praktiken sannolikt inte särskilt effektivt att påverka enskilda artefakter så länge vi inte ser det större genussammanhang inom vilket dessa tekniker designas och används.<sup>25</sup>*

### **Språket kring datorer**

Hur människor pratar om datorer är både en faktor som pekar på datorns betydelse och visar hur tekniken är en del av våra liv. Det är idag vanligt att hitta formuleringar om mänskliga företeelser som att vara ”felprogrammerad”, ”inte uppdaterad” och att vissa beteenden kan ”programmeras om”<sup>26</sup>. Exemplet är många och de går att förstå invasionen av datortermer i vårt vardagliga språk som en effekt av datorernas inverkan på våra liv. Det faller ut eller ”renderas” i vardagsspråket. Men de språkkulturer som återfinns inom olika teknikområden sipprar inte bara ut i hela samhället. Inom grupperna kan språkvanor förstås på varierande sätt. När Eva Erson undersöker några datorintresserade pojkar och deras språk, visar hon på att likväl som att datorns programmeringsspråk tydligt påverkar pojkarnas ordförråd, så är det utvecklade språket ett medel genom vilket pojkarna förstår sig själva och omvärlden. Språkbruket fungerar som en

gruppmarkör, vi hör ihop, och stänger ute de som inte hör till<sup>27</sup>.

Andra mansdominerade områden har studerats utifrån språkliga mönster. De språkliga metaforerna visar sig hos yrkesgruppen ingenjörer både ha en viktig funktion i socialiseringen inom yrkesrollen och konstruktionen av maskulin grupptillhörighet. Ulf Mellström identifierar några olika former av språkbruk kopplade till maskulinitet, bl.a. den hegemoniska maskuliniteten<sup>28</sup> och den professionella tekniska specialisten. På en stor bilindustri refererade de vardagliga metaforerna kring bilar till sportens värld, tävlingsprestationer och jakt. Han menar att det fångar arbetets dubbla karaktär av samarbete och konkurrens. Jaktmetaforerna fungerade också i deras syn på tid. Tid var något som kunde skjutas, dödas, skäras, jagas eller vinnas. En ständig strid utspelades i samtalens metaforer. När ingenjörerna på ett datorföretag pratade om datorerna omnämns de som nära personliga vänner. Detta gör maskinen till en aktör vilket också Sherry Turkle kom fram till i sin forskning<sup>29</sup>.

I livsberättelser kring teknikintresse finner också Mellström att oavsett informantens kön- eller klasstillhörighet finns en underliggande berättelse om vad det är att vara ”en riktig man”.

Hantverksskicklighet och praktiskt handlag kopplat till frihetsbegrepp, social kontinuitet och fädernas roll, är de centrala ingredienserna i dessa berättelser. Teknikens livssfär berättas fram som en maskulin värld utan kvinnlig inblandning.

*Vi kan med hjälp av min och andra studier se att teknisk kompetens och praktisk färdighet ingår som en grundläggande del i den kulturella konstruktionen av en viss sorts maskulinitet i vårt samhälle. I bilden av män som tekniskt kompetenta ingår också bilden av kvinnor som tekniskt inkompetenta; maskulinitet och femininitet konstrueras alltså som polära kontraster i diskussionen om teknik.<sup>30</sup>*

Även Faulkner menar att teknik ger ett symboliskt löfte om makt, kopplat till maskulinitet. Det kan räcka med att inneha teknisk expertkunskap för att stärka känslan av sin könsmässiga makt<sup>31</sup>.

### ***Psykologiska aspekter kring datorer – datorn som projektionsskärm***

Så här långt kommen kan mönster av fantastiska berättelser, vardagliga beskrivningar och könsmärkt praktik skönjas. Datorn är en teknisk maskin men också en projektionsyta för skilda idéer. Sherry Turkle har i sina två

böcker *Ditt andra jag* och *leva.online* genomfört empiriska studier av hur barn, tonåringar och vuxna tänker och interagerar med datorer. Hennes empiri baserar sig på människor som har en nära kontakt med datorerna, som arbetar intensivt med teknologin på ett eller annat sätt. Via otaliga intervjuer och observationer har hon under två perioder kartlagt filosofiska, psykologiska och existentiella reflektioner kring fenomenet datorer. Hon gör det också utifrån sitt psykoanalytiska perspektiv. Hennes perspektiv är att fenomenen förändringar, föreställningar, tankar, intelligens försiggår inuti människan respektive inuti datorn. Turkle har det psykoanalytiska perspektivet vilket inte lägger tonvikt vid fältet emellan två eller flera aktörer och inom kulturen och mellan kulturen. Turkle omfattar inte ett sociokulturellt perspektiv. Trots detta är mycket av hennes forskning intressant. Den visar på kraften hos datorer som den projektionsyta där många av människors föreställningar kring det moderna eller postmoderna samhället tar plats.

I båda dessa böcker framstår datorerna som en revolutionerande artefakt i det att den tvingar människor att problematisera sin existentiella grund. Likväl som romantikens frågeställningar kring människans natur, triggar datorn inte bara frågor kring; vad är typiskt mänskligt?

utan också var vi står i förhållande till tekniken. Vad är en människa? Vad är liv? Även om undersökningarna i boken är gjorda för snart tjugo år sedan har de relevans idag i förhållande till de allmänna frågeställningarna. Datorns så kallade smarthet och snabba feed-back ställer frågan om vad som skiljer en människa och en dator. Barnen svarar att det är känslorna som skiljer oss från maskinerna. Enligt Turkle gör det att barnen psykologiserar mänskligt liv. De ser människan huvudsakligen som allt vad datorn inte är<sup>32</sup>. Återigen ger mänskligheten sig in på en definition av sig själva i kontrast till något annat. Dikotoma kategorier uppstår och åtskillnaden mellan intellekt och känsla blir större. Den mänskliga själen och människans känsloliv blir det signum som talar om för oss att vi inte är datorer<sup>33</sup>. Trots detta talar många om sig själva som maskiner, programmerade och regelstyrda.

Turkle har i sina resonemang kring datorer och kön ofta inledningsvis en referens till sociala konstruktioner. Men i hennes huvudsakliga redogörelse för möjlig orsak och verkan återgår hon till de psykoanalytiska förklaringarna. En övergripande struktur eller kulturanalys saknas, det är de individuella personernas psykiska struktur som är grunden för att människor gör som de gör<sup>34</sup>.

### *Föreställningar kring möjliga könsbyten*

Tanken att datorn kan utvidga en individs fysiska närvaro är idag accepterad. Den resa vi kan göra med datorn gör det möjligt för oss att tänka att mentalt liv kan existera avskilt från kroppen<sup>35</sup>. Detta i sin tur påverkar vår förståelse och våra medvetanden och kroppar.

Men att gå in på nätet som man och skapa en kvinnlig persona behöver inte innebära att den ”verkliga” personen får tillgång till den virtuella sidor. Turkle menar att dessa olika personligheter inte nödvändigtvis kan ”samtala” inom en och samma kropp, de kan bara existera separat. Här lämnar hon den postmoderna synen på subjektet som flytande och multipelt<sup>36</sup>. För att byta kön på nätet krävs det att man har insikt i hur ens kön påverkar språket, sättet att bete sig och det sätt på vilket man tolkar upplevelser. Dessa sidor finner hon svåra att upprätthålla.

I kontrast till Turkles tveksamheter inför könsbyte på nätet står Sandy Stone. Hon menar att det är vår kulturs berättelse om Jaget som ger uppfattningen att det finns ett ”jag” för varje kropp och om där är fler, är det bara ett som är närvarande i stunden. Inom den synen på ”jaget” betraktas det som stabilt och fixerat. Denna lokalisering av subjektet är socialt för-

medlat. I kontrast till detta ställer hon det ”jag” som framträder frånkopplat en fysisk kropp. I den betydelsen finns det vare sig kön, ras eller strukturell innebörd. Subjektets fysiska lokalisering kan då vara oberoende av den kropp inom vilken teorierna kring kroppen vanligen vill placera den. Den kan då finnas i den virtuella världen, i ett annat rum. Stone har tittat på två olika on-line gemenskaper. Det är *On-line* och *Habitats* och hon tolkar deltagarfördelningen mellan könen så att män föredrar att byta kön till kvinna, men inte tvärtom. Hennes förklaring till det är att män kan dra fördelar av bytet och behöver inte ta del av nackdelarna. Skulle nackdelar i form av förtryck eller annat obehag närma sig, är det bara att logga ut<sup>37</sup>. Men makten att delta i den virtuella världen kräver stor kunskap i engelska och en hög nivå av teknisk färdighet. Det som lätt betraktas som naturligt och gränsöverskridande, gömmer i sitt naturliggörande, nollpunkten som är de tekniska kraven. Att det virtuella skulle vara befriande till sin natur, menar Stone är att missförstå hur makten fungerar<sup>38</sup>.

Sara Diamond skriver om teknikhistoria och hur det ser ut i Kanada idag, utifrån ett genusperspektiv i sin artikel *Taylor's Way*. Hon menar att en av de starkaste attraktionerna under Internets barndom var möjligheten att leka med identite-

ter. Den möjligheten är inte lika påtaglig idag. Starka krafter arbetar för att använda videokonferenser och webbkameror just för att låta deltagarna ”svara adekvat gentemot talaren”. Det är ett önskemål som användare trycker starkt på. Diamond finner uttalanden om att känna sig lurad genom att användaren trott att talaren var en man, men det visade sig vara en kvinna. De så kallade lurade personerna menar att deras svar skulle ha blivit annorlunda om de kunnat uppfatta ”rätt” kön hos talaren från början<sup>39</sup>. Utvecklingen år 2000 verkar frångå den uppluckring av identiteter som Internet först kunde erbjuda. Kravet att kunna identifiera en persons yttre för att bemöta personen så att säga rätt, eller könsadekvat, har uppstått.

Vi tar med oss de stereotypa föreställningarna kring manligt och kvinnligt in på nätet. I en skriven text i den påstått kroppslösa världen har inte de sociala effekterna förändrats. De ser likadana ut som i den så att säga verkliga världen. I cyberrymden finns en outtalad förförståelse av vilket genus en människa har. ”Att inte tillkännage sitt kön är samma sak som att förklara sig vara man”<sup>40</sup>.

### **Samhällsaspekter**

Man kan kanske säga att det Turkle inte gör, det gör Manuel Castells i sitt trebandsverk *Inför-*

*mationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur.* Han tar ett samhälleligt perspektiv och drar enbart vissa slutsatser för den enskilda människan. Utvecklingen från 1960-talet tills idag ser han som:

*...teknologins revolution, ekonomins omstrukturering och kulturkritiken konvergerade mot en historisk omdefinition av de produktionsförhållanden, den makt och de erfarenheter som samhällen bygger på.*<sup>41</sup>

Ett nytt samhälle uppstår, menar han, när en strukturell omvandling kan iakttas i produktionsförhållandena, maktrelationerna och erfarenhetsrelationerna. Detta leder till betydande modifieringar av rummet och tidens sociala former och till uppkomsten av en ny kultur. Dessa synpunkter knyter också an till Marshall McLuhan som menade att medierna hade en stor inverkan på hur samhällets institutionellt organiserades. Castells går ett steg längre och pratar om ett nytt samhälle. Makten i detta samhälle anser han vara; ”inskriven i de kulturella koder genom vilka personer och institutioner representerar livet och fattar beslut”<sup>42</sup>. Genom nätverksamhället är maktrelationerna erfarenhetsbaserade utanför rummet och tiden. Historiskt har kultur alstrats av människor som delat rum och tid, men så är det inte längre. Den materiella bas

som förklarar varför den verkliga virtualiteten har kunnat ta över människors föreställningar och representationssystem är att de lever i flödesrum och tidlös tid<sup>43</sup>. Människan lever i den emergenta tiden utan förutsägbar ordningsföljd. Det är där vi konstruerar kategorier. Vår tid kännetecknas av kulturens autonomi i förhållande till de materiella grundvalarna. ”(...) ensamma i vår människovärld måste vi se oss själva i den historiska verklighetens spegel.”<sup>44</sup>

### *Hur kan man förstå detta splittrade fält*

Här vid sammanfattningen vill jag med hjälp av en gammal folksaga illustrera en sida av min förståelse av detta fält.

*I en liten stuga på landet bodde det en gumma. Hon levde där ensam med sina djur. Livet skulle ha varit bra för henne om inte en elak vätte bodde under huset. Han ställde varje dag till med besvär för gumman. Mjölken surnade, djuren blev skrämde, plogen gick sönder och mycket mer. Och all olycka var vättens gärningar. En kväll bestämde sig gumman för att det var nog. Hon packade raskt ihop sitt bohag, lastade vagnen och spändde för hästen. Så bar det av in i skogen. Hon tänkte flytta långt ifrån vättan. När hon sent på natten äntligen började ana någon gry-*

*ning, hörde hon ett elakt skratt från bohaget i kärnan. "Stugan kan du flytta ifrån, men från mig kommer du inte så lätt undan." Där satt vännen på lasset och plirade belåtet.*

Sensmoralen i den gamla sägnen är att en människa kan flytta ifrån det materiella, men inte flytta ifrån personliga problem. Sagan stannar vid sensmoralen och ger inte någon lösning. Men likväl som att gumman inte kan flytta ifrån vännen, tror jag inte att datoranvändaren kan hålla sig fri från datorkulturen. Den följer med datorn som vännen med gumman. Är det möjligt för gumman att låtsas om att vännen inte finns likväl som för en datoranvändare att datorn enbart är ett verktyg? Jag vill inte påstå att de kulturella normerna eller diskurserna är något essentiellt i varje individ utan att ny teknik inte automatiskt garanterar nya normer. Wertsch påpekade att nya verktyg kraftfullt påverkar och förändrar medierade handlingar. Anonymiteten på nätet kreerade möjliga kön- och identitetsbyten. Men har föreställningarna kring kön förändrats med det? De har blivit fler men likaväl som att gumman följs av vännen, verkar traditionella könsföreställningar och normer följa med in i nya arbetsfält. Men dialog uppstår med nya medierade handlingar och i den finns också kritiska röster.

Det jag har sökt efter i dessa forskningsrapporter och skrivningar kring datorer är de diskurser som kan vara verksamma i mötet med datorn och dess kultur. De är sammantaget faktorer jag anser mig vara tvungen att ta hänsyn till i mina analyser av studenternas bilder. I början av texten fanns frågan om det är möjligt att betrakta datorn enbart som ett redskap. Den frågan anser jag har besvarats med ett nej. Teknik är en maktfaktor, säger Dahlbom. Wertsch poängterar att kulturella verktyg är situerade och andra forskare som Berner, Faulkner, Erson, Mellström, Gonzales, Lane, Stone och Lykke visar på olika sätt hur datorer och berättelser om datorer är djupt involverad i vårt sociala liv. Varje individ som närmar sig datorn har såsom gumman med sig den sociala kulturens vätte, både i kontexten och i verktyget.

Berättelserna om datorer kan betraktas som en metaberättelse om vår kultur. Men förväntningar, föreställningar, diskurser och kulturer verkar olika på olika individer. Beroende på vilken social kultur en individ ingår i, dominerar olika områden. Utifrån Wertsch menar jag att betydelsen av dessa faktorer avtar eller blir mindre betydelsefulla i takt med att verktyget approprieras, om inte motståndet är så stort att aktören inte uppnår detta. Ju mer en individ blir bekant med sitt verktyg flyttas aktörens

fokus till den medierade handlingen. Men den processen ska inte betraktas alltför mekaniskt. Risken finns då att maktfaktorerna osynliggörs. En dators program har någon eller några programmerat. Någon eller några individer har redan satt sitt märke i den utifrån sin egen medvetenhet och arbetskultur. I ett intensivt arbete finns individen och verktyget men också en plats och en praktik.

## Referenser

- Benedikt Michael** ed., *Cyberspace: First steps*, MIT Press, 1991.
- Benjamin Walter**, *Illuminations*, Schocken Books, NY, (1936)/1999.
- Berner Boel** (red) *Vem tillhör tekniken?*, Arkiv förlag, 2003.
- Bush Vannevar**, *As We May Think*, <http://www.press.umich.edu/jep/works/vbush/vbush.shtml>
- Bydler Charlotte**, *Markerat kroppslig*, i Brink m.fl. *Från modernism till samtid*, Signum 2003, s 129–154.
- Castells Manuel**, *Informationsåldern, Ekonomi, Sambälle och Kultur*, band I, II, III, Daidalos 1999, 2000.
- Connell R.W.**, *Maskuliniteter*, Daidalos 1995.
- Dahlbom Bo**, *Tekniken och tänkandet*, Res Publica nr 52 2001, s 43–52.
- Dahlbom Bo**, *Vem styr tekniken?*, 2004 <http://www.viktoria.se/~dahlbom>
- Diamond Sara**, *Taylors way*, i Kirkup m.fl. *Gender and Technology in Everyday Life*, Routledge, 1997, s 82–92.
- Eliassen Knut Ove**, *Den naturliga maskinen*, Res Publica nr 52 2001, s 4–24.
- Erson Eva**, *”Det är månen att nå ...”*, Institutionen för nordiska språk, Umeå universitet, 1992.
- Faulkner Wendy**, *Teknikfrågan i feminismen*, i Berner, *Vem tillhör tekniken?* 2003, s 23–52.
- Foucault Michel**, *Diskursens ordning*, Brutus Östlings Bokförlag, 1993.
- González Jennifer**, *Envisioning Cyborg Bodies*, i Kirkup m.fl. *The Gendered Cyborg*, Routledge, London New York, 2000.
- Göthlund Anette, Tellgren Anna**, *Bilder och Internet*, Konst- och bildvetenskapliga institutionens skriftserie nr 6, 1999.

- Haraway Donna**, *A Manifesto for Cyborgs: science, technology and socialist feminism in the 1980s*, in Kirkup, Janes m.fl. (ed.), *The Gendered Cyborg. A Reader*. Routledge NY 2000.
- Ilstedt Hjelms Sara**, *Den osynliga datorn*, Form nr 1 2000
- Jonson Ericka**, Genus i cyberrymden, i Berner, *Vem tillhör tekniken?* 2003, s 261–277.
- Kirkup Gill, Janes Linda, Woodward Kath, Hovenden Fiona** (ed.), *The Gendered Cyborg. A Reader*. Routledge NY 2000.
- Kittler Friedrich**, *Maskinskrifter*, Bokförlaget Anthropos AB, 2003.
- Kärfve Eva**, *Maskinmänniskan*, Res Publica nr 52 2001, s 25–35.
- Lawley Lane Elizabeth**, *Computer and the Communication of Gender*, 1993, <http://www.itcs.com/elawley/gender.html>
- Lykke Nina**, *Äre Cyborgs Queer?* paper Conference: Bologna 2000 <http://www.women.it/quarta/workshops/epistemological4/ninalykke.htm>
- McLuhan Marshall**, *Media*, (1964) Norstedts förlag 2001.
- Mellström Ulf**, *Teknik och maskulinitet*, i Berner, *Vem tillhör tekniken?* 2003, s 57–76.
- Skåreus Eva**, *Det är lärarnas fel*, Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 3 2002.
- Sonesson Göran**, *I tidsåldern för bildens digitala reproduktion*, Bildforum nr 3 1997.
- Svensson Gary**, *Digitala pionjärer*, Carlssons förlag, 2000.
- Stone Allequ'ere Rosanne**, *Eros vs. Technos*, Norstedts, 1997.
- Stone Sandy**, *Will the real body please stand up?: Boundary stories about Virtual Cultures*, i
- Terry Jennifer, Calvert Melodie** (ed.), *Gender and Technology in Everyday Life*, Routledge, 1997.
- Turkle Sherry**, *Ditt andra jag*, Bokförlaget Prisma 1987.
- Turkle Sherry**, *Leva online*, Norstedts 1997.
- Wakeford Nina**, *Gender and the landscape of computing in an internet café*, i Kirkup m.fl. *The Gendered Cyborg*, 2000 s 291–303.
- Wertsch James V.**, *Mind as Action*, Oxford University Press, 1998.
- Ågren Per-Olof**, *Domesticering genom virtualisering*, i från Kallin Westin, Palmquist (red.) *Från siffror till surfning*, Studentlitteratur, 2001.

### Fotnoter

- <sup>1</sup> se bl.a. Vannevar Bush, McLuhan, Stone, Gibson, Negroponte, Castells,
- <sup>2</sup> se bl.a. Kittler, Kärfve
- <sup>3</sup> Vem äger tekniken? Dahlbom, 2004
- <sup>4</sup> se bl.a. Haraway, Gonzales, Terry & Calvert, Lykke, Berner
- <sup>5</sup> se bl.a. Turkle
- <sup>6</sup> “women’s creative misuse”, Terry & Calvert, 1997, s 5
- <sup>7</sup> Det går också att jämföra med framväxten och bruket av sms inom mobiltelefoni.
- <sup>8</sup> se Bydler, s 151
- <sup>9</sup> Påpekandet kommer från gruppen kring NORMAL eller? ett projekt inom Sensus, Rädda Barnen och Studieförbundet Vuxenskolan.
- <sup>10</sup> Connell, 1995
- <sup>11</sup> Diskurs enligt Foucault omfattar förutom alla skrivna eller yttrade fraser, hela den praktik som frambringat en viss typ av yttrande. Foucault, 1993, s 53



- <sup>12</sup> Dahlbom, 2004, s 6
- <sup>13</sup> se Berner m.fl. 2003
- <sup>14</sup> Svensson, 2000
- <sup>15</sup> Wertsch, 1998, s 53
- <sup>16</sup> Benjamin, (1936)/1999
- <sup>17</sup> McLuhan, 1964
- <sup>18</sup> Lawley 1993, s 2
- <sup>19</sup> <http://www.press.umich.edu/jep/works/vbush/vbush.shtml>
- <sup>20</sup> A Cyborg Manifesto finns att hämta på nätet på adressen: <http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/Cyborg-Manifesto.html>  
Donna Haraway, "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century," in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), pp 149–181.
- <sup>21</sup> Lykke, 2000
- <sup>22</sup> Gonzáles, 2000, s 58
- <sup>23</sup> "I do not see the cyborg body as primarily a surface or simulacrum which signifies only itself; rather the cyborg is like a symptom – it represents that which cannot otherwise be represented". *ibid.*, s 59
- <sup>24</sup> Faulkner, 2003, s 30
- <sup>25</sup> *ibid.*, s 33
- <sup>26</sup> återfinns i princip i alla texter kring datorer, se också Erson, 1992.
- <sup>27</sup> *ibid.*
- <sup>28</sup> Definieras som vit, manlig, heterosexuell, urban, akademisk medelklass. En dominerande form av maskulinitet vars livsstil och värderingar har tolkningsföreträde gentemot andra former av maskulinitet och femininitet. Mellström 2003, s 60. Baseras på Connells definition.
- <sup>29</sup> Presentation av Turkles forskning finns senare i artikeln.
- <sup>30</sup> Mellström, 2003 s 73
- <sup>31</sup> Faulkner, 2003, s 40
- <sup>32</sup> Turkle, 1987 s 77
- <sup>33</sup> Här drar också Turkle paralleller till romantikens åtskillnad mellan känsla, tanke och förnuft, och ser en fara i att detta leder till en sentimental syn på känslorna. s 78
- <sup>34</sup> *ibid.*, s 187
- <sup>35</sup> *ibid.*, s 27
- <sup>36</sup> Turkle, 1997, s 118
- <sup>37</sup> Stone 1997, s 120
- <sup>38</sup> *ibid.*, s 175
- <sup>39</sup> Diamond 1997, s 87
- <sup>40</sup> Jonson, 2003, s 265
- <sup>41</sup> Castells, band III 2000, s 384
- <sup>42</sup> *ibid.*, 391
- <sup>43</sup> *ibid.*, 394
- <sup>44</sup> Castells, band I., s 479.

*Författare i detta nummer*

**Tomas Bergqvist**, lektor, Interaktiva medier och lärande, (IML) Umeå universitet  
*Tomas.bergqvist@educ.umu.se*

**Jonas Carlquist**, docent, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet  
*Jonas.carlquist@nord.umu.se*

**Elza Dunkels**, doktorand, Interaktiva medier och lärande (IML), Umeå universitet  
*Elza.dunkels@educ.umu.se*

**Johan Elmfeldt**, Fil Dr, universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola, Lärarutbildningen, Kultur – Språk – Medier  
*johan.elmfeldt@lut.mah.se*

**AnnBritt Enochsson**, Ph D, Interactive Institute/ Share, Stockholm  
*Annbritt.enochsson@tii.se*

**Per-Olof Erixon**, docent i pedagogiskt arbete, Umeå universitet  
*Per-Olof.Erixon@educ.umu.se*

**Anders Gedionsen**, lektor, Ilinniarfissuaq, Nuuk, Grønland  
*age@teachnet.gl*

**Sylvana Sofkova Hashemi**, Fil Dr, Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet  
*sylvana@ling.gu.se*

**Patrik Hernwall**, Fil Dr, Institutionen för Kommunikation, Teknik och Design; Södertörns högskola  
*patrik.hernwall@sh.se*

**Bertil Roos**, doktorand, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet  
*Bertil.roos@pedag.umu.se*

**Ylva Hård af Segerstad**, Fil Dr, Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet  
*ylva@ling.gu.se*

**Eva Skåreus**, doktorand vid Genusforskar-skolan, Estetiska ämnen i lärarutbildningen, Umeå universitet  
*Eva.skareus@educ.umu.se*

**Else Søndergaard**, lektor, Ilinniarfissuaq, Nuuk, Grønland  
*eso@teachnet.gl*

**Jane Buus Sørensen**, lektor, Ilinniarfissuaq, Nuuk, Grønland  
*jbs@teachnet.gl*

**Innehåll i nummer 2-3 /2000:**

*Liisa Ängquist:* Kreativitet – ett historiskt perspektiv  
*Liisa Ängquist:* Vygotskijs kreativitetsbegrepp  
*Eivor Neikter:* Kreativitetens vara eller inte vara  
*Bengt Malmros:* Kreativiteten och kritdammet  
*Anders Marner:* Kreativitet – i fenomenografiskt, konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv  
*Tommy Strandberg:* Kreativitet och musik  
*Liisa Ängquist:* Dans, rörelse och kreativitet  
*Anders Marner:* Kreativitet och bildundervisning  
*Kerstin Hägg:* Seeding for Change in Educational Praxis  
*Peter Ennsheimer:* Lärarstudenten som subjekt och objekt  
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen  
*Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:*  
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken.  
*Mads Hermansen:* Lärandets universum

**Innehåll i nummer 4 /2000:**

*Monika Vinterek:* Fakta och fiktion i historieundervisningen  
*Per-Olof Erixon:* Pedagogiskt arbete i romanens prisma  
*Ulla Lindgren:* Mentorskap i undervisning – en mångfasetterad företeelse:  
*Viveka Rasmusson:* Drama – konst eller pedagogik  
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama

**Innehåll i nummer 1 /2001:**

*Märta Tikkanen:* det bidde en tumme...  
Disparata synpunkter på lärarutbildningen vid Umeå universitet  
*Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.)* New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.  
*Mia Maria Rosenqvist:* Undervisning i förskolan?  
– En studie av förskollärarstudenters föreställningar-  
Konferensrapport

**Innehåll i nummer 2 /2001:**

*Joan Solomon Open University:* Home-School Learning of Science  
*John Siraj-Blatchford:* Girls in Science  
*Per-Olof Erixon:* Matematikdidaktisk forskning  
*Lena Tibell och Christina Bergendahl:* Vardagslivets fenomen  
*Maria Nikolajeva:* Bilderbokens pusselbitar  
*Gunilla Lindqvist:* Historia som tema och gestaltning  
*Monica Reichenberg:* Röst och kausalitet i lärobokstexter  
*Konferensrapport* ”Du och naturvetenskapen”  
*Nationellt centrum*

**Innehåll i nummer 3/2001**

*Sara Lidman:* ...brevid ämnet ...och dock!  
*Lydia Williams:* Understanding the Holocaust? Fiction in Education  
*Anita Malmqvist:* När orden inte räcker till.  
*Anders Marner:* Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?  
*Monika Ringborg:* Platon och hans pedagogik  
*Hans Åhl (red):* Svenska i tiden – verklighet och visioner  
*Hillevi Lenz Taguchi:* Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

**Innehåll i nummer 4/2001**

*Carin Jonsson:* Barnbildens livfulla vinkande  
*IngaMaj Hellsten:* Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv  
*Conny Saxin:* Geografiska Notiser  
*Hedersdoktorernas föreläsningar*  
*Karl-Georg Ahlström:* Gäckande effekter  
*Lena Hjelm-Wallén:* Politiska visioner och skolans vardag  
*Margareta Söderwall:* Att skapa med Shakespeare och andra klassiker

### *Innehåll i nummer 1-2 /2002*

*Monika Vinterek:* Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll

*Carin Jonsson:* Barns tidiga textskapande genom bild och text

*Inger Erixon Arreman:* Pedagogiskt arbete  
En social konstruktion för att fylla en social funktion

*Tommy Strandberg:* Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie om musikskapande och undervisning

*IngaMaj Hellsten:* Ett nytt ämne föds fram och tar form  
*Eva Leffler:* Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete

*Per-Olof Erixon:* Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv

*Daniel Kallós:* Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?

*Tomas Kroksmark:* Åldersblandning i skolan  
Existence and Subjectivity

Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

### *Innehåll i nummer 3 /2002*

*Eva Skåreus:* Det är lärarnas fel

*Joakim Lindgren:* "Värdelöst" värdegrundsarbete?  
– demokratifostran i svenska skolor

### *Innehåll i nummer 4/2002, 1/2003*

*Louise M Rosenblatt:* Greeting to the Conference

*Gun Malmgren:* Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

*Anna-Lena Østern:* Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

*Bodil Kampp:* Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

*Sten-Olof Ullström:* Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

*Per-Olof Erixon:* Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

*Anne-Marie Vestergaard:* Hvad fortæller flæskestegen? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

### *Innehåll i nummer 2/2003*

*Åsa Bergenheim:* Brottet, offret och förövaren:  
idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

*Lisbeth Lundahl:* Makten över det pedagogiska arbetet

*Gloria Ladson-Billings:* It's a Small World After All:  
Preparing Teachers for Global Classrooms

*Siv Widerberg:* Antologier

*Christer Bouij & Stephan Bladh:* Grundläggande normer och värderingar i och omkring muskläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt  
*Jarl Cederblad:* Aktionsforskning – en metod för ökad kunskap om slöjdämnet

*Mona Holmqvist:* Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring

*Innehåll i nummer 3–4/2003*

*Sandra Acker and Gaby Weiner:* Traditions and Transitions in Teacher Education: Thematic overview  
*Guðrun Kristinsdóttir and M. Allyson Macdonald:* Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in society and teacher education. Part 1  
*M. Allyson Macdonald and Guðrun Kristinsdóttir:* Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in teacher education. Part 2  
*Sandra Acker:* Canadian Teacher Educators in Time and Place  
*Inger Erixon Arreman and Gaby Weiner:* 'I do not want to shut myself behind closed doors': Experiences of teacher educators in Sweden (1945–2002)  
*Jo-Anne Dillabough and Sandra Acker:* 'Gender at Work' in Teacher Education: History, society and global reform  
*Elizabeth M. Smyth:* "It should be the centre... of professional training in education". The Faculty of Education at the University of Toronto: 1871–1996  
*Michelle Webber and Nicole Sanderson:* The Arduous Transfer of Elementary Teacher Education from Teachers' Colleges to Universities in Ontario, Canada  
*Dianne M. Hallman:* Traditions and Transitions in Teacher Education: The case of Saskatchewan  
*Thérèse Hamel and Marie-Josée Larocque:* The Universitisation of Teacher Training in Quebec: Three key periods in the development of a research culture in Laval University

*Innehåll i nummer 1-2/2004*

*Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman:* Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola  
*Maria Wester:* Om normer, normbildning och uppförandenormer  
*Anders Birgander:* Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella  
*Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munck:* Vad är lesbian and Gay Studies? Rapport från en kurs i Umeå  
*Per-Olof Erixon:* Skolan i Internetgalaxen  
*Agneta Lundström:* Mobbing – eller antidemokratiska handlingar?

*Innehåll i nummer 3-4/2004*

*Daniel Lindmark:* Utbildning och kolonialism  
*Anders Marner:* Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan  
*Per-Olof Erixon:* På spaning efter den tid som flytt  
*Monika Vinterek:* Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil  
*Barbro Bergström & Lena Selmersdotter:* Att tala är ett sätt att lära!  
*Paula Bernissou:* Att tillvarata förskolläraryrket  
*Kennert Orlenius:* Progression i lärutbildningen

### Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

#### Notes on the submission of manuscripts

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5-6000 words. They should be typed, double-spaced on A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:  
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:  
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.  
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.

- Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14
- John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.
- Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2<sup>nd</sup> edn). Cambridge: Cambridge University Press.

#### Författarvägledning

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 - 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbel radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de referera till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:  
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a;

Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).

7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*

## INNEHÅLL

### Redaktionellt Artiklar

*Tomas Bergqvist*

IT och lärande – i skola och lärarutbildning

*Jonas Carlquist*

Att spela en roll. Om datorspel och dess användare

*Elza Dunkels*

Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet?

*Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon*

Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning – teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

*AnnBritt Enochsson*

Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

*Anders Gedionen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen*

När moderniteten i læreruddannelsen møder virkeligheden

*Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hasbemi*

Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

*Patrik Hernwall*

Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro – om villkoren för inträdet i cybersamhället

*Bertil Roos*

Examination och det lärande samhället

*Eva Skåreus*

Du sköna nya värld



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION