

Praktiske estetiske skapende Læreprosesser
4.- 5. mai 2011 – Larvik, Norge
Høgskolen i Vestfold

Elevers foton i sociala medier från klassrummet

Om skrivandet och lärandet kan stärkas genom elevers egna fotografier och genom användning av sociala medier

Dan Åkerlund

– adjunkt i *medie- & kommunikationsvetenskap / lärarutbildningen*, Karlstads universitet

– doktorand i pedagogik, Åbo Akademi i Vasa

dan.akerlund@kau.se - dan.akerlund@abo.fi

Under 2010/11 genomför jag ett forsknings- och utvecklingsprojekt runt sociala medier i fyra klasser i årskurs 4 (tioåringar) i Karlstad kommun med stöd från Internetfonden, Karlstads universitet och Åbo Akademi i Vasa. Sociala medier i detta sammanhang är en publik klassblogg i var klass och Skype som direktkommunikationsverktyg mellan olika svenskspråkiga klasser i flera länder.

Den första erfarenheten i detta projekt var att barn i den aktuella åldern behöver egna bilder och framförallt foton för att kunna kommunicera över nätet. Utan bilder blir också barns berättelser kring skolarbetet ointressanta för andra att läsa; det här vet barnen. Med bilder och inte minst fotografier, skapas nyfikenhet, och fotografierna blir också ett bevis på äkthet; vi har träffat den här personen, det här är den första blåsippan eller det var just Anna som här vann löpartävlingen. Med kameran som redskap skapas en ny berättarresurs, samtidigt som fotograferandet i sig kräver en egen kompetens.

Frågeställningarna i detta forskningsprojekt handlar om hur elever ser på sin egen textproduktion, i vid bemärkelse, när mottagaren finns utanför klassrummet. Genom stödet från Internetfonden kunde kameror köpas in under mars 2011 och på detta sätt hoppas jag att den övergripande frågeställningen kan både breddas och fördjupas till att omfatta flera olika uttrycksätt. Projektet är således i ett mycket tidigt stadium och i detta konferensbidrag kommer jag endast att kunna ge några exempel på hur kamerorna använts i klassbloggen. Utifrån dessa exempel för jag teoretiska resonemang kring hur barns egna foton på en publik klassblogg kan påverka undervisningen och elevernas upplevelse av skolarbetet. Projektet undersöker således hur dessa multimodala uttrycksätt påverkar barns förmåga till berättande och hur dessa estetiska sätt att uttrycka sig på påverkar intresset för läsning och skrivning – och även omvänt.

Nyckelord: Sociala medier, digital fotografi, undervisning, naturvetenskap

Introduktion

Den första frågan som måste ställas här är närmast retorisk: Är elevers fotograferande inom ramen för skolarbetet en *praktisk estetisk skapande lärreprocess*? Jag menar givetvis det, samtidigt som jag menar att foto är en av många olika sätt att producera texter på som har en estetisk dimension.

Det finns givetvis många anledningar till varför vi vill skilja ut just de kvaliteter som vi kallar för estetiska – exempelvis när vi vid denna konferens vill diskutera just estetiska lärprocesser; jag kommer inte att argumentera mot detta. Tvärt om, jag vill värna en skola som tar fasta på barns många olika uttrycksätt och som arbetar för att utveckla dessa. Men i detta paper kommer jag inte att diskutera vilka bilder som elever kan producera som just skulle kunna stämma in på specifika estetiska lärprocesser. Jag menar istället att alla bilder har en estetisk dimension, och att också skrivna texter (exempelvis på papper eller skärm) nästan alltid har det.

Det svenska skolverket har anammat förståelsen av *text* utifrån *det vidgade textbegreppet* (Skolverket, 2009). Med det föreslår man att begreppet text också skall omfatta både skriven text bilder och film. Inom ramen för skolverkets definition kan man således inkludera räkneuppgifter, laborationsrapporter, teckningar på träd och djur man studerar, fiktiva berättelser som man skriver på papper, videofilmen man spelade in under skolutflykten och kartan man ritat över Ryssland. Men om man menar att en text är en meningsbärande enhet som vi människor använder för att kommunicera budskap, blir det svårt att skilja en skriven text i ett skrivhäfte från en teckning, från elevernas teaterpjäs, eller från en klänning eleven gjort i slöjden eller en friggebod man gör på byggprogrammet. Det här stämmer väl överens med hur man ser på text ur ett socialsemiotiskt eller kultursemiotiskt perspektiv (Sonesson, 1998).

När jag här ovan inkluderar alla de möjligheter vi människor kan kommunicera på som möjliga att göra till texter, menar jag samtidigt att varje texttyp har sitt eget språk och sina egna möjligheter att kunna kommunicera budskap, och att detta i sin tur är helt beroende av den kulturella kontexten och vilken publik man vänder sig till. Att kunna läsa dessa multimodala skillnader och att kunna skapa nya multimodala texter, är en mycket viktig del i att vara människa – och således en kompetens som är central för skolan. På senare år kan man också se ett ökat intresse bland dem som studerar lärprocesser för det som kallas socialsemiotik, i gränslandet mellan multimodalitet, semiotik och den sociala kontexten (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Säljö, 2009; Van Leeuwen, 2005), kanske också för att kunskaper om dessa samband blir allt viktigare.

Multimodalitet

Med användningen av begreppet multimodal vill jag här skilja sätten att uttrycka något på, från det som uttrycks. Valet av *mode*¹ blir inte sällan avgörande för budskapet (Kress, 2010) samtidigt som ett *mode* inte har en egen betydelse; ett *mode* är snarare ett av de verktyg vi har i den verktygslåda vi människor använder när vi kommunicerar. Ett närliggande begrepp är gestaltningskomponenter, alltså den verktygslåda som exempelvis en konstnär, skrivande journalist eller filmproducent (i filmproduktion och på teater brukar man tala om ljud, ljus, kläder, regi/människan, dialog etc som olika gestaltningskomponenter) har till sitt förfogande när

¹ Här används *mode* i brist på bättre översättning. Begreppet *multimodal* har plockats in i svenskan och uttalad nu på svenska.

han/hon producerar sitt uttryck (Dykhoff, 2002; Granath, 2006; Nemert & Rundblom, 2004). Därmed skulle man kunna säga att *mode* beskriver de enskilda uttrycken, multimodal att uttrycken innehåller flera *mode*, gestaltningskomponenter är en uppsättning av uttrycksformer (*mode*) som fått ett eget namn och slutligen medier som något som använder sig av en grupp av gestaltningskomponenter (Åkerlund, 2008).

Ett enskilt *mode* har ytterst sällan en specifik innebörd. Men med dessa *mode* kan vi skapa tecken och symboler och dessa har mer eller mindre specifika innebörder; en specifik bokstav, en femuddad stjärna, en hand framför en mun eller en ringsignal på telefonen. Samtidigt är alla tecken kulturellt kodade och kontextbundna i något avseende (Barthes, 1977; Hansson, Karlsson, & Nordström, 2006).

Alla texter är multimodala i något avseende – i vart fall om man ser budskapet kontextuellt (Kress, 2010). Var gränserna mellan olika texttyper gå, texter som är uppbyggda av olika *mode*, är oftast omöjligt att säga. Bara inom det som vi brukar beskriva som skriven tryckt text på papper finns mängder av olika tekniska uttryckssätt och språkliga möjligheter; dagstidning, bok, magasin, typsnitt, layout och färg, spaltbredd och justering är bara några möjliga tekniska aspekter och till det kan läggas en rad olika språkliga uttryckssätt som exempelvis roman, tidningsintervju, essä, recension, telegram och reportage. Så om vi bara håller oss till skriven text så finns ett närmast oändligt antal möjliga teoretiska kombinationer, samtidigt som alla vet att om vi skall kommunicera effektivt så måste vi välja ett format som å ena sidan lämpar sig för att förmedla det jag vill uttrycka, å andra sidan en form som läsaren kan ta till sig och som inte väsentligen bryter mot vad denne förväntar sig (då tänker läsaren på form istället för innehåll), och då blir i regel antalet uttryckssätt mer begränsade. Men även om vi känner till vilken uttrycksform som är den bästa kräver detta också specifika färdigheter. Vi känner exempelvis igen en recension när vi ser den i tidningen, men hur skall den se ut och vara strukturerad på en blogg? Eller, den vanligaste textformen i våra dagstidningar är intervjun, men när kommer det första citatet, hur ofta skall namnet skrivas ut och skall den som intervjuar finnas med i texten? Möjligen snuddade gårdagens skola vid dessa frågor; morgondagens skola måste ta dessa textval på största allvar.

Redan här kan vi således konstatera att kamerorna i klasserna jag arbetar i och de olika sätt att uttrycka sig på på bloggen, ökar antalet sätt, *mode*, som eleverna har tillgång till.

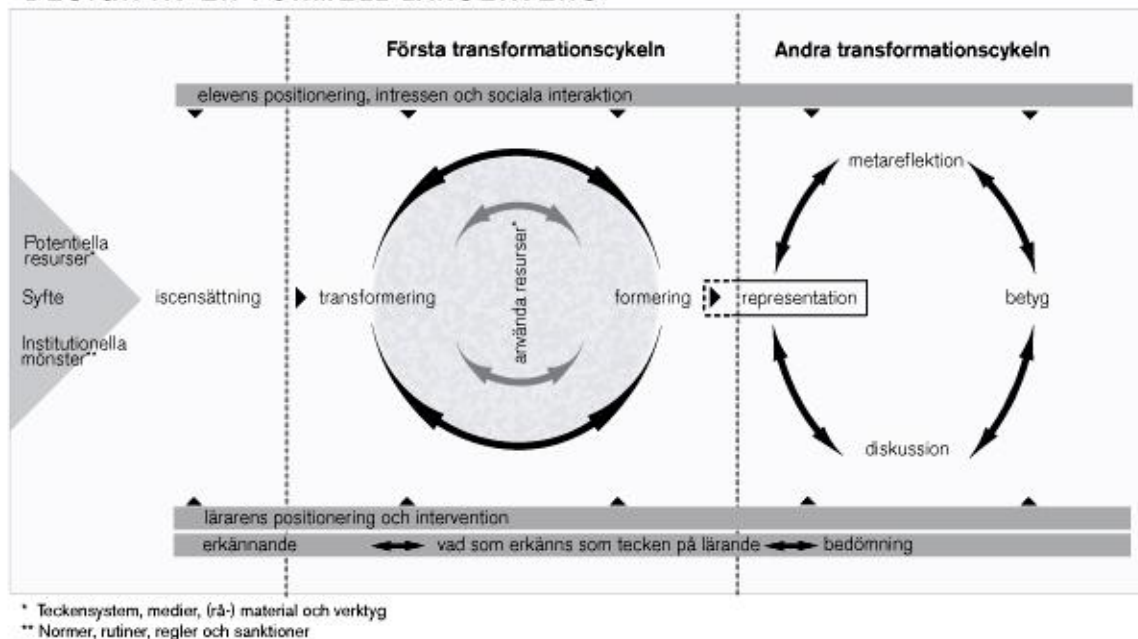
I en av de klasser jag arbetat i under det senaste året ville eleverna skriva spökhistorier på datorerna. Halva tiden gick åt till att välja typsnitt och till att förhandla med läraren om att man skulle få skriva ut texten i färg; i rött. När detta var avklarat gick skrivandet mycket snabbt och entusiasmen var inget att ta miste på. En av eleverna hade inget ”spöktypsnitt” installerat på sin dator, och han tröttnade och det blev ingen spökhistoria för hans del. Alla var överens om att just typsnittet och färgen hade gjort texterna mycket bättre². Medvetenheten om att typsnittets och färgens betydelse för denna genre var tydlig i klassen och de delade uppenbarligen denna gemensamma förförståelse.

Mottagaren för skoltexter

Med hjälp av datorer och digitalkameror av olika slag finns idag helt nya sätt för elever att producera egna avancerade multimodala texter där exempelvis diagram, foton och skriven text

² ... och jag tror eleverna hade rätt.

DESIGN AV EN FORMELL LÄRSEKVENSS



Figur 1: Denna bild – Design av en formell lärsekvens - är framtagen av bland andra Staffan Selander och Anna Åkerfeldt vid Stockholms universitet. Den återfinns i något olika skepnad i en rad artiklar och böcker (exempelvis i Rostvall & Selander, 2008; Selander, 2008; Selander & Kress, 2010). Jag menar att denna bild är en mycket bra utgångspunkt för ett resonemang kring hur lärandet i skolan i de flesta fall är organiserat. I ett paper som presenterades under Design for learning – Stockholm 2010 (Åkerlund et al., 2010, 17 - 19 March) diskuterar vi hur denna modell kan användas som utgångspunkt även i sammanhang där de texter – i vid bemärkelse – som elever producerar, publiceras eller kommuniceras över nätet. Bilden är återgiven här med tillstånd av upphovsmännen.

kan kombineras (Selander & Kress, 2010; Åkerlund, 2008; Åkerlund, 2011). Datorproducerade skrivna texter, nätkommunikation och nätpublicering, i kombination med elevens foton ger samtidigt eleverna *autentiska mottagare* (jämför Svensson, 2008) för deras skolarbete. Bristen på autentiska mottagare, har framhållits som ett av skolans stora problem för att få alla i skolan engagerade i skolarbetet (Nilsson, 2002). Med klassbloggar och direktkommunikation med andra klasser över nätet förändras detta förhållande. Samtidigt ställer dessa nya sätt att producera och kommunicera texter på (texter i vid bemärkelse), också andra krav på utrustning och kompetenser.

Det organiserade lärandet

En grupp runt professor Staffan Selander vid Stockholms universitet har under en del år arbetat med en modell för hur ett formaliserat lärande går till i skolan (Rostvall & Selander, 2008; Selander, 2008; Selander & Svärden Åberg, 2009; Selander & Kress, 2010). De menar att nästan allt skolarbete sker i sekvenser där varje sekvens motsvarar en uppgift, ett arbetsområde, ett projekt etc som eleverna har att utföra eller ett ämnesområde som man går igenom och som skall redovisas. Utgångspunkten för varje sådan lärsekvens finns skolans kontext, materiella resurser, lagar, regler och normer, instruktionerna till uppgiften, en föreläsning/lektion/laboration och andra resurser i form av information (t.ex. böcker, filmer, Internet). Uppgifterna för eleverna blir att transformerar olika texter till en för eleven/eleverna egen text. Slutligen lämnas denna text/redovisas texten för läraren och i denna fas har läraren möjlighet att också bedöma resultatet. Det är utifrån detta grundkoncept som nästan all organiserad undervisning är

strukturerad; man lär sig och man visar att man lär sig saker genom att transformera andras texter och egna erfarenheter till egna texter av olika slag. Se figur 1.

Ur detta perspektiv får också skrivandet i den traditionella skolan många fler förklaringar och funktioner än att enbart bli en färdighet som alla kan ha nytta av och något som de flesta måste behärska för att kunna försörja sig i framtiden. Det blir den process varigenom man lär sig saker och det resultat som läraren kan utvärdera och bedöma elevens prestationer utifrån.

I de här sammanhangen blir det givetvis inte oväsentligt vilka resurser som finns tillgängligt. Utgångspunkten för vilken form av transformation som är möjlig att genomföra finns bland annat i de fysiska möjligheter som skolan erbjuder – lokaler, datorer, klasstorlekar, lärartäthet, årstid etc – i de strukturella ramarna – lagar, regler, läroplaner, hierarkier etc – i den psykosociala miljön i klassrummet, i elevernas förkunskaper och givetvis i tillgången till information av olika slag kring det som skall studeras. På en skola där alla har var sin dator kommer i många sammanhang både problemställning, textproduktion och syfte att se annorlunda ut än på en skola som saknar datorer. Det finns nog ingen lärare som använt datorer i undervisningen som inte lagt märke till att eleverna sätter stor vikt vid exempelvis bilder och typsnitt i dessa sammanhang. Lärarens roll, som organisatör, inspiratör, kunskapskälla och som utvärderare, är givetvis central.

Med datorer öppnas också möjligheten att kommunicera det man gör i skolan med andra på och över nätet. Om och när läraren inkluderar någon form av nätpublicering i detta skede så förändras också förutsättningarna för arbetet: mottagarperspektivet förändras och eleverna ser *autentiska mottagare*³ för sina skolarbeten och produktionen anpassas för att medieras etc (jämför Svensson, 2008).

Ett problem – men också en möjlighet – finns i att om uppgiften är att publicera innehållet på nätet, förändras eleverna från privatpersoner som kan använda upphovsrättsskyddat material efter eget gottfinnande, till personer som måste följa upphovsrätten fullt ut vad gäller spridning av upphovsrättsskyddat material. Därigenom blir det nästan alltid nödvändigt att exempelvis producera egna skrivna texter, videosekvenser, bilder eller foton eller att söka bilder och musik som är licensierade under Creative Commons⁴. Att använda andras texter (exempelvis bilder, musik eller skriven text) blir inte bara fusk utan kan också bli ett lagbrott.

Samtidigt erbjuder nya tekniska lösningar som datorer, ljudinspelningsapparater, kameror och videoinspelningsapparater i kombination med exempelvis ljud- och bildredigeringsprogram, videoredigering och bildspelsprogram, helt nya möjligheter till att uttrycka sig på och därmed också helt andra möjligheter till texttransformation (Åkerlund, Buskqvist, & Enochsson, 2010, 17 - 19 March). Skolans beredskap inför dessa nya uttrycksformer kan dock sannolikt anses vara begränsad.

En extra transformationscykel?

Som jag konstaterat ovan är skolarbete något som eleven oftast producerar för att lämna till läraren. Responen är oerhört viktig, både för barnen i de klasser jag är ute i och bland de

³ Givetvis går det också att se läraren som en *autentisk mottagare* för just skolarbetet. Betydelsen här är att mottagaren finns utanför klassrummet och är oberoende av den lärsituation som finns där.

⁴ Se <http://creativecommons.org>

lärarstudenter jag möter på universitetet. Så länge relationen mellan lärare och den lärande är bra och responsen är stärkande för självförtroendet kan det nog inte bli för mycket respons i elevens eller studentens ögon. Här finns således en av de viktigaste krafterna för att kunna värka fram de texter som skall produceras i en organiserad lärmiljö.

Samtidigt finns det ganska stora brister i detta lärsystem. Relationen lärare/elev kan vara knackig eller rent av dålig. Responsen kanske inte alltid stärker eleven (A. Kronholm-Cederberg, 2005; 2009). Ämnet eleven skriver om intresserar inte läraren – kanske till och med väcker negativa känslor. Nästan allt eleven skriver om kan redan läraren eller så skall redogörelsen/berättelsen handla om något som varken läraren eller eleven är intresserad av. Det kan också vara så att både läraren och eleven var med under laborationen, utflykten eller studiebesöket och därigenom, i elevens ögon, fullständigt delar hela händelseförloppet eller resultatet. Att skriva och berätta om det alla inblandade redan vet, om Ryssland stora städer, 30-åriga kriget, partier i Sveriges riksdag, studiebesöket, laborationen eller utflykten till skogen man gjort gemensamt, och sedan lämna det till läraren, kan knappast kännas meningsfullt om inte eleven har en stor känsla av att man gör det för att öva sig på att skriva, att man förstår att detta är ett sätt att lära sig detta viktiga innehåll eller för att relationen till läraren känns extra viktig. Lyckligtvis kan vi ändå konstatera att de allra flesta då och då känner att det faktiskt är meningsfullt, trots allt, samtidigt som vi alla har just de erfarenheterna från vår egen skoltid där vi blev missförstådda och felbedömda av *knäppa lärare!*

Nu är inte alla övningar i skolan inriktade på att läraren ensam skall utgöra den publik eleven har för sitt arbete. Redovisningar inför klassen, utställningar i korridoren, att kunna ta hem det man gjort i skolan, luciatåg, teaterföreställningar, dansuppträdanden och sångkörer är exempel på detta. Här får eleverna just autentiska mottagare för skolarbetet.

Här uppstår då en extra transformationscykel, kanske en tredje. Elevens arbete redovisas ytterligare en gång inför en publik som inte deltagit eller varit inblandad i processen. När syftet med elevens arbete är att möta en publik som inte har samma erfarenheter som läraren, förändras också lärarens roll till att i större utsträckning bli handledarens, den stödjande på elevens sida, och inte den bedömande. Responsen från läraren kommer dessutom att i större utsträckning handla om den kommunikation som eleven vill uppnå med den verkliga mottagaren, den autentiska mottagaren, och stavfel, val av bilder, layout, och brister i faktainnehållet ställs inte i relation till läraren och dennes förkunskaper och förförståelse, utan i relation till den tänkta eller verkliga publiken.

När skolor och klasser använder nätet som en publik arena för skolarbetet öppnas nya möjligheter. Teater, konserter och utställningar i korridoren kräver ganska stora ingrepp i skolvardagen, organisatoriskt och resursmässigt. Men om datorerna är på plats kräver nätpublicering och nätkommunikation ganska få extra praktiska arrangemang. Arbetet kan göras enskilt eller i grupp och är inte beroende av att alla arbetar exakt samtidigt med ett projekt. Det kräver sällan speciella lokaler och arbetet kan, om man så vill, fortsätta hemma från en annan dator⁵.

⁵ Att använda datorer i skolmiljö är däremot knappast något enkelt. Långa inloggningstider, program som inte fungerar, tangenter som lossnar, batteritider som är för korta, autospar som inte fungerar i nätverk, elever som glömt lösenordet, tekniker som aldrig arbetat i ett klassrum ...

På en klassblogg eller i mötet med andra klasser via Skype kan klassens skolarbeten visas upp. Det blir nästan alltid någon form av kollektiv produkt där alla i klassen bidrar till att ge en så bra bild av skolan/klassen som möjligt – alltså inte något som egentligen skiljer detta sätt att arbeta från andra publika framställningar som sker inom skolans ram. Skillnaden ligger i att här kan publiken bli större (även om erfarenheterna visar att exempelvis en klassblogg måste marknadsföras rätt mycket för att exempelvis föräldrar regelbundet skall besöka den (Åkerlund, 2008), de mer flexibla produktionsbetingelserna och i fallet med en klassblogg så kan publiken se det som producerats under en betydligt längre tid. Bloggen blir också klassens portfolio, en dagbok, där eleverna, och föräldrar och vänner, kan följa både enskilda elevers utveckling och klassens arbete under en längre tid bakåt.

Att *repetition är kunskapens moder* är ett slitet och föga precist talesätt. Repetition kan å ena sidan innebära att man i skolan *traggjar* med samma kunskapsstoff, om och om igen. Å andra sidan kan det innebära att man åter knyter kontakt med det man tidigare lärt sig i en ny situation och på så sätt ges möjlighet att koppla det till ett annat lärtillfälle där då ny kunskap uppstår i detta möte (Marton & Booth, 2000). Omfattande studier har gjorts kring när det är mest effektivt att sätta in denna repetition – samtidigt som det är ett extremt komplicerat forskningsfält. Repetition efter någon eller några dagar samt ytterligare någon gång efter en inte alltför lång tid verkar trots allt vara en god modell (Klingberg, 2011). Det här är då också vad publicering på en blogg från klassrummet erbjuder och som praktiseras i en mängd klasser. Man undersöker något, har ett arbetsområde i något ämne eller har haft ett studiebesök eller undersökt något i skolans närhet. Någon dag senare skriver man om detta på bloggen och sammanfattar. Ytterligare några dagar senare kommenteras det av föräldrar eller intresserade och man återkommer själv till webbplatsen för att fylla på ny information inom en inte allt för lång tid.

När fotot och den skrivna texten förenas – på nätet

När utvecklingsprojektet som beskrevs inledningsvis startade var tanken att eleverna skulle kunna använda sina mobilkameror för att kunna fotografera; en idé som kanske kan fungera i teorin, men inte i praktiken. Ingen kameromobil är den andra lik, alla har sitt eget system för filöverföring, kvaliteten på bilderna blir för dålig och exempelvis närgränsen på tok för dålig för att fotografera mindre föremål. Genom ett bidrag från Internetfonden blev det i mars (2011) möjligt att förse de fyra klasserna med fem till sex kameror var, ganska avancerade men samtidigt lättskötta kameror, och effekten var omedelbar. Nästan alla elever kom omgående med idéer kring vad de skulle vilja berätta om just med utgångspunkt från att de nu kunde fotografera. Än så länge kan det vara svårt att slå fast att det inte till stor del rör sig om *nyhetens behag*, samtidigt som det redan nu går att se nya möjligheter för skrivande och bildberättande.

Kameror är inget nytt i skolan – utan vetenskapligt stöd törs jag nog ändå påstå att det i nästan varje klass finns någon form av tillgång till en digitalkamera. Jag har stött på ett stort antal exempel på vad man inom journalistiken brukar tala om som *returinformation*⁶, när läraren fotograferar i klassrummet eller på utflykter och sedan visar bilderna för eleverna, ibland för föräldrar på föräldramötet; det här har alltid varit mycket uppskattat. Någon gång har också elevernas eget foto fått vara med på en inlämningsuppgift som lämnats till läraren. På någon skola

⁶ Artiklar/bilder som bekräftar dem som var med exempelvis på ett evenemang

har elever på högstadiet fått fotografera experiment och laborationer som sedan inkluderats i elevernas laborationsrapporter till läraren.

Det nya som jag tycker mig se i de klasser jag arbetar är en medvetenhet om att de bilder eleverna tar kan visas på klassbloggen och att bilderna därigenom måste få en skriven text. Bilderna har i flera fall förstärkt den skrivna texten och ibland varit själva orsaken till skrivandet; just för att de skall visas på nätet. Tre exempel:

Flera av de klasser jag arbetar i har varit på teater de senaste veckorna. Man har skrivit om detta på bloggen – givetvis med illustrerande bild. Bildens funktion för eleverna är här att artikeln på bloggen blir mer spännande för läsarna, att den kommenterar och förstärker den skrivna texten och att det är ett bevis på att de var där.

En större hackspett (*Dendrocopos major*) sätter sig i ett träd utanför ett av klassernas klassrumsfönster. Några elever ser detta och uppmanar läraren att snabbt greppa kameran som ligger på katedern och ta en bild. Det blir en riktigt bra bild och några elever vill gärna skriva om fågeln (som då ingen av dem viste vad den heter). Någon dag senare ligger en kort artikel på klassbloggen med en beskrivning om bakgrunden till bilden och lite fakta om fågeln. Här är bilden ett slags bevis på vad de sett och orsaken till att texten kommit till.

I en av klasserna uppstår en uppsluppen diskussion när kamerorna för första gången kommer på tal. "Då kan vi ju visa hur det ser ut på skolan för andra ...", "Vi måste fotografera våra höns ... " (skolan har en egen hönsgrd), "Vi kan intervjua en höna ... " (skratt). Idén att intervjua en höna – en helt genial idé – hade aldrig uppstått om inte tanken på att visa hönan i bild på klassbloggen hade funnits. (Tre artiklar är nu på gång om hönsen.)

När elever kombinerar skriven text på dator med egna digitala foton

Skönlitteratur och fiktivt skrivande har en stark ställning i skolan (Skolverket, 2011) samtidigt som lärare som undervisar i grundskolans tidiga år oftast har sin största kompetens inom det humanistiska och samhällsvetenskapliga området och tenderar att lägga mindre vikt vid naturvetenskap (Andersson et al., 2005), vilket inte är specifikt svenskt förhållande (Osborne & Dillon, 2008). Kursplanen i svenska för grundskolan (Skolverket, 2011) poängterar sådant som att "tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker", "kulturarv", "framföra egna åsikter", "utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur", "sätta sig in i andras tankar", och kunna reflektera och diskutera innehåll i skönlitteratur, teater, film och bilder. Medan litteratur⁷/skönlitteratur nämns 21 gånger⁸ i kursplanetexten, betonas bara den ickefiktiva texten endast en gång⁹, då att man i årskurs tre skall kunna skriva enkla faktatexter. Inte heller kopplingen mellan barns egna bilder och skriven text berörs, trots att detta är en mycket vanlig texttyp i skolans första år – handskrivna texter med barnets egen teckning. Möjligen är det här

⁷ I betydelsen skönlitteratur

⁸ Ordet *böcker* i betydelsen skönlitteratur ytterligare en gång och ordet *litterär(a)* sex gånger. *Saklitteratur*, *faktatexter* och *tidningstexter* nämns sammanlagt fem gånger. Film, i betydelsen fiktiva filmer berättelser nämns 12 gånger.

⁹ I mål som eleven skall uppnå i årskurs tre: "... kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår ...".

några av de förklaringar som kan nämnas som orsak till varför kopplingen mellan berättandet (inte bara det fiktiva berättandet) och NO-ämnena är svagare än till exempelvis SO-ämnena och samtidigt också förklarar varför så få NO-lärare sökt sig till kurser som behandlar sociala medier och lärandet.

Kopplingen mellan det fiktiva skrivandet i skolan och till bildämnet är däremot starkt, trots att vi inte finner denna koppling i läroplanerna¹⁰. Kanske har det fiktiva skrivandet med en illustrerande teckning en stark ställning under de första åren i skolan eftersom det relaterar till en litterär tradition som barnen känner väl till i sagans och bilderbokens form, samtidigt som sagoböcker mycket sällan innehåller fotografier. Faktaböcker (saklitteratur) för barn kan dock ibland innehålla fotografier och har då ofta funktionen av att bevisa att det som illustreras i teckningar och målningar också finns i verkligheten; så även den kombinationen finns i barnens litteraturvärld. Tecknade filmer för barn är nästan uteslutande fiktion, medan det rörliga fotot givetvis både kan beskriva fiktion och fakta. Det finns heller inget i den nuvarande kursplanen för ämnet Svenska som säger att elever skall kunna skriva fiktiva texter eller att de skall öva sig på denna genre¹¹. Kanske har det varit bristen på möjligheter för barn att producera egna konkreta/ickefiktiva bilder styrt in skrivandet mot fiktion?

Gårdagensamerateknik med film och framkallning har ur en praktisk synvinkel varit närmast omöjlig att använda i en skolkontext. Även om ekonomin i vissa fall skulle kunnat tillåta ett vist fotograferande, har inte minst tidsaspekten gjort att barn i de yngre åldrarna haft svårt att koppla det jag gör just här och nu, till något jag skall fortsätta med om några veckor; barn har en annan tidsuppfattning (Lee, Lee, & Fox, 2009). Med den nya tekniken med digitalkameror förändras bildskapandet till något som är omedelbart och samtidigt kreativt. Möjligen öppnar detta för ett helt nytt förhållande mellan barns egna fotografier och deras skrivna texter, kanske främst då genom att tiden mellan *bildproduktion* och färdig (multimodal) text kan förkortas drastiskt.

Den digitala fototekniken och att det nu blir möjligt att vända sig till en publik som inte deltagit i skolaktiviteterna – alltså att det nu kan finnas autentiska mottagare utanför skolan att berätta för – menar jag kan förändra förhållandet mellan det fiktiva skrivandet och det mer faktabaserade eller konkreta skrivandet. Att berätta för föräldrar, vänner och andra intresserade vilka lekar som leks på skolgården (vilka regler som gäller), vilka insekter som finns i sjön intill skolan, vilka fågelarter som häckar i fågelholken man byggt i slöjden, vem som skrivit teaterpjäsen man just sett eller hur man bakar "världens godaste bullar" är faktabaserat och ställer helt andra krav på berättaren – och på de bilder man använder. Givetvis öppnar också detta sätt att skapa texter för en hel rad olika typer av texter som vi i andra sammanhang känner igen som *faktion*¹² – en blandning av fiktion och fakta; en intervju med en höna kan kanske bli en sådan text? När det finns en autentisk publik kan man heller aldrig komma undan med att "det här förstår du väl ändå"; ett uttalande som inte bara lärare som undervisar yngre barn känner väl till.

Mina preliminära tankegångar kring elevers digitala skrivna texter, deras egna digitala bilder och publik publicering av skolarbeten (som kommer att undersökas vidare) – ser nu ut så här:

¹⁰ En genre som serier (serietidningar) finns inte med i kursplanen.

¹¹ Begreppet *uppsats* saknas också.

¹² <http://sv.wikipedia.org/wiki/Faktion>

Klassbloggar utan bilder har ett mindre läsvärde för den publik man vänder sig till och detta är eleverna mycket medvetna om detta.

Returinformation i form av foton som skildrar klassens aktiviteter kan snabbt spridas till en större grupp. Elevernas uppfattning är här att bilderna *kräver* en skriven text.

Under gemensamma arrangemang som klassen haft utanför klassrummet (besök på museum, utflykter i skogen, studiebesök, teaterföreställningar) blir en av de viktigaste uppgifterna att ta foton, just för att de skall visas för andra på (exempelvis) klassbloggen. Detta skapar också nya möjligheter för självreflektion i klassrummet – läraren får anledning att diskutera det barnen varit med om för att stödja dem i skrivandet. Ytterligare fakta kring det man upplevt måste i regel till (kanske hämtas från böcker eller från nätet) och det uppstår ett naturligt repetitionstillfälle.

På liknande sätt kan klassens arbete i klassrummet förstärkas och fördjupas. Laborationen eller projektet dokumenteras; inte bara fakta utan också i form av metareflektion kring hur arbetet lagts upp och vad och hur man lärde sig detta.

Genom kamerorna och bloggarna öppnas också helt nya sätt att organisera lärandet. Uppdraget till eleverna i den traditionella undervisningen går som tidigare nämnts inte sällan ut på att producera en text till läraren eller så skall texten redovisas inför klassen. Med blogg och kamera kan uppdraget bli att berätta i ord och bild om exempelvis hur man lagar en viss maträtt, vilka blommor som finns i parken/skogen utanför skolan, hur man känner igen vanliga träd vintertid, regler i olika lekar/idrotter, hur pizzabagaren i köpcentrumet bakar en pizza ... och berätta det för en publik utanför klassrummet som saknar den kunskap som eleverna just skaffat sig (och som eleverna annars vet att läraren säkert har). Elevernas upplevelse av skolarbetets mening förändras.

Gynnas alla elever?

Den process som jag här beskriver – när skriven text både får olika *mode* i form av färg/typsnitt, kursiv/fet/centrering etc och när skriven text kombineras med fotografier i en publik miljö – innebär en mediering (Holsánová, 2010) och i grunden en mer komplex form av kommunikation än skrivboken och blyertspenna. Om nu verktygslådan för textproduktion utökats med fler verktyg kräver det givetvis också en kunskap om hur dessa används, vad som underlättar läsning etc. Många elever kan säkert dra stor nytta av denna utökade verktygslåda; andra kanske missgynnas i den nya miljön?

Att elever blir publika på nätet är i vissa sammanhang inte okontroversiellt. Att elever skulle råka illa ut för att de deltar i arbetet med en klasslogg är väl knappast troligt¹³. Men det är vanligt att föräldrar är tveksamma i början av ett klassloggsprojekt till att deras barn skall delta i arbetet. Här är det givetvis viktigt att skolan funderat igenom varför man genomför ett bloggprojekt, vilka pedagogiska fördelar det kan föra med sig och också har en plan för både de barn som inte får vara publika på nätet på grund av deras föräldrars osäkerhet inför fenomenet eller de barn som av

¹³ Att de skulle kunna råka illa ut om skolan inte tränar barnen i ett ansvarsfullt förhållande till publicering på internet är dock en överhängande fara och många är de barn som exempelvis både mobbat/terade, ofta i rent oförstånd, och blivit mobbade/retade på nätet.

olika anledningar måste ha en skyddad identitet. Det här är oftast mycket enkelt att lösa utan att barnet särbehandlas på ett negativt sätt.

Slutligen ...

Vi människor är berättande varelser och genom berättelsen minns vi (Dunbar, 1997; Dunbar, 2006; Gärdenfors, 2008) och berättelser kräver någon som lyssnar och något att berätta om, samtidigt som berättandet underlättas enormt av tillgången till bilder. Därför, menar jag, har skolan allt att vinna på att pröva att lyfta fram berättelsen i undervisningen och att i större utsträckning använda det kommunikativa nätet tillsammans med det digitala fotografiet.

Det är här också på sin plats att åter påminna om att detta inte är forskningsresultat. Snarare menar jag att detta område måste studeras – inte bara av mig utan av många fler. Jag fortsätter mina studier och kommer att delta ute i de klasser jag studerar under många lektioner och intervjua barnen flera gånger under det närmaste halvåret. Kanske jag kommer något av det jag beskriver ovan lite närmare ... det är i vart fall min förhoppning.

Referenser

- Åkerlund, D., Buskqvist, U., & Enochsson, A. (2010, 17 - 19 March). *Learning design when the classroom goes online*. Paper presented at Design for Learning, Stockholms universitet, Stockholm. Retrieved February 1, 2011 from http://publicering.se/dokument/Learning_design-Online.pdf
- Åkerlund, D. (2008). *Publicistiska arbetssätt i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Åkerlund, D. (2011). Ungas lärande i sociala medier. In M. Alexandersson, & T. Hansson (Eds.), *Unga nätmiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B., Bach, F., Hagman, M., Svensson, M., Vedin, L., West, E., & Zetterqvist, A. (2005). *Notlyftet: Kunskapsbygge för bättre undervisning i naturvetenskap och teknik*. Göteborg: Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborgs univ.
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. *Image, Music, Text*,
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication, 25*(2), 166-195.
- Dunbar, R. (1997). *Grooming, gossip and the evolution of language*. London: Faber.
- Dunbar, R. (2006). *Historien om människan: nya tankar om mänsklighetens tillblivelse* [The human story.] (S. Ulfstrand Trans.). Ludvika: Dualis.
- Dykhoff, K. (2002). *Ljudbild eller synvilla? en bok om filmljud och ljuddesign* (1 uppl ed.). Malmö: Liber ekonomi.
- Gärdenfors, P. (2008). Berättelserna hjälper oss att skapa mening. *Tvärsnitt - Vetenskapsrådets Tidskrift, 2*
- Granath, T. (2006). *Manus och dramaturgi för film*. Malmö: Liber.
- Hansson, H., Karlsson, S., & Nordström, G. Z. (2006). *Seendets språk: Exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Holsánová, J. (2010). *Myter och sanningar om läsning: Om samspelet mellan språk och bild i olika medier* (1 uppl ed.). Stockholm: Språkrådet : Norstedt.

- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan: Om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor: Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten).
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik : Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten). , 340. . (Eaacakssb/8; Eabf.03kssb/8)
- Lee, J., Lee, J. O., & Fox, J. (2009). Time here, time there, time everywhere: Teaching young children time through daily routine. *Childhood Education*, 85(3), 191.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande* Studentlitteratur.
- Nemert, E., & Rundblom, G. (2004). *Filmboken* (3., [rev.] uppl ed.). Stockholm: Natur och kultur.
- Nilsson, N. E. (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in europe: Critical reflections*. London: Nuffield Foundation,
- Rostvall, A., & Selander, S. (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2009). Medier och det sociala minnet: Dokumentationspraktiker och lärande från lertavlor till internet. Hedman, J., & Lundh, A. *Informationskompetenser. Om Lärande i Informationspraktiker Och Informationssökning i Lärandepraktiker*, , 13-35.
- Selander, S. (2008). Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 267-281.
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Selander, S., & Svärdemo Åberg, E. (2009). *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande* (1 uppl ed.). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2009). *Ett vidgat textbegrepp*. Retrieved April 26, 2011, from <http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917>
- Skolverket. (2011). *Kursplan för ämnet svenska - grundskolan (gäller fram till våren 2011)*. Retrieved April 23, 2011, from <http://www.skolverket.se/sb/d/618>
- Sonesson, G. (1998). The concept of text in cultural semiotics. *Eemeiotike*, , 83-111.
- Svensson, B. (2008). *Språk- och ämnesutveckling på ett NV-program – om att bearbeta för att förstå*. Retrieved April 26, 2008, from <http://www.multimedia.skolverket.se/en/Tema/sprakmiljoer/DaVinci-Naturvetenskap-Halmstad/>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.