

Läsa och skriva – vidgade begrepp i en medierik värld

Karin Forsling
Karlstads universitet

Abstract

Att äga en kommunikativ kompetens i en medierik värld ställer krav på olika textkompetenser, *literacies*, såsom förmågan till textrörlighet och förmågan att hantera en bred språklig repertoar. I Lpo 94 benämns detta ett vidgat textbegrepp. Frågor som detta frammanar finns i den dramaturgiska rörelsen mot framtiden. Vilka kommer att vara läskunniga i framtiden? Vilka sorts texter läses? Vilka läsare kommer vi att fostra? Vilken strukturell textkompetens vill vi att barn och ungdomar ska ha? Artikeln belyser ett långsiktigt projekt i en specialpedagogisk miljö, där en grupp lärare och deras dyslektiska elever söker utveckla en gemensam språklig repertoar genom arbetet med ett vidgat textbegrepp. Mitt bidrag från läs- och skrivkunnighetsproblematiken ger inte några svar, snarare näring åt frågor som handlar om att vidga förståelsen för vad läs- och skrivkunnighet kan tänkas innebära i en medierik uppväxtmiljö för våra elever i den svenska skolan.

En sak är säker...

En sak är säker – vi lever i en medieberusad tid! Många söker avkoppling och förströelse i medierna. Andra, mer aktiva tittare, surfare, läsare och lyssnare klickar, bläddrar och zappar sig fram mellan olika favorituppslag på jakt efter nya upplevelser och ”klickar”.

IT och media är verktyg med vilka man kan påverka människors känslor och tankar. Vilken relation har du själv till media? Är media ditt verktyg för att påverka och skapa känsloupplevelser? Är det du som håller i ljudmicken, väver du drömmar i dreamweaver, eller klipper du bilder till en kortfilm? (Carlsson & Koppfeldt, 2001, s. 8–9).

Inledning

I frågor som berör läs- och skrivkunnighet finns inga självklara och enkla svar. Det skulle måhända vara önskvärt, i takt med att vi ser hur läs- och skrivkunnighetsfrågorna på senare tid kommit allt högre upp på dagordningen, såväl politiskt som i mediediskussioner. Efter den senast genomförda utvärderingen av lärarutbildningsreformen i Sverige har medvetenheten om och frågorna kring läs- och skrivkunnighet och läs- och skrivlärande fått en framskjuten position.

Mitt bidrag från läs- och skrivkunnighetsproblematiken i en mycket speciell miljö ger inte några svar, snarare näring åt frågor som handlar om att vidga förståelsen för vad läs- och skrivkunnighet kan tänkas innebära i en medierik uppväxtmiljö för våra elever i den svenska skolan. Artikeln belyser ett långsiktigt projekt där en grupp lärare och deras dyslektiska elever, i en specialpedagogisk miljö, söker utveckla en gemensam språklig repertoar genom arbetet med ett vidgat textbegrepp.

Jag inleder artikeln med en kortare genomgång av några olika aspekter av literacies samt kortfattat om mediepedagogik och dyslexi. Jag beskriver sedan KOMM/IT-projektet, vars syfte var att med mediepedagogik och digital teknik försöka skapa nya förutsättningar för kommunikation och berättande för elever med grava läs- och skrivsvårigheter. Avslutningsvis gör jag en avrundande diskussion om läs- och skrivkunnighet i framtiden.

Nya kompetenser – Think different

Att vara läs- och skrivkunnig i en medierik värld

Förändrade uppväxtvillkor och nya medier bidrar till att ge nya innebörder åt begrepp som socialisation, identitet och kunskapande. Fler uttrycks- och kunskaps-

former blir således nödvändiga att behärska i framtiden (Buckingham, 2000). I vår medierika del av världen förekommer olika presentations – och representationsformer. Former som både stöder och konkurrerar med varandra men oftast förekommer i blandformer (Kress, 2003). Tekniken som sådan vare sig befriar eller frigör skriv- och uttrycksförmåga. Det handlar om förmågor som stötts, erövrats och ytterst om sociomateriella och kulturella livsvillkor. De farhågor som framförts över att det skapas digitala klyftor – the *digital divide* – är utmanande och värda att ta på allvar (Kress 2003). Dessa farhågor skall ses i ljuset av de möjligheter som formella och offentliga utbildningsvägar och utbildningssystem kan ge sina medborgare. Men också utmaningar som den snabba utvecklingen inom medie/IT – sektorn innebär och delvis ställer formella utbildningsvägar bredvid informella i vårt samhälle. Förmågan att samhälleligt och utbildningsmässigt kunna hantera kunskaper i och om medier/IT tycks framstå som alltmer nödvändiga (Buckingham 2004).



Figur 1. Design för att passa ditt liv? Think different. Reklam eller socialisation? Lär för livet på en tunnelbanestation, Stockholm! Foto: Lasse Högberg.

Skolan har av tradition huvudsakligen arbetat med textbegreppet där skriften varit den centrala uttrycksformen. Samtidigt har en mediekultur utvecklats som problematiserar skriften som teknologi och uttrycksform, och implicit på samhällsnivå efterlyser kompetenser som inbegriper förmågan "... att utveckla läroprocesser som är adekvata för vår mediekultur och i takt med elevernas språk- och allmänsocialisation" (Koppfeldt, 1996, s. 168).

Några olika literacybegrepp

En stor mängd av de "nya" medier som våra elever både använder sig av och producerar med, ställer stora krav på en språklig kompetens. Det räcker inte längre med "literacy", att vara litterat (lat. litterae), läs- och skrivkunnig, att behärska läskoden, skriftspråket.

Andra kompetenser krävs. I media och i forskarkretsar talar man idag om en mängd nya "literacies"; *media literacy*, *digital literacy*, *information literacy*, *cultural literacy* och så vidare.

Sådana kompetenser bidrar till att användarna av de nya medierna kan förhålla sig kritiska och självständiga till den omvärld de möter. Media literacy-begreppet, som det än så länge inte finns en adekvat svensk översättning för, tar ett större grepp över fältet än det vanligt förekommande mediepedagogik och breddar synfältet. Begreppet är multidimensionellt till sin karaktär och inbegriper kognitiva, emotionella, estetiska och värdemässiga dimensioner. Graden av medvetenheten om samspelet mellan dessa dimensioner är ett mått på hur "läskunnig" man är i ett mediasamhälle (Kress, 2003; Potter, 1998).

En ansats som innehåller fler medier än skriftspråket, en gemensam multimodal ansats, som innefattar skolans samlade kreativa resurser, kan ge mer slagkraft än vad varje ämne för sig kan ge. En grupp forskare under rubriken The New London Group har diskuterat ett sådant perspektiv. I stället för skriftspråkets färdighet i termer av literacy talar man om *multiliteracies* i skola och undervisning. De meningsskapande processerna gäller inte endast lingvistiska, utan också visuella, ljudliga och rumsliga processer, som förhåller sig multimodalt till varandra. The New London Group använder *design* som paraplybegrepp för alla dessa processer (Cope & Kalantzis, 2002).

Ett annat literacy-begrepp är det som Magnus Persson beskriver som *critical literacy* (Persson, 2000). Det skulle innebära en förmåga till en generell, kritisk kulturell kompetens. Persson menar att läs- och skrivkunnigheten inte ses som hotad av nya medier. Istället ingår en bred mediekompetens i det utvidgade literacy-begreppet och medierna kan och bör ingå i läs- och skrivundervisningen.

I vissa medieforskningskretsar (Buckingham, Kress, Tapscott m. fl.) talar man idag om faran med *a digital divide*, det vill säga enkelt uttryckt – har man inte den digitala läskunnigheten/kompetensen är risken stor för att det bildas klyftor i samhället. Det kan röra sig om klyftor mellan kön, etnicitet och klass men också om geografiska skillnader eller skillnader i förmågan att lära i en digitaliserad/ teknologiserad miljö. En annan viktig aspekt är uppkomsten av en begynnande klyfta mellan generationer. På konferensen *The Digital Generation* i augusti 2004 i London talade medieforskaren Tapscott exempelvis om den nya kampen; *the net generation versus the television generation*.

Kommunikativ kompetens

Förmågan att använda fler ”språk” blir en allt viktigare del av en nödvändig *kommunikativ kompetens* i ett samhälle där informationsteknologier/medieutveckling utgör viktiga drivkrafter för samhällsutveckling. Ett begrepp som *kommunikativ kompetens* går tillbaka till Jürgen Habermas teorier kring framväxandet av en borgerlig offentlighet, där medier och medieutveckling utgjorde starka drivkrafter till yttrandefrihet och läskunnighet som beståndsdelar i en medborgerlig kompetens. I ett senmodernt samhälles grunder och objektiva livsvillkor ställs ökade krav på medborgarens kommunikationsförmåga och förmåga till kommunikativa handlingar (Ljunggren, 1996).

I en kommunikativ kompetens ingår berättande som en viktig del. Berättandet, som alltid sker i en samklang med andra människor, kan enligt Vygotskij utgöra den närmsta utvecklingszonen. Det vill säga, det barnet klarar av tillsammans med andra idag, klarar hon av ensam imorgon. Vygotskij menar att det är genom tecken som människan har förmåga att aktivt skapa sina föreställningar om världen och behärska sina beteenden. För att utveckla de högre mentala funktionerna, medvetandet, sker två processer, dels förmågan att behärska de yttre kulturella metoderna eller verktygen – språket, konsten att berätta, skriva, läsa, räkna och rita – och dels en utveckling av olika mentala funktioner som minne, uppmärksamhet, perception, begreppsutveckling (Vygotskij, 1999).

Den engelska forskaren Margaret Meek (1998) anser att barn ”move into literacy”, i den meningen att de flyttar in i skriftspråket då de lyssnar till eller arbetar med en berättelse. De lär sig hur språket låter och hur det är uppbyggt och upptäcker de retoriska knepet. Carol Fox (1993), en annan engelsk forskare, menar att barn som får ta del av traditionella sagor, rim och ramsor, erhåller en kunskap om språket som kommer till användning när de senare ska läsa.

Ytterst handlar demokrati och värdegrundsfrågor om *rätten till sin röst* och ett

eget uttryck i dialog med andra. Alltså inte bara *en* röst utan ett möte mellan olika röster, eller för att låna ett musikaliskt uttryck: stämmor. Det gäller att erövra och tränas i en repertoar där olika uttrycksformer både samsas och bråkar med varandra. Uppmuntran och träning i förmåga till dialogicitet i klassrummet, det som Olga Dysthe beskriver som *ett flerstämmigt klassrum* är viktiga drivkrafter i kunskandets villkor (Dysthe, 2000).

Några olika textdiskurser

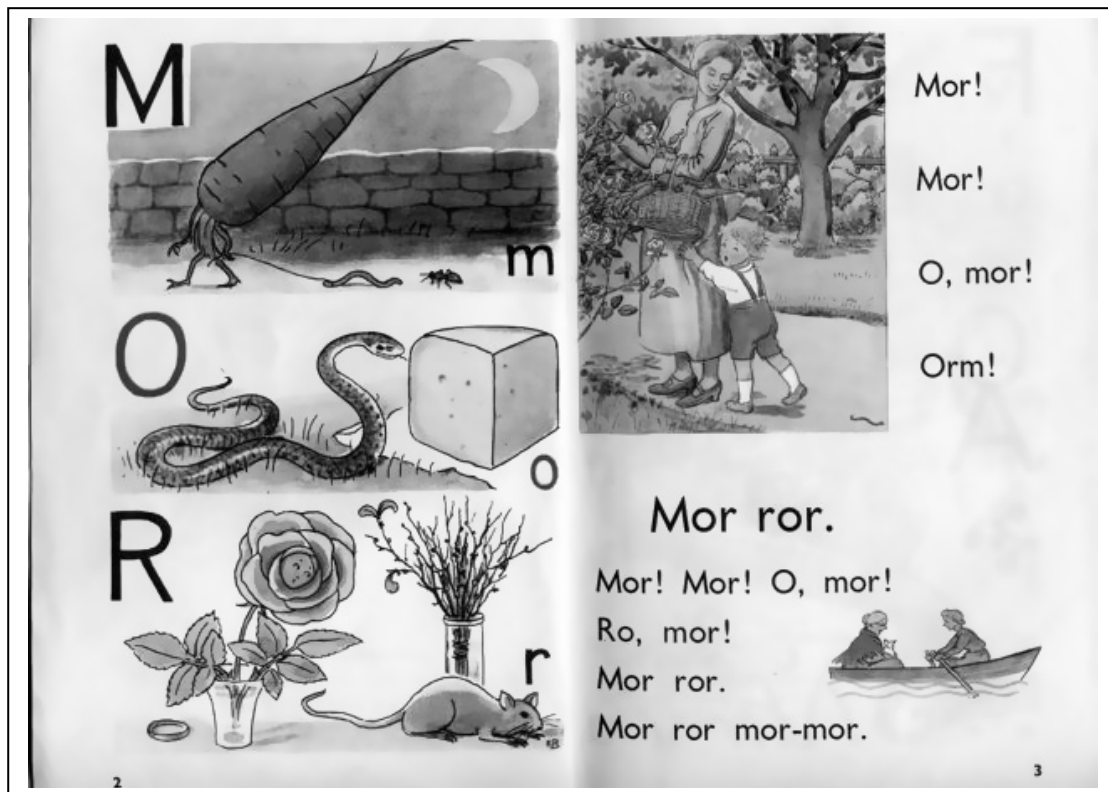
Fortfarande förknippas användningen av text primärt med skrift och skriftlig kultur. Man skulle enkelt kunna säga att text är den visuellt tillgängliga versionen av ordet (Marner, 2003). Att läsa, producera och använda skrift kan ses som en socio-kulturell aktivitet. Språket finns hos individen men alltid i en social och kulturell kontext. Texter lever aldrig i isolering.

Bokstaven, texten, boken, dokumentet är artefakter och behärsknigen av de budskap de förmedlar förutsätter bekantskap med specifika kulturella praktiker och kommunikativa regler för hur meddelanden ska produceras och tolkas (Säljö, 2003, s. 186).

Människan skapar *tecken* eller redskap för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld.

Lev Vygotskij utvecklade ett synsätt, där kunskapsprocessen ses som en mediering. Tecken är ett medel att utveckla, forma och bygga upp medvetandet. Skriftspråket är inte någon enkel översättning av talspråket till skrivtecken. Skriftspråket är en alldeles speciell språklig funktion, som till sin uppbyggnad och sitt sätt att fungera skiljer sig från talspråket. ”Det är ett språk som saknar alla musikaliska, intonativa och expressiva möjligheter. Det är ett språk i tanken och föreställningen, ett språk som berövats talspråkets viktigaste kännetecken – det materiella ljudet” (Vygotskij, 1999, s. 316).

Begreppet *text* har i grundbetydelsen en vidare betydelse än vad den har idag. Förnämningen av textbegreppet till att huvudsakligen betyda *skrift* kom i samband med teknologiseringen av muntlig kultur - med uppfinningen av tryckpressen (Crowley & Heyer, 1999). Genom att använda sig av den grekiska grundbetydelsen av begreppet *text* kan man spåra och etymologiskt bestämma innebörden av *ett vidgat textbegrepp*. Ordet *text* härlett ur ordstammen *väva* går tillbaka till en muntlig tradition och associeras med ordet *rhapsodein* som betyder ”att sy ihop sånger” (Ong, 1990).



Figur 2. Är mor en mask, en orm eller en råttan? Kommer du ihåg hur Åke lärde sig läsa utan bok? Är du född före eller efter TV:ns genombrott? Ur läsläran "Vill du läsa?" 1955. Foto: Lasse Högberg.

I diskussioner som förs om text fokuserar man ofta på olikheter och likheter mellan talspråk och skriftspråk (Vygotskij, Ong, Dysthe, Liberg, Säljö med flera). I diskussionen kring framväxandet av ett vidgat textbegrepp kan snarare skillnaderna, diskrepanserna eller dikotomin, mellan de verktyg, medier eller modaliteter som kännetecknar detta begrepp vara intressant.

Ett vidgat textbegrepp

Ett vidgat textbegrepp i styrdokument

I framtagandet av skolans nuvarande styrdokument och läroplaner användes begreppet *ett vidgat textbegrepp* och *ett vidgat språkbegrepp* om vartannat. Begreppet ett vidgat textbegrepp har växt fram utifrån reformarbete med och genomförande av kursplaner och styrdokument för den svenska skolan under 1990-talet för att träda i kraft i nu aktuell gällande kursplan för grundskolan 1 juli år 2000 (Danielsson, 2002).

I kursplanen för svenskämnet finns just detta att eleven ”fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle”.

I sammanfattningen av betänkandet Skola för bildning heter det:

Det medialt präglade samhället skapar nya villkor för opinionsbildning och bidrag till framväxten av olika ungdomskulturer. För att få överblick i informationsflödet, först sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap behövs förmåga att sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild – läsa det visuella språket. Det är förmågor som skolan bör utveckla... (SOU 1992:94, s. 13).

”Att man arbetar med andra texter än de skriftspråkliga är i och för sig inte nytt. Det nya är att styrdokumentet kommit ifatt praktiken” (Svensklärarnas årsskrift, 2003, s. 5).

Bildpedagoger har under lång tid använt likalydande definitioner av begreppet text och utgått från semiotiska teorier. Film har funnits med i kursplanerna för svenskämnet sedan 60-talet, men första gången ett vidgat textbegrepp skrevs ut i klartext var 1994, när kursplanerna för programgymnasiet kom. I ämneskommentaren till GyVux 1994/97 har ”lyssna och se” fogats till basfärdigheterna. Medieutbudet, eller kanske hellre *medieutbytet*, ska ses som en resurs i lärandet:

All litteratur behöver inte läsas av eleverna utan litteratur kan upplevas på många andra sätt, till exempel genom högläsning. Lyssna och se är aktuella alternativ och tack vare elektroniska hjälpmedel, film och video kan eleverna både lyssna och se tillsammans och använda tekniken för eget skapande.

I de senast reviderade kursplanerna från 2000 lyfts begreppet fram ännu tydligare för alla ämnen. Varför har det blivit så viktigt att se på text på detta utvidgade sätt? En anledning kan vara att skolan och dess kursplaner tog kravet på gå i takt med det omgivande samhället, som ständigt förändras inte minst inom kulturens område, på allvar. Ett vidgat textbegrepp nämns i kursplanerna för Svenska, Bild och Svenska 2. I kursplanen för Svenska står det:

Skolans uppgift är att med utgångspunkt i elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas (Kursplan för svenska, s. 1).

...

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (a. a., s. 2–3).

Filmens och teaterns betydelse som kunskapskälla lyfts fram. Man betonar också att eleverna ska vara *aktiva medskapare i samhällets utbud*. Upplevelsen av texter i vidare bemärkelse knyts till elevernas identitetsutveckling och till elevernas förståelse av andra människor och andra kulturer. ”I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och ge eleverna möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar.”

Mediepedagogik

Mediepedagogik kan beskrivas som en processinriktad pedagogik där deltagarnas frågor och uttrycksförmåga genom arbete med medier står i centrum. I kunskapsprocessen är meningsskapandet synliggjort i konkreta kommunikativa handlingar som deltagarna utformar och ingår i. Förmågan att skapa och synliggöra mening blir uppenbarad i ett kreativt och utmanande sammanhang. Denna förmåga erövrar genom de konkreta grepp, verktyg, medier, som man arbetar med i språkliga handlingar. Det skapas förbindelser mellan pedagogik, medier, estetik och lärande som tar sin utgångspunkt i förmågan att kommunicera. Det är förmågor som erövrar och befästs i meningsbärande sammanhang och socio-kulturellt betingat (Koppfeldt, 2002).

Inom området mediepedagogik finns en förankring i deltagarnas egen värld och verklighet. Hanterandet av och arbetet i olika mediala uttrycksformer skapar en kompetens som ianspråktar och utvecklar deltagarnas kommunikativa förmåga. Här träder frågan om berättelsen som ordnande av mönster i tillvaron men även berättandet, narrativiteten, som handlingsskapande kategori i tid och rum fram. Man måste ha något att berätta, en berättelse, och man måste finna uttrycksformer för sitt berättande. Det är sidor av en narrativ kompetens som skolan skall bidra till att utveckla (Högberg, 2000).

KOM-M/IT-projektet

Projektskolan

KOM-M/IT-projektet (se beskrivning av projektet nedan) genomfördes i en skola där samtliga elever har en definierad problematik med läs- och skrivkunnighet, fast-

ställd i en dyslexidiagnos. Skolan som ligger i Stockholmstrakten, är en fristående grundskola med ett starkt föräldraengagemang och drivs av en stiftelse. För närvarande går cirka 90 elever från och med årskurs 4 till årskurs 9 på skolan. Skolan har ett trettiotal anställda; assistenter, vaktmästare, administrativ personal, lärare och skolledning.

Undervisningen sker i små klassenheter med 12–14 elever i varje grupp. Man skapar pedagogiska förutsättningar för multisensori, det vill säga att så många sinnen som möjligt tas i bruk. Bild, slöjd, drama, rörelse och musik vävs in i undervisningen och kreativitet uppmuntras. Skolans specialpedagoger har en viktig roll med olika modeller för läslärande. Personalen får kontinuerlig fortbildning rörande specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Skolan är i övrigt som vilken grundskola som helst. Här finns samma problematik som i skolvärlden i övrigt med alltifrån skoltrötta elever till kritik mot skolledning, interna konflikter och ekonomiska sparkrav. Det som möjligen kan vara tydligare på skolan i jämförelse med andra skolor är det starka föräldraengagemanget och en tydlig professionsidentitet, knuten till dyslexiprofilen.

Dyslexi

Dyslexi behandlas sedan 1990 som ett funktionshinder. Dyslexi betyder svårigheter med skrivna ord (dys = svårigheter, lexia = ord) och beskriver därför inte fullt ut vad funktionshindret står för (Höien & Lundberg, 2002). De primära symtomen vid dyslexi är problem med ordavkodning och rättskrivning. Det finns samband mellan dyslexi och en svaghet i att identifiera sekvenser, svårigheter med semantik, syntax och morfologi. Till de sekundära symtomen kan nämnas en dålig läsförståelse och matematikproblem. Dåligt självförtroende och socioemotionella anpassnings- och beteendeproblem kan utvecklas som en följd. Andra språkliga problem kan visa sig som *nära relaterade grundproblem*, problem med korttidsminnet, dålig artikulation, försenad språkutveckling och benämningssvårigheter. Man kan också se kognitiva/motoriska problem hos personer med diagnosen dyslexi (a.a.).

Den norske pedagogikprofessorn Peder Haug (1998) fick i uppdrag av Skolverket att utvärdera svensk specialundervisning. Haug använder uttrycket ”specialpedagogik i ett deltagarperspektiv”. Han menar att den traditionella specialundervisningen inte låter den som det berör, alltså eleven, att delta aktivt i undervisningssituationen. I det långsiktiga arbetet med KOM-M/IT-projektet, skapades på skolan ett möte mellan mediepedagogik och specialpedagogik, vilket öppnade för fler lärandesammanhang. Genom att arbeta med ett vidgat textbegrepp kunde man på ett spontant sätt få vuxna och barn att bli delaktiga i pedagogiska processer som

syftade till att vidga förståelsen för vad text och läs- och skrivkunnighet kan innebära ur fler aspekter (Forsling, Högberg & Johansson, 2004).

Kort beskrivning av KOM-M/IT-projektet

KOM-M/IT-projektet introducerades på den ovan nämnda skolan i januari 2002. KOM stod för kommunikation, kompensation och kompetens och M/IT för medier och informationsteknologi.

En av grunderna i projektet var att skolans personal skulle få möjlighet till kompetensutveckling under vårterminen 2002, projektets första fas. Skolan samarbetade med Dramatiska Institutet och fick ekonomiska medel från Skolverket och handledning från Karlstads universitet för att genomföra projektet. Jag arbetade under denna period som specialpedagog på skolan och blev också KOM-M/IT-projektets ledare. Projektet är beskrivet i sin helhet i rapporten *KOM-M/IT-projektet – det vidgade textbegreppet i ett specialpedagogiskt sammanhang* (Forsling, Högberg & Johansson, 2004).

Syftet med KOM-M/IT-projektet var att visa elever med grava läs- och skrivsvårigheter på nya verktyg för kommunikation och berättande. Målet var att hjälpa eleverna att återta några av ”de förlorade språken”, som bland annat Reggio Emilia-pedagogikens grundare Malaguzzi skriver om (Wehner-Godée, 2000).

I KOM-M/IT-projektet var det viktigt att börja arbetet med personalen. Den ofta bortglömda gruppen, skulle stå i centrum och få aktivt utforska det digitala berättandets möjligheter och tänja på gränserna för sin berättarförmåga. All personal skulle få möjlighet att vara med för att skapa en grogrund för ”eldflugor”, en kompetensutveckling som skulle leda längre än till ”eldsjälssyndromet”. Efter projektets slut skulle deltagarna kunna hantera digital video och stillbildskamera och ett enklare redigeringsprogram samt någorlunda behärska den rörliga bildens berättarteknik. Allt arbete i projektet skulle dessutom dokumenteras.

Projektets syfte under den första terminen var att entusiasmera deltagarna att inventera och pröva digitala medier, för att därigenom få en fördjupad insikt i vad det vidgade textbegreppet kan innebära i arbetet för elever med dyslexi. Under den följande höstterminen skulle skolans personal planera och genomföra mediepedagogiska aktiviteter i skolvardagen tillsammans med eleverna. Skolan skulle binda nya kontakter med omvärlden och skapa en övergripande mediepedagogisk plan.



Figur 3. Personal och handledare på Ängkärrskolan i KOM-M/IT-projektets första fas, vårterminen 2002. Foto: Lasse Högberg

I projektets tredje fas var eleverna i fokus. Elever med dyslexi har, förutom kampen mot det skrivna ordet, en kamp mot omgivningens oförståelse och sin egen självkänsla att utkämpa. Förhoppningen var att lusten, och de nya gestaltningsmöjligheterna som fanns i att använda medier, skulle stärka elevernas språk, struktur och självkänsla. De vuxna skulle fungera som handledare och samtidigt studera elevernas eventuella utveckling ifråga om kommunikation och gestaltande och inte minst huruvida de förändrats/utvecklats ifråga om självkänedom, självkänsla och ifråga om skolprestationer. Alla skolans elever skulle på olika sätt kunna delta i något mediepedagogiskt arbete.

I en av niorna gjorde man ett ITiS-projekt. Konceptet var i stort sett det samma som de vuxna fick ta del av i KOM-M/IT-projektets första fas, huvuduppdraget var att producera en film med manusidéen "A möter B". Sju lärare/ assistenter samt rektor deltog tillsammans med klassens tretton elever. Klassen delades in i fyra grupper, tre "killgrupper" och en "tjejgrupp". Två lärare/ assistenter handledde varsin grupp. Tjejgruppen visade sig vara den mest ivriga och både processmässigt och produktmässigt framgångsrika. Filmen fick namnet "Bullshit" och handlar om de klassiska frågorna kring vänskap, svek, förlåtande och återförening. Bullshit var tidigare ett uttryck för elevernas många gånger kognitivt vaga men emotionellt starka syn på skola, vuxenskap och framtid. Nu fick uttrycket stå för det konkreta handlandet ungdomarna emellan. Filmen visades bland annat under våren 2003 på föreläsningar för lärarstudenter vid Karlstads universitet och på

BUFF, Barn- och ungdomsfilmsfestivalen i Malmö.

I den andra nian hade man sedan länge planerat att åka till Grekland i slutet på vårterminen 2003. Före resan lärde sig eleverna under handledning av en professionell dokumentärfilmare hur man gör dokumentärfilm. Målet var en videodagbok. På den 16 dagar långa resan filmade eleverna i grupper om två och två och de grovredigerade filmerna i Grekland i samma par.



Figur 4. Elever i medicarbete, Ängskärsskolan 2002. Foto: Lasse Högberg

I 5-6:an och 6:an skapade man en skoltidningsredaktion. 25 barn, fyra lärare och tre assistenter deltog i redaktionsarbetet. Man använde alla lektioner i Svenska under i stort sett en termin, för att arbeta med tidningens innehåll. De båda klasserna hade olika uppdrag och olika ansvarsområden.

Under hela KOM-M/IT-projektet arbetade man som vanligt med basfärdigheter i matte, engelska, svenska, med OÄ och SO och självklart det dagliga idoga arbetet med att förbättra läs- och skrivförmågan.

Att berätta med medier – nya verktyg för kommunikation

När projektet utvärderades i juni 2003 beskrev personalen hur eleverna fått nya sätt att uttrycka sig på, att de fick visa upp sådant som de var ”bättre på än läs- och skriv”: ”Eleverna får arbeta med språket och en variation av dess uttryckssätt, varierad inläring och upprepning”, man använder fler sinnen. Lärarna beskriver hur de ser estetiska läroprocesser och kreativiteten: ”Den ger livet flera nyanser i intryck/uttryck. Ger rikedom i självuppfattning och kommunikation”. Några vill be

skriva självinsikt och självförtroende: ”Självförtroendet stärks om metoden främjar goda resultat. Kompensera svagheter, roligt”.

I fråga om transfereffekter så kunde eleverna själva berätta om hur de blivit säkrare på sig själva, på teknik och på berättande. Att de förbättrat sina kunskaper i ”vanliga” ämnen och att de pluggat mer för att få bättre betyg. Hur de skapat bättre relationer till varandra och lärarna och hur de tar steget ut i ”livet” i en orädd framåtrörelse. Man hade uppnått kompetenser som inte går att betygsätta eller mäta i traditionell mening.

Elever och lärare som deltog i Greklandsresan berättade att de lärde känna varandra på ett nytt, bra sätt. Man lärde av varandra och man upptäckte att man hade olika förutsättningar för olika uppdrag. Slutprodukten blev viktig men lärarna beskrev även att eleverna upptäckte vikten av att ha olika förmågor i en samarbets-situation. Lärarna såg också en utveckling hos eleverna i fråga om självförtroende, engelska språket, mogenhet, och ”trofasthet”. ”De gjorde det de hade i uppdrag att göra” berättar en lärare. Och både lärare och elever hade upplevt att resan till Grekland och filmproduktionen fört dem närmare varandra.

I utvärderingen av arbetet med skoltidningen kunde pedagogerna märka att det muntliga språket hade utvecklats i båda klasserna. I informationssökandet och producerandet av texter, syntes en tydlig förbättring i exempelvis ordkunskap. En annan tydlig vinst var att barnens självförtroenden ökade markant. En bonuseffekt var att lärarnas relationskapital ökade hos eleverna. Barn som förut inte varit närvarande mentalt, var nu aktiva och dessutom verkade arbetet ha inneburit ”... att man kan tillåta sig må bra”, som en vuxen i gruppen uttryckte det. Lärarna tolkade det som att produktionen ledde till nödvändig kommunikation för att få ett synbart resultat och därigenom stärkt arbetsgemenskapen. Vägarna till elevernas skapande gick genom arbete med och föreställningar om medier. De spelade ”roller”. De *var* journalister. De *var* fotografer. De var äntligen experter på något. De var märkvärdiga, i grundbetydelsen av begreppet: värda att märkas.

Språk och lärande hänger oupplösligt ihop liksom språk och identitetsutveckling. Lärarna talar om att *använda alla sinnen, att synliggöra, medvetandegöra och bekräfta/bli bekräftad*. De menar att det handlar om att *våga, få/ha insikt, få bättre självförtroende och självkänsla* och att *lära känna varandra/våga lita på varandra*. Rent konkret kan arbetet med ett vidgat textbegrepp resultera i *produktioner, kunskap/ kunnande* och man kan hitta *verktyg* för att hitta nya *uttrycksmöjligheter*. Nya uttrycksmöjligheter i sin tur kan resultera i att man som dyslektiker vågar använda de traditionella, svårare uttrycken, som läsning och skrivning till exempel (Forsling, 2004).

Huvudsyftet med KOM-M/IT-projektet var inte att studera om barnen blev duktigare på att stava eller snabbare på att läsa, men lärarna och eleverna själva konstaterade att den nya förmågan att berätta med digitala verktyg, förbättrade elevernas förmåga att formulera sig, bruka ett rikare ordförråd samt att använda en tydligare berättarstruktur.

Några av lärarna av beskriver lusten i att producera något kreativt som förväntas visas för en publik, hur en autentisk lärsituation öppnar nya vägar:

Drivkraften i mediepedagogiken ligger i produktionen. Eleverna får något att visa upp för de andra, och alla vet vilket arbete som ligger bakom. Alla har gått igenom samma process och man äger rummet tillsammans.

Det är ingen nyhet att autenticitet i ett lärsammanhang redan från tidig ålder utvecklar reflekterande och metakognitiva inlärare. Man kan med fördel använda uttrycket ”litterär amning” långt upp i åldrarna (Björk & Liberg, 2001).

Att ta den personliga upplevelsen på allvar är nyckeln till att barnen känner att de räknas, att undervisningen angår dem och att skolan såväl som förskolan inkluderar livet självt, istället för att bara vara i pedagogiserande situationer (Dahlin, Ingelman & Dahlin 2002, s. 104).

Lust för lärande var ett uttryck som användes av personalen under arbetet på skolan, tillsammans med uttrycket *Den allvarsamma leken*. Seriositet och autenticitet gav lust i lärsituationen både för vuxna och barn. Skolans arbete består många gånger av kollektiva lärprocesser. I Europa använder man gärna termen *collaborative learning* där individen ingår i ett lärande samarbete med någon eller några personer. Mediepedagogik kan vara ett exempel på en estetisk lärprocess med starka inslag av *collaborative learning* där kreativa lärande sammanhang uppstår genom förhandlingar om mening och uttryck i samarbete. Ett sådant arbetssätt kräver andra förutsättningar och förhållningssätt än traditionella prefigurativa, lärar- och läromedelsstyrda arbetssätt. Lärarna beskriver hur dialogiska situationer kan växa fram i arbetet med det vidgade textbegreppet. Hur alla måste vara i interaktion med någon annan.

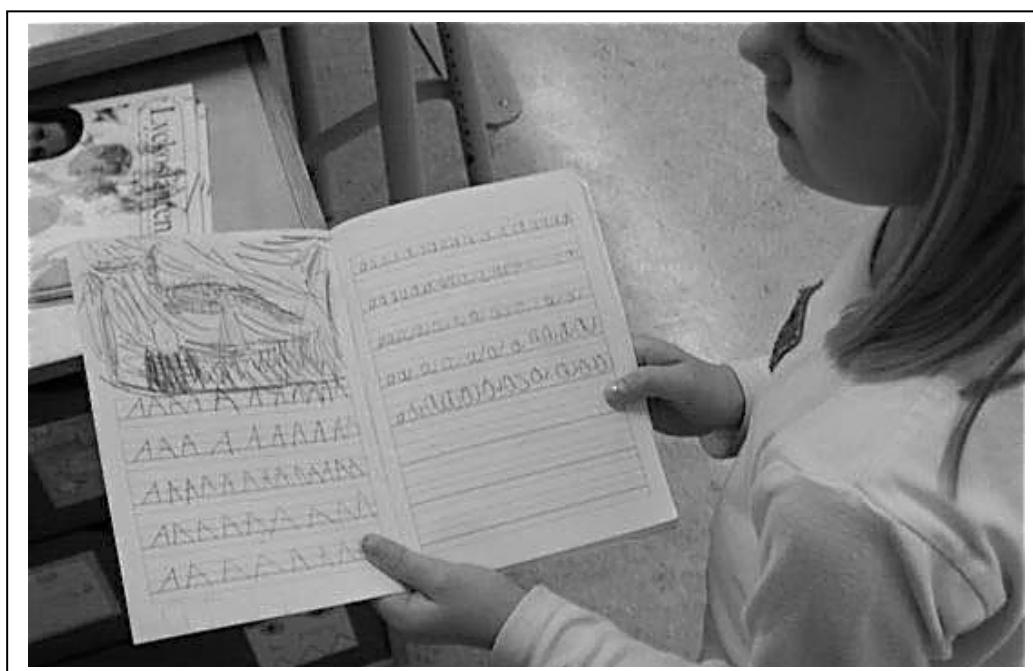
Frågor för framtiden

Nya frågor som utvecklandet av ett vidgat språk – och textbegrepp skulle kunna frammana finns i den dramaturgiska framåtrörelsen mot framtiden. Vilka kommer att vara läskunniga i ett framtida samhälle? Vilka sorts texter ”läses” och vilka

kommer att läsa? Vilka läsare kommer vi att fostra? Vilken strukturell textkompetens vill vi att barn och ungdomar ska ha?

Vilket genus kan komma att premieras? Pojkarna som ägnar sig åt dataspel med hypertextuppbyggnad eller flickorna som läser berättelser och romaner med traditionellt linjärt berättande? Internet, filmer och dataspel tillhandahåller berättelser men kommer den traditionella boken att överleva? (Asplund-Carlsson, 2001).

Kommer verkligen de nya medierna att kräva en högre kommunikativ kompetens? Och är då den ”höga” kommunikativa kompetensen den kompetens skolan kan tillhandahålla, ”lära ut”? SMS är text som ligger snubblande nära talspråket. Vilken slags kompetens krävs då? Är det snarare en fråga om etik och juridik än lingvistik när eleven skickar skällsordet ”hora” på SMS istället för att skrika det högt i uppehållsrummet. Man kan vidare fundera över om exempelvis bloggandet, ger oss en ny demokratisk kommunikativ möjlighet. ”Alla kan skriva – makten åt folket” skallar ropen. Javisst, du kan skriva, men vem vill/orkar läsa din blogg, när man har utbildade, offentliga, högeligen litarcykompetenta yrkesskrivare som bröderna Schulman och Unni Drougge att konsumera. Erik Svensson, 14, md noerma svagighet dem sprkt, kanske inte blir fullt så intressant (eller lättläst).



Figur 5. En stolt förstaklassare, 2001. Känner vi igen oss? Vilken bild har flickan valt att illustrera bokstaven A med? Var kan hon ha fått idén ifrån? Kommer du ihåg vilken bild *du* valde? Foto: Lasse Högberg.

Hur kan kunskapsbegreppet förändras genom användandet av ett vidgat textbegrepp? De allra flesta är idag överens om att inte endast skrift och tal förmedlar kunskap. Individuer är skapare av mening. Lyfter vi fram begreppet multimodalitet i

det sammanhanget kan vi ställa den monomodala tanken mot den multimodala (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001). Teckenproduktion i en vid mening, skriver Kress, omformar de kulturellt tillgängliga representationsformerna och skapar nya tecken. Detta skulle då vara är samma sak som lärande. Man kan se på kunskap som mening och betydelse som kan medieras på olika sätt.

En relevant fråga man kan ställa om en mediering är; vad kan man göra med den? Vad kan man tänka och uppleva med den här medieringen? ”Det ena mediet upphäver inte det andra”, menar Marner och Örtegren.

Kroppen, språket, bilden, musiken, föremålet, datorn eller den matematiska formeln är eller medger olika typer av mediering för att skapa olika typer av betydelser... Språk kan t.ex. skapa begrepp och underlätta reflektion. Bild kan åskådliggöra rumsliga situationer. Film kan åskådliggöra händelseförlopp. Kroppen är nödvändig i hantverk och dans och är utöver det både en nödvändig förutsättning för och en del av medvetandet (Marner & Örtegren, 2003, s. 23).

Här ligger den multimodala idén nära skolans syn på det vidgade textbegreppet.

Vilka texter kommer den akademiska världen att föredra eller fördrä? Samhällsvetaren E. W. Eisner har ett tydligt konstnärligt förhållningssätt när det gäller framställning av utbildningsforskning. Har han en vision om framtida forskningsframställning eller är det bara en tom dröm? För över tio år sedan uttalade sig Eisner om möjligheten att en roman skulle godtas som en avhandling vid Stanford School of Education. I ett tal till American Educational Research Association, 1993, beskriver Eisner sin framtida vision:

Historier och berättelser uttömmar på intet sätt de former under vilken utbildningens processer i och utanför skolan kan studeras eller beskrivas. Film, video, de många möjligheter som datorer ger, och även den poetiskt formade berättelsen väntar i kulissen. Jag tror inte att vi behöver vänta så länge innan de kallas in på scenen (Kvale, 1997, s. 244).

Och slutligen; hur kommer man att se på textbegreppet när andra politiska ideologier tar över efter det man i mediepolemiken kallar ”flumskolan”. Sven-Eric Liedman talar om *hård* och *mjuk upplysning* i sin idéhistoriska bok *Ett oändligt äventyr* (2001). Där får vetenskap, teknik och ekonomi, sådant som ”lönar sig”, stå för den hårda upplysningen och etik och estetik, idealen för frihet och jämlikhet för den mjuka upplysningen. ”Den mjuka upplysningen” skriver Liedman ”ser i kunskapens spridning liksom i dess allsidighet och djup ett avgörande värde”. ”I utbildningspolitikens smeksamma retorik” fortsätter han ”kan de båda förenas lätt”. ” I

den hårda verkligheten” avslutar han ”visar det sig betydligt svårare, det må vara i skolan, vid universiteten eller i yrkes- och samhällslivet.” (Liedman, 2001, s. 369).

Avslutande tankar

De möjligheter som medier och datorer skapar genom digital teknik möjliggör för elever/lärare att de kan producera egna berättelser och därigenom konkret vidga sin egen erfarenhetsrymd för vad texter är och hur de läses/tolkas. Den mediepedagogiska kontexten som man skapat på skolan visar på vikten av att man i en skola skapar ett sammanhang för produktion och reception av texter.

Hur pass generaliserbara är erfarenheterna från KOM-M/IT-projektet? Andras erfarenheter kan aldrig användas som ett recept. Snarare är en av poängerna med mediepedagogik och arbete med ett vidgat textbegrepp att man kan synliggöra och skapa grundförutsättningar för ett situationellt lärande. I den meningen blir varje skola i framtiden alltmer betydelsefull och betydelsebärande utifrån sina egna förutsättningar.

Erfarenheterna av produktion och reception är en konkret sinnlig praktik, där kunskapande och lärande möjliggörs med hjälp av berättande. Man kan med Jan Thavenius (2001) ord beskriva det som att skola och utbildning *är* en kulturskapande institution. Reflektion, och skapande utifrån vad han beskriver som en radikal estetik är starka drivkrafter till en socialisation i att aktivt skapa kunnande, vetande och meningsfullhet.

Det multimodala lärande som Kress förespråkar närmar sig teorier om estetiska lärprocesser och multisensori. Detta skulle kunna vara det Gunilla Lindqvist kallar *den estetiska känslans kvardröjda handling*, när den estetiska känslan genom exempelvis konsten skapar en ny handling, något som kan ge tid till både upplevelse och reflektion. Känslan som är estetisk och medvetandegjord genererar därmed nya betydelser, det vill säga en lärprocess som skapar lärande.

Och hur var det nu då med läs- och skrivlärandet? Ska vi negligera det vi kallar traditionell undervisning och börja filma istället? Strunta i läslärorna och spela teater? Jag skulle vilja säga – sätt inte det ena mot det andra! I allt språkarbete behövs både förmågan att sätta samman delar till helheter och förmågan att ur en helhet spränga isär och analysera delar. Detta är ingen nyhet för de flesta lärare som arbetar med barns skriftutveckling. När Eriksen Hagtvét talar om *emergent literacy*, ett uttryck hon menar står för ”ett långsamt framväxande behärskande av skriftspråket” (2002, s. 21), så menar jag att grunden för ett skriftspråk som är större än summan av fonem och grafem, av nödvändighet bygger på ett en god berättarför-

måga och en narrativ repertoar (Forsling, Högberg, Johansson). I en medierik värld krävs en mängd literacies, olika textkompetenser, en förmåga till textrörlighet samt förmågan att hantera en bred språklig repertoar – att äga en kommunikativ kompetens.

Arbetet med ett vidgat textbegrepp kan med tanke på möjligheterna till en kollektiv lärprocess, bjuda in elever och lärare till en utveckling mot det som Vygotskij benämner ens *närmaste utvecklingszon*.

Barnets större eller mindre förmåga att övergå från något som det kan göra i samarbete är det bästa symptomet på vilken dynamik det finns i barnets utveckling och hur framgångsrikt det kan bli. Denna förmåga sammanfaller helt med barnets närmaste utvecklingszon (Vygotskij 1999, s. 331).

Människans språk och identitet är intimt sammankopplade. En vidgad språk- och textsyn kan inspirera oss att skapa de dialogiska rum som bland annat nämns i betänkandet *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108).

Att arbeta med ett vidgat textbegrepp, med medier och estetiska uttryck, skulle kunna innebära att man ger en möjlighet till *ett mångstämmigt språkerum* (Dysthe, 2000), eller kanske ännu hellre en *språkrymd* som Caroline Liberg uttrycker det (ASLA-symposiet, 2003). En språkrymd där deltagarna kan samsas och kommunicera, vare sig man är född före TV:n, datorn eller mobiltelefonen.



Figur 6. Elever lär fröken hantera sin nya mobiltelefon. Vem lärde dig använda din mobil? Är du född före eller efter mobilens genomslag? Ögonblicksbild på tunnelbanan i Stockholm 2006.

Foto: Lasse Högberg.

Referenser

- Asplund-Carlsson, Maj, (2001). Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet. I *Tekstkompetence. Rapport fra forskningskonferens i nordisk nettverk for tekst og litteraturædagogik* (TemaNord 2001:576). København: Nordiskt Ministerråd.
- Björk, M. & Liberg, C. (2001). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Buckingham, A. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Carlsson, A. & Koppfeldt, T. (2001). *Bild och retorik i media*. Malmö: Liber Ekonomi
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), (2002). A Pedagogy of Multiliteracies. I B. Cope & M. Kalantzis. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, New York: Routledge.
- Crowley, D. , Heyer, P. (1999). *Communication in History. Technology, Culture, Society*, New York: Longman
- Dahlin, B., Ingelman, R. & Dahlin C., (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*, Lund: Studentlitteratur
- Danielsson, H. (2002). *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Forsling, K., Högberg, L. & Johansson, I. (2004) *KOM-M/IT-projektet – det vidgade textbegreppet i ett specialpedagogiskt sammanhang* (Arbetsrapport). Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Forsling, K. (2004). *Det vidgade textbegreppet - Att arbeta med estetiska lärprocesser, mediepedagogik och IT i ett specialpedagogiskt sammanhang* (D-uppsats i pedagogik). Karlstads universitet, Institutionen för Utbildningsvetenskap.
- Fox, C. (1993). *At the very edge of the Forset: The influence of Literature on Storytelling by children*. London: Casell.
- Hagtvet Eriksen, B., (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Högberg, L. (2000). Medier, skola och berättande. Berättelser om mediepedagogik. I Å. Bergvall, Y. Leffler & C. Mithander (red.), *Berättelse i förvandling. Berättande i ett intermedialt och tvärvetenskapligt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Höien, T. & Lundberg, I. (2002). *Dyslexi – från teori till praktik*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Koppfeldt, T. (1996). Retorik och narration i den rörliga bilden. I G. Z. Nordström (red.). *Rum Relation Retorik. Ett projekt om bildteori och bildanalys i det postmoderna samhället*, (s. 168). Stockholm: Carlssons.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rethorics of the Science Classroom*, London, New York: Continuum
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, New York: Routledge.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människanskunskaper*. Stockholm: Albert Bonnier Förlag
- Ljunggren, C. (1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier, demokrati* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lpo 94: 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Utbildningsdepartementet & Fritzes, Allmänna förlaget.
- Marner, A, Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och medienetralt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Meek, M. (1998). *On being literate*. London: The Bodley House.
- Ong, W., J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Uddevalla: Bokförlaget Anthropos.
- Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Tradition och perspektiv. I M. Persson (red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Potter, W. J. (1998). *Medialiteracy*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*.
- Thavenius, J. (2001). *Det oavslutade och andra essäer om estetik*, Malmö: Brutus Östlings Bokförlag/Symposion.
- Asplund Carlsson, M., Molin, G. & Nordberg, R. (red.). (2003). *Texter och så vidare, 2003. Svenskläraryrskrift 2003* (Svenskläraryrskriften 226). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wehner-Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.

Muntliga källor

Buckingham, Kress, Tapscott, *The Digital Generation*, augusti 2004, London.

Koppfeldt, T. Backaseminarieriet 2002, Högskolan i Malmö.

Liberg, C. ASLA-symposiet, 2003, Karlstad.