



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Avancerad nivå

Hösten 2015

Sektionen för lärande och miljö
Avdelningen för humanvetenskaper

Magisteruppsats i svenska med didaktisk inriktning

Digitalt meningsskapande

En intervjustudie om flickors kommunikativa handlingar i olika nätgemenskaper

Författare
Camilla Strandberg

Handledare
Annette Ewald

Examinator
Johan Elmfeldt

www.hkr.se

Digitalt meningsskapande

En intervjustudie om flickors kommunikativa handlingar i olika nätgemenskaper

Digital meaning-making. An interview study on girl's communicative actions
within different online communities

Camilla Strandberg

Abstract

Föreliggande magisteruppsats skrivs inom fältet Svenska med didaktisk inriktning (Smdi). Syftet är att undersöka digitalt meningsskapande i olika nätgemenskaper utifrån barnets perspektiv, nämligen sju flickor i årskurs 7 och 8. Forskningsfrågorna fokuserar på drivkrafterna bakom deltagande i olika nätgemenskaper, hur man kommunicerar och interagerar med varandra och vad man lär sig. Studien har en kvalitativ ansats. Metoden är semistrukturerade intervjuer.

Studiens övergripande teoretiska plattform är ett sociokulturellt perspektiv på meningsskapande. Med teori och begrepp, som *kommunikativ handling*, även från medieekologin, multiliteracies och samhälls- och medievetenskapen analyseras vad flickorna ger uttryck för att deras digitala meningsskapande består av.

Undersökningen visar att de kommunikativa handlingarna läsande, skrivande, lärande, relations- och identitetsskapande samspelar med olika modaliteter, medier och konventioner. De syftar till att inför likasinnade visa upp sig, sina intressen och berättelser, men också om att pröva nya roller och lära sig mer om sig själv. Meningsskapandet handlar även om att kollektivt och i interaktion med andra lösa problem samt bidra till medskapande för att därigenom bekräfta tillhörigheten inom nätgemenskapen.

Ämnesord

Sociala medier, nätgemenskap, medieteknologi, multiliteracies, medieekologi, multimodalitet, kommunikativ handling och digitalt meningsskapande.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	5
1. Inledning	6
1.1 Meningsskapandets villkor i mediekonvergensens tidevarv	7
1.2 Övergripande syfte och forskningsfrågor	8
1.3 Disposition.....	8
2. Teoretiska utgångspunkter.....	10
2.1 Språk, kommunikation och lärande i samspel	11
2.2 Identitet, digitala medier och ungdomar	12
2.3 Literacy utifrån ett multiliteracies-perspektiv	13
2.4 Literacy, kommunikativ handling och medieekologi	16
2.5 Sammanfattande kommentarer	17
3. Tidigare forskning	19
3.1 Unga och nätet	19
3.2 Unga och sociala medier.....	20
3.3 Sociala medier och lärande.....	22
3.4 Sociala medier och skolan	24
3.5 Sammanfattande kommentarer	25
4. Metod, material, urval och etiska överväganden	26
4.1 Kvalitativa intervjuer	26
4.2 Material.....	27
4.3 Skolkontext och urval av informanter	27
4.4 Etiska överväganden.....	28
4.5 Studiens genomförande	29
4.6 Materialbearbetning och analysmetod.....	29

5. Analys och resultat	32
5.1 Alice.....	32
5.2 Bea	33
5.3 Cecilia.....	35
5.4 Daniella.....	36
5.5 Elin.....	37
5.6 Frida.....	39
5.7 Gabriella	40
5.8 Sammanfattande analys	41
6. Resultatdiskussion	44
6.1 Läsande som kommunikativ handling.....	44
6.2 Skrivande som kommunikativ handling.....	45
6.3 Lärande som kommunikativ handling	47
6.4 Relationsskapande som kommunikativ handling	48
6.5 Identitetsskapande som kommunikativ handling	49
6.6 Digitalt meningsskapande som kommunikativa handlingar – en sammanfattning	51
7. Avslutande didaktisk reflektion	52
Sammanfattning	57
Referenser.....	60
Bilaga 1: Intervjuguide	65

Förord

Ända sedan jag i slutet av 1990-talet började arbeta som lärare, har jag fascinerats över hur snabbt ungdomar tar till sig ny teknik och gör den till en naturlig del av vardagen. Deras kunnande har räddat många situationer där min okunskap och datorkrångel riskerat att ”förstöra” ett helt lektionsupplägg. Under årens lopp har jag också blivit alltmer nyfiken på drivkraften bakom ungdomars engagemang i olika medier samt hur de interagerar med andra genom dessa medier. Det har därför länge känts angeläget att kunna se bortom panikartade tidningsrubriker om elevers försämrade läsförmåga och krisrapporter om en skola i fritt fall till följd av ett allt flitigare användande av datorer och mobiltelefoner. Jag hade således en önskan om att få ta del av ungdomars perspektiv på samtidens mediebruk och det meningsskapande som pågår genom den medieteknologiska utvecklingen. Tack vare studierna på magisternivå inom ramen för *Svenska med didaktisk inriktning* och en uppmärksam ungdomsarbetare på skolan där jag arbetar, fick jag möjlighet att både fördjupa mig i mitt forskningsintresse och ett snabbt tillträde till intresserade ungdomar.

Jag vill därför tacka alla medverkande flickor för givande samtal under intervjuerna! Ni har genom att dela med er så generöst av era digitala livsvärldar visat hur mycket lärande som pågår även utanför klassrummets fysiska väggar.

Ett stort tack även till min handledare Annette Ewald för stöttning och goda råd under arbetets gång.

Gråbo i september 2015

Camilla Strandberg

1. Inledning

Modlösheten avbryter sitt lopp.
Ångesten avbryter sitt lopp.
Gamen avbryter sin flykt.
Det ivriga ljuset rinner fram,
även spökena tar sig en klunk.
Och våra målningar kommer i dagen,
våra istidsateljéers röda djur.
Allting börjar se sig omkring.
Vi går i solen hundratals.
Var människa en halvöppen dörr
som leder till ett rum för alla.
Den oändliga marken under oss.
Vattnet lyser mellan träden.
Insjön är ett fönster mot jorden. (Tranströmer 2011:128)

I överförd betydelse skulle dikten kunna vara en sinnebild för den förändring av människors villkor för meningsskapande som samtidens medieteknologi innebär. Där människors biologiska betingelser begränsas, tar den digitala tekniken vid så att det ivriga ljuset kan rinna fram. Sociala medier, bloggar och fanfictionsajter blir till ateljéer där självidentitetens målningar ställs ut. När våra individuella erfarenheter och upplevelser dras fram i solen, bjuds andra in genom den halvöppna dörren till deltagande och medskapande i virtuella rum som är öppna för alla. Oändliga möjligheter skapas i samtidens mediekonvergens där gammal teknik smälter samman med ny, enskilda och lokala angelägenheter blir kollektiva och globala och såväl dåtid som nutid lyser upp ett fönster mot framtiden.

Den här uppsatsen handlar om *meningsskapande* i olika *sociala medier* som jag har valt att kalla för *nätgemenskaper*. Jag använder mig här av Svenska datatermgruppens (2015) definition av sociala medier som kollektiva kommunikationsmiljöer präglade av interaktion och användarbaserat innehåll. För att definiera nätgemenskap, ansluter jag mig till Jenny Preece (2000) modell. Enligt Preece består en nätgemenskap av människor, ett gemensamt mål att mötas, gemensamma regler för interaktion och ett datorsystem som stödjer och underlättar interaktionen.

Mer specifikt handlar uppsatsen om de *kommunikativa handlingar* flickor i årskurs 7 och 8 ger uttryck för att deras meningsskapande består av när de deltar i olika gemenskaper på nätet. Uppsatsen skrivs inom magisterprogrammet i *Svenska med didaktisk inriktning* vid Högskolan Kristianstad. Frågor som rör barns och ungas språkliga och kulturella praktiker samt läs- och

skrivsocialisation i samtidens medielandskap i förhållande till skolans svenskämne har varit centrala i utbildningen. Det är mot bakgrund av dessa kunskapsområden denna studie görs. Själva undersökningen har genomförts med teori från medieekologi, multiliteracies och samhälls- och medievetenskap, men utgångspunkten är ett sociokulturellt perspektiv på lärande och meningsskapande. Undersökningens ambition är att bidra till det pågående vetenskapliga samtalet inom det svenskämnesdidaktiska forskningsfältet om förhållandet mellan ungdomskultur, medieteknologi och svenskämnet.

1.1 Meningsskapandets villkor i mediekonvergensens tidevarv

Barns och ungas fritidsvärldar präglas i allt större utsträckning av digitala medier där även andra modaliteter än skrift används och andra sätt att interagera med texter förekommer än vid linjär, typografisk text. Digital literacy, eller utifrån det bredare media literacybegreppet (Buckingham 2008), kännetecknas både av "new technical stuff" och "new ethos stuff" (Lankshear & Knobel 2011). "New technical stuff" handlar om själva teknologin, till exempel datorer, iPads och smarta mobiler. "New ethos stuff" rör de nya sociala och kulturella praktikerna som möjliggörs genom den nya teknologin, det vill säga nya normer, regler, värderingar och platser för kommunikation och interaktion. Lankshear och Knobel sammanfattar "new ethos stuff" som "affinity spaces instantiate participation, collaboration, distribution and dispersion of expertise, and relatedness" (a.a. s. 68).

I takt med utvecklingen av nya teknologier ser man också att olika medier smälter samman, vilket innebär att till exempel skrift, bild och ljud både kan konsumeras och produceras genom en och samma kommunikationsteknologi. En smart mobiltelefon kan användas till att både ringa, skriva text, läsa och lyssna på musik. Denna mediernas sammansmältning har kommit att kallas för *mediekonvergens* (Jenkins 2012). Henry Jenkins menar att mediekonvergens inte bara innebär ett teknologiskt utan också ett kulturellt skifte. Den teknologiska utvecklingen utmanar rollfördelningen mellan medieproducent respektive mediekonsument och erbjuder ett aktivt medskapande, en prosumentroll, av innehåll på bland annat wiki- och fanfictionsajter (Olin-Scheller & Wikström 2010, Lundström & Olin-Scheller 2010). Den digitala tekniken möjliggör intressestyrda deltagandekulturer där medskapandet sker i en kollektiv process av informellt lärlingskap och med en kollektiv intelligens där alla bidrar utifrån sin kompetens. Dessa samarbetsinriktade kunskaps- och deltagandekulturer står i regel utanför formella utbildnings-sammanhang. Jenkins (2012: 267) befarar att skolors förhållningssätt till populärkultur och medier som hotfulla och individuell problemlösning som ideal kan bidra till att öka klyftan mellan de som har eller saknar kulturell tillgång till deltagande i samtal om och kunskapsutveckling av viktiga frågor.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärande liksom att vara läs- och skrivkunnig idag är mycket komplext. Att kunna skapa mening i dagens textlandskap kräver ett brett spektrum av kommunikativa handlingar som dessutom förändras i takt med ny teknik och med nya sociala och kulturella praktiker som följer i dess spår. Med skolans ensidiga fokus på lässtrategier och läsmätningar av tryckt typografisk text saknas ett helhetsgrepp om vad det innebär att kunna delta i vår tids olika literacypraktiker – såväl i multimodala, digitala som i typografiska. För att förstå hur vi lär, läser och skriver idag behöver vi därför analysera och granska hur vårt sätt att tänka, kommunicera och interagera med andra påverkas av de medierande verktyg vi omger oss av och tillmäter stor betydelse. Vår tids viktigaste kulturella verktyg som datorn, internet och sociala medier, erbjuder oändliga möjligheter till information, kontakter och kollektivt lärande. Men för att kunna överblicka, navigera i och använda dessa fysiska och intellektuella redskap krävs också en alltmer avancerad läs- och skrivförmåga (Säljö 2014:241).

1.2 Övergripande syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med föreliggande examensarbete är att belysa och utforska de kommunikativa handlingar som flickor i årskurs 7 och 8 ger uttryck för att meningsskapande i olika nätgemenskaper består av. Med utgångspunkt i undersökningens övergripande syfte har följande mer precisa forskningsfrågor utmejslats:

- Vad uttrycker flickorna att texter inom en given nätgemenskap handlar om och hur menar de att dessa texter ser ut?
- Hur uppger de att de kommunicerar och interagerar inom nätgemenskaperna?
- Vilka drivkrafter menar flickorna ligger bakom ett aktivt deltagande inom olika nätgemenskaper?
- Vad ger de uttryck för att de lär sig genom att ingå i en viss nätgemenskap?

Med utgångspunkt i resultatet av undersökningen, avser jag att i en avslutande didaktisk reflektion lyfta fram några av de utmaningar skolan och svenskämnet idag står inför i förhållande till ungdomars kommunikativa handlingar och mediepraktiker.

1.3 Disposition

Uppsatsen innehåller sju kapitel. I det föregående kapitlet har jag gett en bakgrund till undersökningen samt presenterat syftet med densamma. I närmast föreliggande kapitel presenteras den teoretiska plattform som arbetet utgår från. I kapitlet utmejslas också några centrala begrepp som används vid analysen av det empiriska materialet. I det tredje kapitlet presenteras sedan sådan tidigare forskning som är relevant för undersökningen. Under rubriken *Metod, material, urval och*

etiska överväganden redovisas och diskuteras den undersökningsmetod som kommit till användning vid insamlingen av undersökningsmaterialet, samt hur detta bearbetats. Av kapitlet framgår också hur urvalet informanter gjorts och vilka etiska aspekter som tagits hänsyn till. I uppsatsens femte och sjätte kapitel presenteras och diskuteras undersökningens resultat. I det avslutande kapitlet reflekterar jag slutligen över några didaktiska frågor som undersökningen väcker.

2. Teoretiska utgångspunkter

Arbetet tar sin grundläggande teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på meningsskapande, kommunikation och lärande. Jag använder också begrepp från medieekologi, multiliteracies och samhälls- och medievetenskapen. De valda teorierna ger olika och kompletterande perspektiv på människors villkor för meningsskapande i dagens medielandskap.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses meningsskapande och lärande som kulturellt, socialt och kontextuellt situerat (Säljö 2014). *Meningsskapande* ses i detta arbete som intentionella aktiviteter för att förstå och uttrycka betydelser genom *kommunikativa handlingar* situerade i en medieteknologisk miljö, där mediets möjligheter och begränsningar liksom syfte, mottagare, konventioner och resurser styr hur mening skapas. I likhet med Kress (2003) och Säljö (2014) betraktar jag meningsskapande som processer. De meningsskapande processerna innebär att mening tas (inre tolkningsprocesser) och ges (yttre artikulationsprocesser) utifrån de meningserbjudanden och meningsresurser vi lär oss, *approprierar*, inom en viss kulturell praktik och använder i ett visst socialt sammanhang. En meningsskapande process inbegriper således ett lärande om sig själv, världen och nya meningsskapande resurser.

Det medieekologiska perspektivet delar den sociokulturella teoribildningens syn på människors behov av symboliskt viktiga och medierande verktyg för att tänka, handla, lära och kommunicera, men betonar starkare dessa verktygs påverkan på och inflytande över de praktiker människor deltar i (Elmfeldt 2014). Utifrån ett medieekologiskt perspektiv ses även ”varje kommunikationsmedium som en symbolisk miljö” där ”vi är situerade inom mediernas symboliska strukturer som vi engagerar oss i för våra kommunikativa syften” (Erixon 2012a:180). Ett centralt analysverktyg har jag funnit i begreppet *kommunikativ handling*. Begreppet har Elmfeldt och Erixon (2007) vidareutvecklat utifrån Jürgen Habermas (1996) teori. I Habermas handlingsteori är grundfrågan: ”hur är social handling möjlig?” (1996:111). För Elmfeldt och Erixon är en kommunikativ handling pragmatisk och kan förstås som förmågan att i dialog med andra och av egen vilja lära sig ”handla i olika situationer med hjälp av olika medieteknologier” (2007:118). Det är också så jag använder begreppet.

Multiliteracies-perspektivet är också socialt, kulturellt och kontextuellt förankrat och utgår liksom det medieekologiska perspektivet från hur den medieteknologiska utvecklingen möjliggör meningsskapande i olika kommunikationsformer och teckenvärldar. Här understryks dock vikten av att form och funktion anpassas till sociala konventioner, kontexter och praktiker även om dessa ses som förhandlings- och förändringsbara utifrån syfte, mottagare och meningsskapande resurser (Kalantzis & Cope 2012). Arbetets samhälls- och medievetenskapliga perspektiv syftar till att sätta

in ungas identitetsbildning i en större global mediekontext (Giddens 1999, Buckingham 2008, Goffman 2009, Gripsrud 2011). De valda teoretiska utgångspunkterna fokuserar således på olika aspekter och möjliggör därigenom en djupare beskrivning och analys av undersökningsmaterialet samt en fördjupad förståelse för meningsskapandets villkor i olika nätgemenskaper.

2.1 Språk, kommunikation och lärande i samspel

Inom sociokulturella teoribildningar betraktas människan som såväl en biologisk som en sociokulturell varelse. Genom historien har det varit just människans biologiska begränsningar som drivit på utvecklingen av olika *medierande verktyg* – språkliga, intellektuella och fysiska. De medierande verktygen hjälper oss att tänka, förstå, förklara och hantera vår omvärld. Mot bakgrund av detta sker lärande när människor *approprierar*, det vill säga lär sig behärska, de medierande resurser som anses vara värdefulla inom en viss kulturell praktik (Säljö 2014:231).

I början av läroprocessen vägleds och stöttas nybörjaren av den som är mer erfaren för att så småningom på egen hand kunna lösa problem som tidigare bara klarades av tillsammans med andra. Här lutar sig Säljö (2014:119) mot Vygotskijs (2001:331) tankar om att människor befinner sig i ständig förändring och utveckling och om den närmaste utvecklingszonen som beskriver avståndet mellan vad en individ klarar utan stöd i förhållande till en prestation i samarbete med andra. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv intar språket en särställning vad gäller lärande och utveckling. Säljö (2014:37) skriver att "[d]et är genom [språklig] kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och processer" men, menar han, individen ses inte som en passiv mottagare i läroprocessen utan som en aktiv medskapare och förnyare av praktiken (2014:232).

Ur ett sådant perspektiv socialiseras människan in i en viss kultur och "lärande och utveckling sker således genom deltagande i sociala praktiker" (Säljö 2014:236). Den *primära socialisationen* sker i hemmet i en naturlig kontext där barnet lär i nära samspel med andra som hen har en emotionell anknytning till. Den *sekundära socialisationen* sker oftast i institutionaliserade miljöer som förskolan och skolan. Lärandet där är frikopplat, *dekontextualiserat*, från barnets naturliga miljö, egna behov och riktat mot övergripande samhällliga mål.

Ur det sociokulturella perspektiv som är det här arbetets grundläggande utgångspunkt sker alltså en individs hantering av omvärlden i ett samspel med andra och med de verktyg kulturgemenskapen har tillgång till. Både deltagare och verktyg påverkar och påverkas av varandra i en ständig utveckling av kommunikationsformer, medierande verktyg, som tidigare papper och penna och idag datorer, och kunskaper om omvärlden (Säljö 2014:40-41). Det sociokulturella perspektivet används för att förstå hur flickorna säger att samspelet mellan kommunikation, interaktion, lärande och medierande verktyg ser ut i de olika nätgemenskaperna. Det sociokulturella perspektivet används

också för att synliggöra vilken betydelse flickorna genom sina utsagor tillmåtar de olika kommunikativa handlingarna som de menar att deras meningsskapande består av.

2.2 Identitet, digitala medier och ungdomar

Den sociala och personliga identitetsprocessen är särskilt stark under tonårstiden då ungdomar är inne i en separationsfas från den egna familjen och försöker hitta egna vägar till sitt eget vuxenblivande. En förklaring till ungdomars val av medier och vad de engagerar sig i där kan vara att de erbjuder många möjligheter att experimentera med olika slags tänkbara identiteter, menar David Buckingham (2008:3). Identitetsprocessen sker i interaktion med andra, och den digitala tekniken har på många sätt stärkt ungdomars frigörelseprocess i så måtto att den skapat fler sätt att kommunicera, interagera, lära och konstruera gemenskaper än tidigare (2008:14).

Anthony Giddens (1999:45) diskuterar hur jagets olika övergångar, så kallade *rites de passage*, i det förmoderna samhället reglerades genom hela livscykeln i en ytterst lokal kontext av traditioner, normer och auktoriteter. Vägen från barndom via ungdom till vuxenlivet var utstakad och gick i arv från generation till generation. I det senmoderna samhället har, menar Giddens, tradition och tidigare generationers erfarenheter ersatts av *abstrakta expertsystem* (1999:28) och det lokala har blivit globalt genom ett *åtskiljande av tid och rum* där inte ens platsen längre är av betydelse för social interaktion (1999:32). I ett försök till anpassning och bemästrande av framtiden, blir *självet* och den egna identiteten därför ett ständigt pågående *reflexivt projekt*. ”Vad ska man göra? Hur ska man handla? Vem ska man vara?” (1999:89) är frågor som varje individ tvingas ställa och besvara i en värld full av oändliga valmöjligheter för skapandet av sin egen identitet, livsstil och sammanhängande livsberättelse.

Livsberättelsen och självförverkligandet blir en konstruktion för vilken individen måste upprätta ett internt trossystem vars ”moraliska tråd är *autenticitet* [...] som grundar sig på att man är ’sann mot sig själv’”, skriver Giddens (1999:99). Genom det globalas och lokals sammanflätning på grund av tidrummets upphävande, påverkas och tvingas således individen att ständigt reflektera över sig själv och sin självbild för att förstå sig själv, andra och det obeständiga samhället, hävdar Giddens. Utifrån självet som reflexivt projekt och livsberättandet för att förstå sig själv i förhållande till andra, tolkas och analyseras de valmöjligheter till utforskande och iscensättning som flickorna ger uttryck för att medieteknologin och nätgemenskaperna erbjuder.

Erving Goffman (2009) har också studerat hur vi skapar och befäster våra identiteter. Han anlägger ett dramaturgiskt perspektiv där olika vardagssituationer liknas vid en teaterscen på vilken en persons *framträdande* (2009:25) betecknar olika sätt att agera, interagera och presentera sig själv för en publik. För att *styra intryck* och övertyga publiken menar Goffman att man således likt en

skådespelare *spelar en roll*. Den påtagna rollen kan vara både omedveten och medveten och skilja sig beroende på situation, position och publik (2009:71). Ett framträdande kräver en *inramning* (utsmyckning och rekvisita) och en *fasad* - ”den expressiva utrustning av standardtyp som avsiktligt eller omedvetet används av individen under hans framträdande” (2009:28) - såsom olika yttre attribut och ansiktsuttryck men även intressen och kompetens. Goffman tar upp att framträdandet kan äga rum på olika ”platser” vilka han kallar för *regioner* (2009:97). Det publika framträdandet sker i en *främre region* där intrycket av framträdandet styrs av att individen agerar i enlighet med såväl ”hövlighets-” som ”anständighetsnormer” (2009:98) men också av de egenskaper aktören själv vill visa upp. En *bakre region*, eller bakom kulisserna, definierar Goffman som ett ”ställe, i anknytning till ett visst bestämt framträdande, där det anses som en självfallen sak att med vett och vilja bestrida det intryck som har uppammats av framträdandet” (2009:102). Bakom kulisserna är individen dold och kan därför ”kliva ur sin rollgestalt” (2009:102) och granska och förbättra sin fasad inför nästa framträdande. Med hjälp av Goffmans dramaturgiska perspektiv, försöker jag utifrån flickornas utsagor synliggöra hur de medieteknologiska förutsättningarna samspelar med förberedelserna och inramningen av den fasad man väljer att framträda med inför nätgemenskapernas publik.

Jostein Gripsrud tar upp mediernas inverkan på vår identitetsbildning och hur vi uppfattar oss själva. Han menar att ”medierna bidrar till att definiera verkligheten omkring oss, därmed också till att definiera vilka vi är” (2011:19). För att förklara mediernas roll för identitetsbildningen talar Gripsrud å ena sidan om den sociala eller kollektiva identiteten, å andra sidan om den personliga identiteten. Enligt Gripsrud konstrueras den sociala identiteten genom hur andra människor uppfattar oss och genom de kollektiv vi ingår i. Den personliga identiteten, menar Gripsrud, är ”något som vi måste komma fram till genom att ställa frågan: ’Vem är jag?’” (2011:22). Medierna skapar genom sitt innehåll så kallade förställda gemenskaper av nationell, lokal, köns-, upplevelse- och intressebaserad karaktär som tillfredsställer vårt sociala behov av att tillhöra ett större kollektiv. Även de sociala medierna har på senare tid enligt Gripsrud bidragit till denna känsla av en gemensam identitet, så kallad nätgemenskap, mellan användarna (2011:49). Inspirerad av Gripsruds tankar om mediernas betydelser för identitetsprocessen försöker jag förklara hur flickorna menar att förhållandet mellan den personliga identiteten och nätgemenskapernas kollektiva identitet ser ut.

2.3 Literacy utifrån ett multiliteracies-perspektiv

Literacy är både en aktivitet inbäddad i en social och kontextuell praktik (Barton 2007, Säljö 2014) och ett forskningsfält. Enligt Barton (2007) kännetecknas literacy av att den som social aktivitet inbegriper textanvändning baserad på ett symbolsystem för att kommunicera utsagor om och

attityder till omvärlden. Literacy ingår som en naturlig del av större, sociala praktiker, så kallade *literacypraktiker*.

Ur ett sociokulturellt perspektiv på literacy sker en ständig utveckling av hur deltagarna inom en literacypraktik använder texter, medierande verktyg och teknologier för kommunikation (Säljö 2014). Även Brian Street (1995) lyfter fram den mångfald av sociala praktiker som omger läsande och skrivande. Han problematiserar också en uppdelning mellan ett *autonomt, objektivt och tekniskt perspektiv* och ett *ideologiskt, socialt och kulturellt perspektiv på literacy*. Det autonoma perspektivet på literacy härrör ur, menar Street, västerländska, koloniala och politiska försök att förklara och lösa problem med förhållandet mellan god läs- och skrivförmåga och ett lands ekonomiska framgång (1995:21). Enligt Street är ett bredare ideologiskt perspektiv på literacy mer användbart då det inbegriper vilken makt och betydelse läsande och skrivande har inom olika kulturspecifika praktiker för deltagarna (1995:29).

Literacyforskningen ser således inte läsande och skrivande som tekniska färdigheter som lärs in en gång för alla genom skolans formella undervisning. Därför menar Barton att ”to understand literacy, researchers need to observe literacy events as they happen in people’s lives, in particular times and places” (2007:52). Eftersom olika former av literacy dessutom värderas olika högt i samhället, som skolans dominerande literacypraktik i förhållande till vardagliga literacypraktiker, behöver literacyforskare ”make visible and valuable aspects of people’s lives which have previously often been unseen and ignored” (2007:52).

Literacybegreppet innebär alltså ett vidare sätt att betrakta läs- och skrivkunnighet i olika sammanhang. Multiliteracies är ytterligare en utvidgning av literacybegreppet. Multiliteraciesperspektivet har utvecklats av Mary Kalantzis och Bill Cope (2012) för att fånga bredden i olika kommunikationsformer och *semiotiska resurser* (Björkqvall 2009), det vill säga teckenvärldar, som både våra traditionella medierande verktyg och den medieteknologiska utvecklingen erbjuder (se Figur 1). Kalantzis och Cope skriver:

The Multiliteracies approach attempts to explain what still matters in traditional approaches to reading and writing, and to supplement this with knowledge of what is new and distinctive about the ways in which people make meanings in the contemporary communications environment (2012:1).

Istället för att sätta upp dikotomier mellan ett autonomt respektive ett ideologiskt perspektiv på literacy, ser Kalantzis och Cope hellre att begreppet vidgas, varför de föredrar att tala om literacy i plural, literacies. Dessutom inbegriper literacies, utifrån ett multiliteracies-perspektiv, förutom läsande och skrivande också *multimodalt* textskapande där andra modaliteter än skrift som bild, tal och musik används och samspelar (Kress 2003, Barton 2007, Björkqvall 2009). *Text* får här en vidgad betydelse och kan således vara både monomodal, linjär och skriftspråksbaserad och multimodal och icke-linjär.

En meningsskapande process utgår primärt från tre delar - representation (vi tänker på hur vi ska förmedla det som intresserar oss), kommunikation (vi meddelar oss med andra som tolkar och interagerar med oss) och tolkning (vi tänker om den andra personens respons) (2012:179). Till skillnad från ett autonomt perspektiv på literacy, utgår multiliteracies från att betydelser och tolkning i en meningsskapande process alltid är något flytande och socialt förhandlingsbart:

we continuously and actively re-shape meanings. We are always making sense of the world in new ways, our own ways. We always have to work at our meanings, re-representing a communicated meaning so that it makes sense to us (2012:180-181).

Utifrån ett multiliteracies-perspektiv ses därför meningsskapande som en *designprocess* (se även Selander & Kress 2010). Designprocessen innebär dels att ge form och struktur med hjälp av olika resurser/modaliteter åt meningsskapandet, dels att göra meningsskapandet funktionellt utifrån vår representation av världen samt hur det ska kommuniceras till och tolkas av andra (2012:183). En meningsskapande designprocess lämnar alltid spår - en bild, ett föremål eller en text, menar Kalantzis och Cope, vilket gör att dessa spår kan återanvändas av andra som resurser för nytt meningsskapande (2012:186). En meningsskapande designprocess betraktas följaktligen såväl som en förändrings- som en lärandeprocess (se Fig. 1). Läs- och skrivundervisning kan därför inte enbart handla om förmågor och kompetenser, fortsätter Kalantzis och Cope:

Multiliteracies pedagogy asks the question of design form and function, or how meanings are made differently for different purposes, and how they are further transformed by the particular interests of the communicator and the interpreters of their message-prompts (2012:188).

Multimodalt meningsskapande	Vidgar literacybegreppet till att omfatta en mångfald av resurser för meningsskapande
	Inkluderar digital literacies
	Erkänner lärandepotentialen i skapandet av multimodala texter
	Erkänner eleven som aktiv och unik meningsskapande designer
	Ser meningsskapande som både lärande- och förändringsprocess i vilken meningsskaparen och hans världsbild vidgas

Figur 1 Hur Kalantzis och Cope (2012) ser på multimodalt meningsskapande.

Själva begreppet multiliteracies utgår, som tidigare nämnts, från två viktiga aspekter på hur mening kan skapas idag. Den första handlar om den variation och mångfald av sociala kontexter och konventioner som omgärdar olika slags texter. Interaktionen och kommunikationen ser till exempel olika ut beroende på om den äger rum på Facebook eller vid skrivande av en argumenterande text i en skolsituation. Vi rör oss idag således mellan fler olika sociala kontexter och praktiker som kräver olika slags literacy - se Figur 2. Kalantzis och Cope menar därför att förstå och lära sig "these

language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning” (2012:1).

Den andra aspekten gäller möjligheterna till meningsskapande genom olika kommunikationsformer och teckenvärldar som den medieteknologiska utvecklingen erbjuder. De skriftbaserade texterna kan idag kompletteras eller ersättas med andra modaliteter som tal, bilder och musik (se Fig. 2). Meningsskapandet ses utifrån ett multiliteracies-perspektiv som i allt högre grad multimodalt, varför författarna menar att skolans läs- och skrivundervisning också behöver innefatta multimodal kommunikation ”particularly those typical of the new, digital media” (2012:2).

	Multi-	
contextual:		modal:
community setting		written
social role		visual
interpersonal relations		spatial
identity		tactile
subject matter		gestural
		audio
		oral

Figur 2 Hur Kalantzis och Cope (2012) ser på de två ”multis” i multiliteracies.

Multiliteracies-perspektivet kommer jag att använda för att synliggöra hur flickorna uppger att de kommunicerar och interagerar utifrån de olika nätgemenskapernas sociala kontexter, de konventioner som råder och de kommunikationsformer olika medieteknologier erbjuder.

2.4 Literacy, kommunikativ handling och medieekologi

Ur ett sociokulturellt och multiliteracies-perspektiv förstås literacy som något kulturellt kodifierat och beroende av det sociala sammanhanget. Men Elmfeldt och Erixon (2007) menar, i likhet med Kress (2003), att literacybegreppet nu har blivit så fyllt med betydelser varför det snarare bör begränsas till vad det historiskt sett har handlat om – den alfabetiska läs- och skrivkunnigheten. De medieteknologiska förändringarna har dock, fortsätter Elmfeldt och Erixon, medfört att förmågan att kommunicera med hjälp av andra och olika semiotiska resurser än enbart skrift blivit avgörande för ett aktivt och demokratiskt samhällsdeltagande. Där det sociokulturella och multiliteracies-perspektivet betonar den sociala situationen, talar man utifrån en medieekologisk utgångspunkt om en handlingsberedskap för att med hjälp av olika medieteknologier bemästra olika situationer, det vill säga en sammansatt *förmåga till kommunikativa handlingar* (2007:119). Genom att tala om

kommunikativa handlingar kan det komplexa förhållandet mellan att vara läs- och skrivkunnig, alltså ett autonomt perspektiv på literacy (jfr Street 1995, Barton 2007), och de nya mediernas inflytande över hur vi kommunicerar synliggöras, menar jag.

Inom medieekologisk teoribildning, som är en ”sammansmältning av flera vetenskapliga traditioner, som studerade symboler, språk och mänskligt beteende” (Erixon 2012a:181), ses inte våra medier som neutrala verktyg. I likhet med sociokulturell teori betraktas människors sätt att tänka, handla, lära och kommunicera stå i ömsesidigt beroendeförhållande till teknikens fysiska möjligheter och begränsningar liksom dess symboliska värde (Elmfeldt 2014:205). Men inom den medieekologiska teoribildningen betonas framför allt hur medierna påverkar våra kulturella och sociala praktiker. Johan Elmfeldt menar i likhet med Marshall McLuhans uttalande om ”the medium is the message” att olika ”medier befinner sig i ständig rörelse i förhållande till varandra som i en ekologi, en medieekologi” (2014:207), varför varje nytt medium får sägas både innehålla och relatera till tidigare teknologier. Tryckkulturen förutsatte läskunnigheten för att få tillgång till information. Idag utmanas det autonoma perspektivet på literacy av det multimodala och *multimediala* (texter från olika medier, till exempel chattverktyg i datorspel, som används parallellt – Klerfelt 2007, Schmidt 2013) textlandskapet och öppnar upp både för kunskapsmässiga och sociala förändringar (Erixon 2014:230).

Det medieekologiska perspektivet kommer att användas för att tolka och analysera på ett övergripande plan den handlingsberedskap, det vill säga de kommunikativa handlingar, flickorna uttrycker att medieteknologin möjliggör och nätgemenskaperna förutsätter.

2.5 Sammanfattande kommentarer

De teoretiska utgångspunkter som jag har redogjort för här ovan, ger delvis olika perspektiv på meningsskapandets villkor i vår tids medielandskap. Samtidigt kompletterar olikheterna utifrån de sociokulturella, multiliteracies och medieekologiska liksom samhälls- och medievetenskapliga perspektiven varandra och ger fler begrepp så att analysen och förståelsen för meningsskapandets komplexitet kan fördjupas. De samhälls- och medievetenskapliga teoribildningarna kommer att användas för att förstå flickornas utsagor om relationen mellan medier och identitetsprocessen. Utifrån det sociokulturella perspektivet utforskas hur flickorna menar att samspelet mellan meningsskapandets kommunikativa handlingar och nätgemenskaperna som kulturella och sociala praktiker ser ut. Med hjälp av multiliteracies-perspektivet belyser jag både det generella meningsskapandet och de specifika meningsresurser undersökningens flickor ger uttryck för att deras kommunikativa handlingar består av inom de olika nätgemenskaperna. Medieekologin

används för att skapa förståelse utifrån flickornas utsagor om vilka kommunikativa handlingar som nätgemenskaperna som mediemiljöer och de medierande verktygen möjliggör och förutsätter.

3. Tidigare forskning

Syftet med detta examensarbete är att belysa och utforska de kommunikativa handlingar undersökningens flickor ger uttryck för att meningsskapande i olika nätgemenskaper består av. I följande kapitel kommer tidigare forskning av relevans för undersökningen att presenteras. Kapitlet inleds med internetstatistik i korthet från Stiftelsen för internetinfrastruktur (.SE) vars uppgift är att följa hur internet används. I anslutning till detta följer en presentation av en studie om vad unga gör på nätet. Som bakgrund till forskningsfrågorna vad man säger sig kommunicera om och varför man ger uttryck för att vilja interagera inom en viss nätgemenskap, presenterar jag därefter några studier från nationell och internationell ungdomskulturforskning som belyser ungdomars engagemang i olika sociala medier. Då lärande här ses som en integrerad del av meningsskapande och studiens intresse också riktas mot vilket slags lärande flickorna ger uttryck för att deras kommunikativa handlingar består av, berörs även några av de senare årens ämnesdidaktiska undersökningar om vad unga uppger att de lär sig inom ramen för olika nätgemenskaper. Till sist, för att kunna diskutera skolans och svenskämnets utmaningar, behandlas några studier om de förändrade förutsättningarna för kommunikation och lärande som ungdomars digitala praktiker implicerar.

3.1 Unga och nätet

Efter tjugo år med internet är det idag lika många som har tillgång till nätet som har tillgång till en dator, skriver Olle Findahl (2014) i .SE:s rapport *Svenskarna och internet*. Det är inte bara fler som har tillgång till internet utan fler använder internet dagligen, vilket till stor del beror på den ökade användningen av smarta mobiler och surfplattor (2014:11). Alltmer mobil teknik används och det är främst mobiltelefonerna som står bakom den ökade internettiden bland unga. Bland unga (12-35 år) är det inte bara fler än tidigare som har skaffat sig smarta mobiler, utan mobilen används dessutom mycket oftare än tidigare. I snitt används mobilen i denna åldersgrupp lite drygt en timme om dagen (2014:19).

Det man främst gör på smartmobilen är att ”kolla” sin e-post och besöka sitt/sina sociala nätverk och ju ”yngre man är desto mer aktiv är man att kommunicera och besöka sociala nätverk” (2014:28). Surfplattan däremot används framför allt till att ”surfa runt, spela, läsa och se på film/video” (2014:23). Den app som flest laddar ner är Facebook tätt följt av Instagram (2014:23). Åldersgruppen 12-15 år är mer aktiva än andra åldersgrupper vad gäller Instagram, delta i sociala medier, skapa eget innehåll och skriva inlägg på olika forum. Det är dock tre gånger fler som dagligen besöker ett socialt nätverk som Facebook än som själva publicerar något (2014:27). Instagram används främst av unga kvinnor. I åldersgruppen 12-15 år använder dagligen 62 procent

av flickorna Instagram jämfört med 45 procent av pojkarna (2014:29–30). Internet är också den viktigaste informationskällan (2014:37), men det är framför allt skolbarn och pensionärer som utnyttjar nätet för att söka efter fakta och för att slå upp ord. Tv framstår i de statistiska undersökningarna fortfarande som den bästa underhållningskällan för svenska folket, men tv-mediet har fått hård konkurrens av internet som för de unga har blivit viktigast (2014:41). För dem är sajterna Youtube och Spotify populärast (2014:42).

Elsa Dunkels (2012) har också studerat vad unga ”gör på nätet”. Studien genomfördes genom så kallade nätintervjuer med elever i årskurs 6. Dunkels undersökning visar att nätet erbjuder gemenskap. I dessa gemenskaper kan de unga roa sig, umgås och lära sig saker som inte alltid synliggörs i mer formella skolsammanhang.

3.2 Unga och sociala medier

Susannah Stern (2008) har intervjuat amerikanska ungdomar i åldrarna 12-21 år om deras skrivande på nätet. Till skillnad från mycket övrig kulturforskning som fokuserar på vad unga gör på nätet, koncentrerar Stern sin undersökning till vad det är som driver dessa ungdomar att publicera sig själva och det de skriver på nätet. Hennes studie visar att deras personliga hemsidor och bloggar främst tjänar som arenor för den egna identitetsprocessen. Även om dessa webbsidor möjliggör för ungdomar att pröva olika roller, identiteter och sätt att presentera sig själva, är det inledningsvis en nyfikenhet på vad det innebär att publicera sig själv och synas på nätet som driver unga att skaffa bloggar och personliga hemsidor (2008:100). I en ålder då sökandet efter vem man själv är och vill bli är särskilt stark blir dessa sidor, menar Stern, platser ”for self-reflection, releasing pent-up feelings, and witnessing personal growth” (2008:101). Detta fokus på den personliga identitetsbildningen missas ofta av vuxenvärlden, fortsätter Stern, eftersom personliga hemsidor och bloggar många gånger är publika och öppna för alla som vill läsa. Flertalet av ungdomarna i Sterns studie hävdar att de skriver och bloggar främst för sin egen skull. Men många gånger drivs de av en önskan om reaktioner från andra för dem betydelsefulla personer som ”offline friends, online friends, school acquaintances, people with similar interests” (2008:105). Ungdomarnas inlägg blir således ett sätt för dem att delta i offentligheten och därmed öka sitt kulturella kapital, menar Stern. Trots att unga prövar olika sätt att presentera det ideala jaget, påverkas nätidentiteten tydligt. Nätidentiteten påverkas inte bara av hur unga vill att andra ska uppfatta dem utan också av framför allt populärkulturen, skriver Stern. Eftersom bekräftelsebehovet är så starkt, bemödar sig ungdomarna samtidigt också om att bilden av dem själva ska vara så äkta som möjligt så att den feedback de får ”reassures them that they are not alone in their thoughts, feelings, and experiences” (2008:108).

I en etnografisk studie undersöker Danah Boyd också den dragningskraft sociala medier har på ungdomar och hur de där experimenterar med sina identiteter ”so they can write themselves and their community into being” (2008:120). Även Boyd för fram betydelsen av det publika framträdandet när ungdomar kommunicerar med varandra i olika sociala medier. Utmärkande för kommunikationen i de sociala medierna menar hon är att den alltid finns kvar (persistence), att varje individ lämnar digitala spår efter sig (searchability), att man kan låna och dela av andra (replicability) och slutligen att vem som helst genom åtskiljandet av tid och rum (jfr Giddens 1999) kan ta del av kommunikationen när och var som helst (invisible audiences). Det unika med internet, fortsätter Boyd, är att det gör det möjligt för ungdomar att delta i ”unregulated publics” (2008:136). De sociala mediernas dragningskraft på ungdomar består således i möjligheten att umgås med vänner, hålla koll på sin sociala status och träna på att presentera sig själva för att förstå den sociala världens normer och värderingar och vägen till ett vuxenblivande. Att detta idag i stor utsträckning sker i publika nätverk, avslutar Boyd, beror till stor del dels på kändiskulturen och den egna möjligheten till masspublik, dels på att övriga publika arenor i högre grad styrs av vuxnas gränssättningar (2008:137–138).

Patrik Hernwall (2014) diskuterar i en artikel, baserad på forskningsprojektet ”Konstruktion och normalisering av genus online bland unga i Estland och Sverige”, barns i åldrarna 10 till 14 år meningsskapande i sociala medier och visar också han hur tätt sammanflätat det är med identitetsskapandet. Hernwall menar att såväl de digitala medierna i sig som användarnas medskapande driver på samhällsutvecklingen: ”Att vara *delaktig* i sociala medier innebär [då] att individen medverkar i ett skapande av en kultur, med dess sociala mönster, förväntningar och besvikelser, maktstrukturer och frihetsgrader” (2014:58). I likhet med Stern (2008) menar Hernwall att deltagande i sociala medier ger möjlighet till självreflektion där mötet mellan självpresentation och respons kan leda till ökad förståelse för det egna jaget och jagets position i förhållande till omvärlden. Men till skillnad från Stern (2008) påpekar han att det är problematiskt att de sociala fält unga rör sig inom på nätet ofta är desamma som i den fysiska världen. De ungdomar som inte har tillgång till digitala verktyg riskerar också att marginaliseras när det gäller att använda och forma tekniken utifrån sina behov och intressen. Nya medieformer återanvänder (remedierar) de gamla mediernas uttrycksformer för att kunna förstås, skriver Hernwall. Men integrationen av tidigare särhållna modaliteter och postproduktion skapar med nya redigeringsverktyg andra, kreativa textuella uttrycksformer. Det möjliggör ett nytt användargenererat författarskap baserat på en förståelse för vem som är mottagare av dessa digitala och många gånger multimodala texter (2014:64). Det är främst unga flickor som har integrerat denna förståelse för både remediering och konventioner för de multimodala texternas ”grammatik”, menar Hernwall (2014:70). Genom att dels i bild positionera sig som underordnade och passiva, dels i redigeringen av bilderna och

uppmuntran till kommentarer, visar Hernwalls studie att flickor behärskar både de digitala mediernas teknik och de kulturella koderna.

På uppdrag av regeringen genomförde Statens medieråd (Forsman 2014) en studie med kvalitativa metoder, bland annat individuella intervjuer och fokussamtal, med flickor och pojkar i årskurs 4 och 7 om deras erfarenheter av nätkulturer som sociala medier, digitala spel samt bildkommunikation. Studien utgår från ett konstruktivistiskt vardagslivs- och genusperspektiv där medieting som mobilen och datorn liksom mediehandlingar som att lägga upp bilder och kommentera ses som samtida artefakter och ritualer för att ”göra kön, göra ålder och göra vardag” (2014:15). Resultaten pekar på ett isärhållande av könen online där pojkar spelar med andra pojkar medan flickor lägger upp och kommenterar varandras visuellt välinitierat redigerade egobilder i olika sociala medier, framför allt på Instagram. I studien drar man slutsatsen att den enkönade nätgemenskapen, som man här kallar för *homosocialiteten*, förstärker den pågående genustilläggnelsen, i synnerhet som både flickor och pojkar i främst trettonårsåldern ger uttryck för att ta avstånd från det andra könets mediehandlingar. Gemensamt för flickorna och pojkarna i studien är dock att båda ser fördömande på om de visuella koderna för flickor, ”inbjudande och tillgänglig för betraktaren” (2014:111), och för pojkar, ”coola och aktiva” (2014:115-116), bryts i egobilderna. Detta sägs i studien visa på en bedömningskultur baserad på ”bildstereotyper” utifrån ”det manligas överordning” (2014:110), vilket skiljer sig från Hernwalls resultat som snarare visar på flickornas större anpassningsförmåga till både mottagare, teknik och konventioner. Egobilderna fungerar i studien dels som en presentation av det egna jaget i likhet med den kändiskultur (jfr Boyd 2008) och ”the Selfie Craze” (2014:101) som råder, dels som en spegel av den egna identiteten utifrån en värderande publik blick. De funktioner som egobilderna således ger uttryck för är *expressiva* (här är jag), *strategiska* (andras reaktioner), *reflexiva* (betrakta sig själv utifrån) och *kommunikativa* (visa att man är en del av nätgemenskapen).

3.3 Sociala medier och lärande

Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon genomförde 2007 en undersökning baserad på enkäter, observationer, mediedagböcker, intervjuer och elevuppsatser om gymnasieelevers mediebruk. Resultaten pekar på att ungdomarna i studien använder helt andra medieteknologier på fritiden än i skolan. Istället för den tryckta och verbalspråkliga texten som är den mest förekommande i skolan, domineras ungdomarnas fritid av skärmkulturens visuella och populärkulturella yttringar, vilket även Catharina Schmidts (2013) etnografiska kartläggning av 9-11-åringars textanvändning och menings- och identitetsskapande visar. Det är också främst från de populärkulturella genrerna som eleverna hämtar sin inspiration till skolans skrivuppgifter, där tidigare skönlitteraturen haft en privilegierad ställning som källa och förebild. Ungdomarna i Elmfeldt och Erixons undersökning

visar således att de utvecklade en bred medierepertoar som blivit en integrerad del av deras livsvärld, vilket inbegriper interaktion och kommunikation i olika nätgemenskaper där både informellt lärande, ett prövande av olika identiteter och andra läs- och skriverfarenheter erbjuds.

Berit Lundgren (2012) har studerat femteklassares skriftbruk både i och utanför skolan utifrån ett vidgat perspektiv på läsande och skrivande samt användning och produktion av text. Lundgrens teoretiska utgångspunkt är ett literacy-perspektiv där läsande och skrivande ses ”som en social händelse, en interaktion och en kommunikation som skapas i förhållande mellan användarna, där text kan vara multimodal och inte alltid linjär” (2012:199). Liksom bland andra Barton (2007) och Fast (2007) tar Lundgren upp att skolans skriftpraktik värderas högre i samhället än barnens vardagliga skrivande, trots att de redan vid skolstart har erfarenheter av ”texter med komplexa framställnings- och representationsformer, vilka i stor utsträckning förmedlas via digitala medier” (2012:200). Även Lundgren konstaterar att flickor är mer aktiva på sociala medier och skriver bloggar i större utsträckning än pojkar (jfr Forsman 2014, Findahl 2014). Men att följa skriftspråksnormer i framför allt bloggarna är dock inte så angeläget för flickorna i Lundgrens undersökning. Istället arbetar de omsorgsfullt med bilder, bakgrundsfärger och smilisar för att göra dessa estetiskt tilltalande och för att förstärka känslor och åsikter (jfr Hernwall 2014). Lundgren menar att detta skiljer sig från skolans skriftpraktik med ”krav på korrekt meningsbyggnad” och där bilder förekommer ”endast om det finns tid” (2012:211).

Såväl Christina Olin-Schellers och Patrik Wikströms (2010) undersökning av fanfictionsajter som Simon Lindgrens (2014) studie av instruktionsvideor på Youtube pekar, i likhet med Elmfeldts och Erixons (2007) resultat, på det kollaborativa, informella lärande som existerar i olika nätgemenskaper. Dessa interaktiva platser präglas av ett användarbaserat innehåll. Deltagarna kan vara både konsumenter, producenter eller till och med *prosumenter*, det vill säga medskapare till innehållet. Studierna visar att nätgemenskapen snarare drivs av *affinitet*, ett gemensamt intresse, än av *homogenitet* och deltagarnas identitet (2014:98), vilket står i kontrast till den i huvudsak enkönade nätgemenskap som Forsmans (2014) resultat visar på. I dessa *affinitetsutrymmen*, där lärandet genom det gemensamma projektet står i centrum, är kommentarerna mellan deltagarna stödande och uppmuntrande. Det bidrar till både en stark samhörighetskänsla och ett prövande av olika roller och identiteter. Lärandet utvecklas genom de övriga deltagarnas exempel, den positiva feedbacken och den ständigt pågående förhandlingen om innehåll och form. Som social praktik betraktad uppstår således inom dessa medskapande nätgemenskaper (jfr Barton 2007, Street 1995, Säljö 2014) ”nya sätt att uppfatta och konstruera literacies” (Olin-Scheller & Wikström 2010:18).

Läsförståelse av digitala texter samt hur den förhåller sig till traditionellt läsande bland 14-15-åringar, har Maria Rasmusson (2014) studerat. Resultaten har analyserats utifrån faktorer som

könsskillnader, datorspelade och socioekonomisk bakgrund. Rasmussons avhandling bygger på fyra olika studier och en mixed methods-ansats har använts för att utforska och få en fördjupad bild av läsförståelse i olika sammanhang. Resultaten pekar på att eleverna i ett läsförståelsetest förstod bättre när testet gjordes på papper än på skärm, troligtvis på grund av att när ”man rent fysiskt byter sida och ser texten på pappret ger det en struktur åt läsandet” (2014:51). Skärmen erbjuder inte samma taktila stöd. Olika delar flyter ihop när man skrollar upp och ner, vilket försvårar struktureringen av själva texten. Den typiska digitala läsfaktor som kan underlätta läsförståelsen av dessa slags texter identifierar Rasmusson som en god visuell-spatial förmåga att navigera i komplext uppbyggda texter (2014:53), något som datorspelade pojkar visade sig vara duktiga på. Förmodligen berodde pojkarnas något bättre resultat på det som var unikt i det digitala lästestet också på att de genom datorspelade övat upp förmågan att tolka bilder och symboler samt avläsa kontexten, det vill säga den digitala miljön. Resultaten visar också att det råder större likvärdighet både mellan könen och utifrån socioekonomiska bakgrundsfaktorer vid digital än vid traditionell läsning, men flickorna hade en bättre övergripande läsförmåga vilket även underlättar digital läsförståelse (2014:53). De fem förmågorna som således visade sig vara viktiga för att skapa mening vid skärmläsning var ”traditionell literacy, multimodal literacy, navigation, IT-förmågor och förmåga att hantera information” (2014:58).

3.4 Sociala medier och skolan

Kirsten Drotner (2008) diskuterar skolans utmaningar i förhållande till de avancerade kommunikativa förmågor och de kreativa mediepraktiker ungdomar utvecklar på fritiden genom bloggar, bild- och filmredigering samt spel. Drotner menar i likhet med bland annat Lundgren (2012) och Schmidt (2013) att vuxenvärlden behöver erkänna värdet i dessa praktiker utifrån ett demokratiskt deltagarperspektiv så att ungas röster får höras. Skolan har dessutom en nyckelroll i arbetet med att utveckla dessa kompetenser och digitala praktiker i ett samhälle ”marked by intensified global, and often mediatized, interaction and mutual dependence - both with people with whom we agree and with people with whom we may disagree” (2008:167). Även Hernwall anser att ”vår samtids mer betydelsefulla kompetenser” är just att ”kunna kommunicera sitt tänkta budskap, att kunna nyttja en multimodal flexibel grammatik och att vara beredd att ta och utvecklas av kritik” (2014:71). Men som det är nu är inte skolans och den digitala fritidssfärens syn på kunskap och lärande i takt med varandra. Om skolan prioriterar fakta- och begreppsbaserad lärarstyrd undervisning i steg-för-steg-processer som så småningom ska leda till de stora mönstren, utmärks de digitala praktikerna av interaktiva och konkreta intresse-, problem- och erfarenhetsdrivna läroprocesser (Drotner 2008:170-172). Drotner ifrågasätter relevansen, precis som Dunkels (2012), Olin-Scheller och Wikström (2010) och Lindgren (2014), i ”den uppifrån-

och ned-logik som präglat och ibland fortfarande präglar många pedagogiska modeller” (Lindgren 2014:89). Man lyfter således fram värdet av en undervisning som i större utsträckning låter sig inspireras av nätgemenskapernas användardrivna läroprocesser.

Utöver en undervisningspraktik inspirerad av de digitala och kreativa förhandlingspraktikerna, förespråkar Drotner en lärarroll som ”knowledge facilitators” och ”gatekeepers of information” (2008:179) för att skapa relevanta, reflekterande, dialogiska och toleranta klassrum (2008:182). Olof Sundin (2012) problematiserar just informationsflödet i förhållande till etablerad kulturproducerande expertis (encyklopedier, förlag, skolor) och användargenerat och nätbaserat kulturinnehåll (Wikipedia, Youtube, Facebook). Mot denna diversifiering av informationskällor och en breddad syn på läs- och skrivkunighet ställs individens förmåga att anpassa sitt källkritiska förhållningssätt i den digitala samtiden. Förmågan att söka, kritiskt granska, värdera och publicera ökar när nättjänster som Google och Facebook ”filtrerar den information användaren tar del av” (2012:145) baserat på användarprofiler och tidigare sökhistorik, menar Sundin. Sundin hänvisar till andra studier som har gjorts där resultaten visar att elever i allmänhet har svårt att avgöra trovärdigheten i olika digitala informationskällor. Detta kompliceras av motsättningar mellan skolpraktikens i förväg väl kontrollerade och anpassade skoltexter och Googles användarbaserade träfflistor. För att inte begränsa elevernas syn på vad en trovärdig informationsskälla är och träna dem i att anpassa det källkritiska förhållningssättet efter situation och praktik, anser Sundin att skola och bibliotek bör ”skapa större utrymme och ge tydligare innehåll åt förändrade former av litteraciteter” (2012:152).

3.5 Sammanfattande kommentarer

Ovanstående studier pekar på hur kommunikationsmönster och socialt beteende har förändrats genom framför allt de digitala mediernas möjligheter till mobilitet och interaktivitet. Studierna visar att i synnerhet de sociala medierna har blivit arenor där unga träffas, lär av och tillsammans med andra samt experimenterar med och förhandlar om olika identiteter. Studierna för också fram undervisningens roll utifrån det demokratiska uppdraget att relevansgöra olika perspektiv på och utveckla ett brett spektrum av kommunikativa handlingar i varierande teckenvärldar, situationer och praktiker. Dessa studier från ämnesdidaktisk forskning och ungdomskulturforskning kommer att användas för att sätta in analysen och diskussionen av den här undersökningens resultat i en större kunskapskontext.

4. Metod, material, urval och etiska överväganden

De forskningsmetoder som används och de analyser som görs, styrs av en undersökningsfrågeställningar liksom av forskarens position och vetenskapliga perspektiv. Min position, som kan ses som den mentala plats utifrån vilken ett forskningsobjekt beskrivs (Hetmar 2007:80), är den svenskdidaktiska. Både literacyfrågor som forskningsobjekt och kvalitativa insamlingsmetoder där olika röster får sätta ord på komplexa sociala och kulturella fenomen är vanligt förekommande inom forskningsfältet Smdi. Genom valet att intervjua flickor i årskurs 7 och 8 om meningsskapande i olika nätgemenskaper visas tillhörigheten till detta fält. Perspektiv, menar Vibeke Hetmar (2007), är de teoretiska linser genom vilka forskaren tolkar och förstår sitt forskningsobjekt (2007:80). Min övergripande teoretiska plattform är ett sociokulturellt perspektiv på meningsskapande som något socialt, kulturellt och kontextuellt situerat. Då både forskarens position och perspektiv liksom val av teori och metod är sammanflätade och beroende av varandra, avgör detta vad som genom tolkning och analys blir synligt och inte av forskningsobjektet. Med teori även från medieekologin, multiliteracies och samhälls- och medievetenskapen, har jag försökt att bredda perspektiven och få fler begrepp och analysverktyg för att kunna sätta in tolkningen av och förståelsen för flickornas meningsskapande i en större kontext.

4.1 Kvalitativa intervjuer

Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka vilka kommunikativa handlingar flickor i årskurs 7 och 8 ger uttryck för att deras meningsskapande i olika gemenskaper på nätet består av. För att nå detta syfte vill jag ta del av flickornas syn på och upplevelser av kommunikation och interaktion i olika digitala nätgemenskaper. Mitt val av undersökningsmetod föll på den kvalitativa intervjun eftersom den lämpar sig väl för att närma sig en persons tankar och åsikter om samt erfarenheter av olika fenomen i den sociala världen (Denscombe 2009:233, Alvehus 2013:81). Ansatsen är således kvalitativ och metoden som används är den semistrukturerade intervjun.

Enligt Mats Alvesson och Kaj Sköldbäck (2008:17) utmärks kvalitativa forskningsmetoder av att forskaren försöker förstå och tolka fenomen utifrån informantens perspektiv. Kvalitativ metod används när det inte finns några enkla statistiska samband utan när man vill visa på och analysera mångtydigheten hos sociala och kulturella fenomen, som till exempel människors meningsskapande i olika kontexter (Alvehus 2013:21, Denscombe 2009:398, Alvesson & Sköldbäck 2008:20). Den kvalitativa metodens styrkor ligger i öppenheten för tvetydigheter, motsägelser och alternativa förklaringar i analysen av det studerade, då det kan ses som "en återspeglning av den sociala verklighet som undersöks" (Denscombe 2009:398). För kvalitativ forskning är tolkning och

reflektion centralt. För tolkningen sätter valet av teoretiska utgångspunkter, studieobjekt och förförståelse ramarna för tolkningsarbetet (Alvehus 2013:22, Alvesson & Sköldberg 2008:20). Men det är först genom den systematiska reflektionen då forskaren medvetet reflekterar över sin position, sina förgivetta taganden om och sina tolkningar av det studerade som tolkningen kan sägas bli nyanserad och kvalitativ (Alvehus 2013:23, Alvesson & Sköldberg 2008:20ff). Här ligger också den kvalitativa metodens svagheter. Om forskaren inte i tillräckligt stor utsträckning lyckas frigöra sig från det egna ”jagets” tidigare kunskaper, erfarenheter och värderingar riskerar tolkningen av resultatet och analysen att bli alltför subjektiv (Denscombe 2009:399).

Intervjuerna får i undersökningen betraktas som semistrukturerade. Samma frågor ställdes till alla flickorna samtidigt som jag försökte vara anpassningsbar i intervjusituationen. Anpassningen bestod i att vara flexibel i förhållande till informanternas svar, vilket gjorde att ordningsföljden på frågorna i intervjuguiden (se Bilaga 1) ibland stuvades om. Jag försökte också låta informanterna utveckla sina tankar så att jag sedan skulle kunna följa upp det som sades med individuella följdfrågor. Att som vuxen och dessutom lärare ställa frågor till skolungdomar i skolan innebär en ofrånkomlig maktobalans. Jag är medveten om att detta kan ha inverkat på såväl intervjusituationen som resultatet av den. Det finns en risk att de flickor jag intervjuade försökte svara ”rätt” på frågorna dels för att vara ”till lags”, dels för att intervjuerna genomfördes av en lärare på den skola där de är elever och inte av en utomstående forskare. Därför var det extra viktigt med lyhördhet inför och hänsyn till informanternas situation och att vara noga med att också vid intervjutillfället understryka det frivilliga deltagandet som när som helst fick lov att avbrytas.

4.2 Material

Undersökningsmaterialet består av inspelade och transkriberade intervjuer med sju flickor i årskurs 7 och 8. Undersökningen är kvalitativ och begränsad till enbart dessa flickors utsagor. Resultaten av undersökningen gör inte anspråk på generaliserbarhet utan avser att genom just dessa sju flickors utsagor belysa meningsskapande i olika nätgemenskaper.

4.3 Skolkontext och urval av informanter

Det empiriska materialet samlades in under våren 2015 i en 4-9-skola i en förortskommun till en större stad i Sverige. Det är en typisk pendlarkommun, varför många förvärvsarbetare dagpendlar in till den större staden. De flesta av dessa arbetar inom det privata näringslivet, men en relativt hög andel av kommuninvånarna driver egna företag. Utbildningsnivån ligger i kommunen högre än riksgenomsnittet.

I kommunen finns 18 kommunala och två fristående grundskolor. De sju flickorna går, som tidigare nämnts, i årskurs 7 eller 8 – alla i samma kommunala skola. Det innebär att åldersspannet bland informanterna varierar från 13 till 15 år. På den aktuella skolan finns totalt 490 elever. Det är en relativt homogen elevgrupp sett utifrån faktorer som etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Skolan har under de två senaste åren tagit emot ett fåtal nyanlända barn och unga, men majoriteten av eleverna har svensk bakgrund. Av praktiska och tidsmässiga skäl gjorde jag ett så kallat bekvämlighetsval (Denscombe 2009:39) när jag bestämde mig för att genomföra intervjustudien på den skola där jag själv undervisar i svenska och franska. Jag är lärare till studiens samtliga flickor, men tillträdet till informanterna gick dock via en av skolans ungdomsarbetare. Ungdomsarbetarens funktion är att fungera som en länk mellan barnens fritid och elevernas skolvardag. Ungdomsarbetaren föreslog omgående tänkbara informanter som jag kunde tillfråga. Jag frågade sedan några av de föreslagna informanterna om de kände till andra kompisar på skolan som brukade publicera eget material i något forum på nätet. Genom en process där en person ledde till nästa kom urvalet att kännetecknas av en så kallad ”snöbollseffekt” (2009:38), vilket är ett snabbt, effektivt och personligt sätt att komma nära ett rimligt antal informanter som redan ”uppfyller vissa urvalskriterier” (2009:38). Att informanterna sedan enbart blev flickor får ses som ett utslag av att flickor på den aktuella skolan har mer kontakt med ungdomsarbetaren än pojkarna och att dessa flickor i likhet med redovisad statistik och tidigare forskning kan antas oftare delta i och skapa eget innehåll i sociala medier än pojkar. Det var alltså inte ett från min sida medvetet val att enbart intervjua flickor.

4.4 Etiska överväganden

Etiska överväganden vid forskning bör enligt Vetenskapsrådet (2002) utgå från fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav avser att skydda informanter och garantera att en undersökning bedrivs på ett etiskt korrekt sätt.

De sju flickorna i årskurs 7 och 8 tillfrågades först enskilt och muntligt av mig om de ville delta i intervjustudien. De informerades både då och sedan vid inledningen av själva intervjun om att de kunde tacka nej eller avbryta sitt deltagande när som helst. När flickorna bestämt sig för att delta i studien, kontaktades vårdnadshavare för deras samtycke. Detta gjordes via brev. I brevet presenterade jag mig, min roll och min uppgift som magisterstuderande i Svenska med didaktisk inriktning och kort det övergripande syftet med studien. Jag informerade också i brevet att allt deltagande var frivilligt, att ingen skulle nämnas vid eget namn i studien men att uppsatsen i sitt slutgiltiga skick kommer att vara sökbar via internet. Som en följd av detta har informanterna getts fingerade namn.

4.5 Studiens genomförande

Jag genomförde intervjuerna i samband med den avslutande uppsatskursen inom ramen för magisterprogrammet i Svenska med didaktisk inriktning. Intervjuerna spelades in med hjälp av en app på min iPad. Samtliga intervjuer genomfördes i ett grupprum under ledig tid, det vill säga på raster, för både flickorna och mig. Vi satt visserligen väl avskärmade för insyn där i grupprummet, men övrig rastverksamhet pågick samtidigt direkt utanför vilket emellanåt medförde att högljudda rop och konversationer upplevdes som störande moment. Beroende på främst tidsbrist då antingen jag eller någon av informanterna skulle iväg till nästa lektion efter rastens slut, kom intervjuerna att variera i längd mellan 20 och 30 minuter.

I intervjusituationen försökte jag låta informanterna utveckla sina tankar med hjälp av uppmärksamma och nyfikna följdfrågor. Flickorna delade frikostigt och öppenhjärtigt med sig av sina erfarenheter av olika slags meningsskapande i olika slags nätgemenskaper. Fördelen med en intervjusituation ansikte mot ansikte med informanter där intervjun spelades in, var att jag enbart behövde koncentrera mig på att vara följsam i samtalet. Det blev på så sätt lättare att upptäcka om de försökte svara ”rätt”, vilket jag också uppfattade det som vid några tillfällen. Då påpekade jag att jag var där i egenskap av ”forskare” och inte som lärare. Vid samtliga dessa tillfällen vidhöll och upprepade informanterna sina utsagor om bland annat hur en bra text som skapas och används i en viss nätgemenskap bör se ut. Jag uppfattade det som att förutsättningarna och mina nyfikna följdfrågor i viss mån bidrog till att minska maktobalansen mellan intervjuare och informant (Alvehus 2013:80ff), eftersom flickorna tilläts ikläda sig expertrollen inför en intresserad vuxen. Vid några tillfällen upptäckte jag också att jag behövde precisera och formulera om frågorna från intervjuguiden då informanterna klart och tydligt uttryckte att de inte förstod vad jag menade. Jag insåg också, framför allt senare vid transkriptionen av intervjuerna, att jag alltför ofta avbröt flickornas samtalsturer i min iver att följa upp intressanta och relevanta stickspår. Det kan å ena sidan ha lett till att flickornas egna berättelser har begränsats (2013:85). Å andra sidan bemödade jag mig om att försöka återvända till huvudfrågan när detta skedde, så att informanterna fick en chans att prata färdigt. Intervjusituationerna har överlag inneburit positiva erfarenheter, och både jag och flickorna fick oss en del goda skratt tack vare några missförstånd och ”felhörningar” på grund av min ”okunskap” om deras digitala livsvärldar.

4.6 Materialbearbetning och analysmetod

De inspelade intervjuerna har transkriberats med hjälp av ett vanligt ordbehandlingsprogram på dator. Transkriptionerna har jag försökt göra ordagranna varför både pauser, omtagningar, tvekanden och skratt har markerats. De citat som finns med i kapitlet *Analys och resultat* har dock

anpassats till skriftspråkliga normer dels för att skapa ett flyt i texten, dels för att underlätta förståelsen.

Transkriptionerna har lästs igenom många gånger och med olika ”glasögon”. Det första steget i materialbearbetningen bestod av att försöka identifiera svaren på forskningsfrågorna vilka kom att lägga grunden för narrativens struktur i kapitlet *Analys och resultat*. Sedan vidtog ytterligare genomläsningar för att se mönster och hitta kategorier i ett försök att besvara studiens övergripande syfte om vilka kommunikativa handlingar dessa flickor ger uttryck för att deras meningsskapande i olika nätgemenskaper består av. Här har jag utgått från både det som explicit har uttryckts och det som framträder mellan raderna. Tolkningsprocessen kan beskrivas som en rörelse mellan förförståelse, transkriptioner, teori och tidigare forskning. Under tolkningsarbetet uppstod ett behov av att få en djupare förståelse för dessa flickors engagemang och intresse för det egna meningsskapandet inom en nätgemenskap. Det ledde till att jag utvidgade de teoretiska perspektiven till att också omfatta samhälls- och medievetenskap och ungdomskulturforskning som intresserat sig för förhållandet mellan medier och identitetsprocesser. Det medieekologiska perspektivet, som i sig är interdisciplinärt (Erixon 2012), kom under tolkningsprocessen att fungera som en brygga mellan övriga teoretiska perspektiv då det innefattar mediernas mångfaldiga möjligheter till meningsskapande men också de samtida mediernas förändring av och påverkan på människors villkor för just meningsskapande. I synnerhet begreppet kommunikativ handling, som här utgår från mediernas möjligheter och begränsningar samt de enskilda flickornas förmåga att välja meningsskapande resurser utifrån syfte, mottagare, konventioner och medium, visade sig vara användbart i tolkningsprocessen för att förstå meningsskapandets komplexitet.

Under såväl materialinsamlings- som materialbearbetningsfasen har det varit viktigt för mig att återkommande reflektera över skillnaden mellan barnperspektiv och barnets perspektiv (Halldén 2003:13). Barnperspektiv, skrivet som ett ord, syftar på att en forskare studerar och gör uttolkningar om barns kultur, medan barns perspektiv innebär ”att barnen själva har lämnat sitt bidrag” (Halldén 2003:14). Jag har här använt mig dels av barns perspektiv då det empiriska materialet grundar sig på flickornas egna utsagor, dels av barnperspektivet i analysen och diskussionen av dessa utsagor i relation till olika teorier och tidigare forskning om lärande, identitets- och meningsskapande. Även om en intervjusituation öppnar för möjligheten att ta del av någon annans erfarenheter, agerande och meningsskapande, visade det sig inte så lätt att under intervjuerna helt inta barns perspektiv. Frågorna var ju förutbestämda (se Bilaga 1) och kom att i stor utsträckning bestämma hur samtalen strukturerades, vilket i sig innebar en risk för förskjutning från barnets perspektiv till barnperspektivet. Jag försökte dock genom upprepningar av det viktigaste ur en samtalstur, bekräftande ord och nyfikna följdfrågor visa min öppenhet för de perspektiv på digitalt meningsskapande som dessa flickor själva valde att ge uttryck för. För att så långt som möjligt

bevara barnets perspektiv, har jag valt narrativets form och många citat i resultatredovisningen så att flickornas egna röster hörs.

5. Analys och resultat

De sju intervjuade flickorna deltar både i och utanför skolan i olika sociala och kulturella praktiker (jfr Barton 2007, Fast 2007, Schmidt 2013) där meningsskapande sker på en mängd olika sätt, i olika sammanhang och genom olika medier. De sju narrativ som presenteras i detta avsnitt utgår alla från den lokala kontext som utgörs av de olika nätgemenskaper dessa flickor deltar i. Till grund för narrativen ligger transkriptionerna från de individuella intervjuerna som gjordes med flickorna. I denna del av resultatredovisningen presenteras flickornas enskilda uppfattningar, och deras utsagor är strukturerade efter studiens forskningsfrågor:

- Vad uttrycker flickorna att texter inom en given nätgemenskap handlar om och hur menar de att dessa texter ser ut?
- Hur uppger de att de kommunicerar och interagerar inom nätgemenskaperna?
- Vilka drivkrafter menar flickorna ligger bakom ett aktivt deltagande inom olika nätgemenskaper?
- Vad ger de uttryck för att de lär sig genom att ingå i en viss nätgemenskap?

I tur och ordning presenteras nu de sju intervjuade flickorna som jag gett de fingerade namnen Alice, Bea, Cecilia, Daniella, Elin, Frida och Gabriella.

5.1 Alice

Alice går i årskurs 7. Hon fick sin första dator när hon var fyra år gammal, men det dröjde fram till hon var sex år innan hon började använda internet. Då mejlade hon mest med sin morfar. Numera läser Alice främst bloggar skrivna av ”ganska kända bloggare” som ”är några år äldre än mig själv”. Det som lockar och drar i dessa bloggar är bilderna. Tidigare hade Alice själv en egen blogg, men numera är hon framför allt aktiv på Instagram. Det verktyg hon föredrar att använda då är mobilen. När jag frågar om hur hon kom i kontakt med Instagram, svarar hon ”att det var väl för några år sen när det precis hade kommit och det var på topplistan av appar”. Hennes storasyster hade skaffat Instagram före henne och då tyckte hon att det verkade roligt. Alice berättar att hon har hållit på att instagramma i runt tre års tid nu och att hon i regel gör ett eget inlägg per vecka.

Det Alice främst lägger upp är bilder eftersom ”på Instagram skriver man ju inte så jättemycket” utan ”högst en mening” om ”när man är i ett visst land” eller ”vad jag gör på bilderna”, men ”det är ändå bilden som är det viktiga”. Hennes bilder handlar framför allt om de resor hon gör med familjen och det stora fritidsintresset friidrott. Alice tycker att det viktigaste när man gör inlägg på Instagram är själva bilderna och designen för att

det är det första man ser när man går in på en hemsida eller när man går in på någons Instagram, typ. Så ser man ju bilderna fortare än man ser texten...eller ja...Så om det är en bra design på sidan så ser man ju...det ser ju mycket bättre ut och man får mer lust att läsa.

Alice berättar att hon har nästan fyra hundra som följer hennes Instagramkonto. Många är kompisar eller släkt, men eftersom hon inte har en privat profil så kan vem som helst följa det hon lägger upp. När jag undrar vad som händer efter att hon har lagt upp en bild, berättar hon att ”då får man väl lite gillningar eller typ...likes och så”. Emellanåt får Alice också lite kommentarer, även om det mest är hennes moster, farmor och mormor som kommenterar bilderna. Hon brukar dock inte ha så mycket kontakt med sina följare, men ”om det är en fråga så kanske jag svarar på den”, säger hon. Däremot känner hon ansvaret att lägga upp ”typ fina bilder så att det inte ser konstigt...något typ roligt så att man vill gilla det”.

Det som gör att Alice håller på med Instagram är för att många av hennes kompisar också har det och för att det är ett sätt att se och dela bilder med varandra. Men det som framför allt driver henne är att hon ”tycker det är kul att fota och så tycker jag det är kul att få kommentarer”. De bilder hon lägger upp är lika mycket för sin egen som för sina följares skull, berättar hon. Instagramkontot blir också lite av en dagbok ”för det sparas ju så jag kan bläddra igenom och titta vad jag har gjort, typ”.

På frågan om vad Alice tycker att hon har lärt sig av att använda Instagram, nämner hon att hon både har blivit bättre på att fotografera och redigera. Som tidigare nämnts är det mobilen hon använder när hon instagrammar. Där finns även redigeringsverktyg i form av appar som hjälper henne ”typ om det är en mörk bild så kan man göra det ljusare eller tvärtom. Och så kan man göra den skarpare eller beskära den.” Alice säger också att hon har blivit bättre på att lägga upp ”nödvändiga” bilder. En ”onödig” bild, menar hon, var sådana bilder hon la upp tidigare när hon till exempel satt i soffan och drack te, vilket ”inte är så intressant för vem som helst att veta”. Istället ska det vara ”när det har hänt något speciellt, typ, roligt, typ”. Däremot tycker hon inte direkt att hon har haft nytta av dessa kunskaper i skolan, utan ”det är väl att jag kan typ surfa på nätet bättre. Om vi ska söka upp något på nätet så kanske jag kan det lättare”.

5.2 Bea

Bea går i årskurs 8. Hon började använda sig av internet när hon gick i förskoleklass. Då var det mest Youtubeklipp från programmet *Idol* som gällde. Också nuförtiden, berättar hon, ser hon många videor på Youtube. Hon föredrar humoristiska klipp och följer bland annat Youtube-stjärnan Pewdiepie som spelar datorspel och kommenterar och reagerar på det som händer i spelet. Internet används också, förutom till skolarbete, till ”Instagram och Twitter. Ifunny...det är typ det mina dagar består av...Wattpad...”. Bea säger själv att ”jag är klistrad vid min mobiltelefon” för att se på roliga bilder (Ifunny) och filmklipp (Youtube). Själv är hon aktiv dels på Instagram där hon har

ett så kallat fan account ”dedikerat till två killar i *One Direction*”, dels på Wattpad ”en community för personer som vill skriva och publicera berättelser” där hon skriver en berättelse, en fanfiction, om samma två killar från *One Direction*. Det var i fjärde eller femte klass som hon kom i kontakt med Instagram, för när appen kom spreds den som en löpeld och ”alla skaffade det för det var ju inne”. Wattpad snubblade hon mer eller mindre över när hon sökte runt på internet efter en fanfiction som hon kunde läsa. Efter att ha varit läsare på Wattpad i ett halvår, bestämde hon sig för några månader sen att själv börja skriva. Sitt Instagramkonto uppdaterar hon i snitt tre gånger per dag. Men Wattpad prioriterar hon inte lika mycket, säger hon. Bea vill helst lägga upp riktigt långa kapitel på ”minst tusen ord”, och det kan bli två kapitel på en vecka om hon inte har så mycket skolarbete för då blir det ”ett kapitel på tre veckor”.

Både bilderna och filmklippen Bea lägger upp på Instagram och berättelsen hon skriver på Wattpad utgår från fankulturen kring popbandet *One Direction*. Det som är viktigast när hon gör inlägg på Instagram är:

Med tanke på att det är fanfiction...Ur mitt perspektiv då tycker jag att det ska vara antingen ett bra collage...eller bra sådär man nip där man har klistrat in...Du har till exempel en bild på en person, sen så klipper du in en annan person och så får du det att se väldigt äkta ut.

Det flesta bilder hon själv sätter ihop och lägger upp ”screenshotar” hon från sitt Instagramflöde. Filmklippen konverterar hon först från Youtube till sin kamerarulle för ”då är det bara att lägga upp från kamerarullen direkt till Instagram”. Det är dock bilderna som är viktigast på Instagram. Men om det är något personligt och betydelsefullt som hon verkligen vill dela med andra så skriver hon, utöver location ovanför bilden och den vanliga kommentaren om vad hon gör under, direkt på bilden: ”Read below, please!”. På Wattpad däremot, står det skrivna ordet i fokus. De texter som publiceras där ”ska ha bra grammatiskt språk och bra styckeindelning och sådär”. När jag undrar om det bara är korrektheten som räknas, skrattar Bea och säger:

Ja, historien ska ju såklart vara bra. Ibland måste ett kapitel vara lite tråkigt för att historien ska kunna gå framåt i det stora hela. Men ett bra kapitel...ja...det fångar intresset, du vill...Du känner att du måste få veta nästa del för det är så spännande.

Också Bea har runt fyra hundra följare på Instagram och där tycker hon att det är ”mer vanligt att du är social med följarna”. Man kommenterar på varandras bilder eller skickar meddelanden via funktionen Direct Message ”och då skickar man en bild och, vad heter det, skriver nånting i...till en person så det blir som en personlig chatt också”. På Wattpad läser man mest bara de berättelser man följer även om man både kan gilla, rösta och ge kommentarer på de kapitel som läggs upp.

Bea menar att det som driver henne att hålla på med Instagram

är väl att jag själv är ofta aktiv där och gillar bilder. Jag kommenterar bilder, pratar lite med andra. Och då, vad heter det, är det ju kul att då...får jag ibland kommentarer. Och ibland är det bara kul

att lägga upp en bild, för då hittar jag en bild och så tänker jag att de här måste jag dela med nån...med folk för att jag känner inga vänner i riktiga livet som gillar One Direction.

Det som gör att Bea skriver fanfiction på Wattpad berättar hon är för att:

Jag tycker väldigt mycket om att skriva berättelser...och jag...tycker att det är kul att skriva fanfiction just för att du har riktiga personer, i mitt fall blir det ju riktiga personer, men du sätter dem i en egen miljö där du själv får bestämma hur de reagerar, hur de agerar och deras känslor och allt det hära, vilket gör att jag tycker att det är väldigt kul. Och det är väldigt stor community. Det finns många andra som, vad heter det, tycker samma sak. Och det är kul att kunna bidra, kan man säga.

Bea tycker främst att hon övar sin engelska och sitt ordförråd genom att delta i dessa nätgemenskaper eftersom allt kommuniceras på engelska. På Wattpad tränar hon framför allt skrivandet, anser hon och ser kopplingen tydligt här till nyttan hon har av det i skolan:

Det där som man också gör i skolan...hur man skriver en berättelse. För då vet jag att jag skriver en berättelse, läser igenom, ändrar om lite här och där och...Ser till att det är en bra historia...att det är en röd tråd.

5.3 Cecilia

Cecilia går i årskurs 7. Hon tycker själv att det var ganska sent som hon fick sin egen första dator i 11-årsåldern och då spelade hon mest olika spel på den. Idag använder hon internet främst till att läsa bloggar av kända bloggerskor som Kenza, Nicole Falciani och Chloé Schuterman. När jag frågar varför hon följer just dessa bloggar, svarar Cecilia:

För att jag gillar att läsa väldigt mycket om vardag, resor och kläder och sånt där. Och sen så tycker jag att det är roligt att läsa åsikter också. För man kan se saker från sådär olika många perspektiv.

Cecilia är aktiv på Instagram sedan två år tillbaka och till det använder hon främst mobilen. Det var hennes vänner som introducerade Instagram för henne och ”alla andra hade det och det växte ju och blev populärare...och så laddade man ner det. Så började man med det”. När hon är ute och reser kan hon ladda upp en bild om dagen, annars blir det i regel ”en bild varannan vecka”.

Det är alltså främst bilder Cecilia publicerar på Instagram. Hon fotar olika miljöer och sparar bilderna på Instagram för att minnas resor och vackra platser:

Jag lägger mest upp bilder på sådär landskap...jag har lagt ut på mycket såhär fina omgivningar. Det tycker jag är fint, för det är roligt att redigera. Så på hav och på...som nu när jag var i Thailand så la jag upp när jag åkte båt...Och på stränderna. Då kan man ha som ett minne.

Själva redigeringen av bilderna så att de blir riktigt bra är viktigare för Cecilia än hur många gillningar hon får på inläggen. Det är därför hon gillar att fota omgivningar, säger hon ”för att det

är så mycket färger och det ser så fint ut, tycker jag...det finns ju mer att redigera i en sån bild". En bra redigering, anser hon, gör att bilden får bra skärpa, bra ljus och att färgerna kommer till sin rätt:

så här att man förstärker färgerna mycket. Och det finns ju redigeringsappar, så tar du en bild på...gräset till exempel så kan du göra det väldigt, väldigt mycket grönare än vad det egentligen är. Sånt är fint...jag tänker på mycket färger då och skärpa.

Cecilia har också regelbundna följare på Instagram, men eftersom hon har privat profil "så man behöver acceptera dem ju som följer en" är det mest de egna vännerna som ser och kommenterar hennes bilder. Det förekommer dock inte så många kommentarer på Instagram, menar hon, oavsett om det gäller hennes eller andras bilder utan det är oftast "bara en massa gillningar". Även Cecilia nämner Direct Message-funktionen om hon vill skicka en bild till en särskild person och som ytterligare ett sätt man kan ha kontakt med följare på Instagram.

Cecilia berättar att hon har provat att ta bort sitt Instagramkonto "men det funkar inte riktigt för jag vill gärna gå in på det igen och kolla andras bilder". Och om det som driver henne att fortsätta att göra egna inlägg, säger hon:

Just det här med att när man redigerar bilderna, jag tycker det är roligt att mixtra och trixa lite med bilderna sådär. Så att de blir fina. Och sen vill man gärna visa upp dem och såhär. 'Här har jag varit' och det är roligt att visa andra, tycker jag...Sen är det kul att ha som minne också, att man alltid kan se där, bilderna.

När jag frågar Cecilia vad hon har lärt sig på att instagramma lyfter hon först och främst fram konsten att redigera sina foton med hjälp av olika appar. Hon drar även paralleller till bildämnet och hur hon också blivit bättre på hur hon vill att olika objekt ska förhålla sig till varandra i en bild, alltså hur man komponerar en balanserad bild.

5.4 Daniella

Daniella går också i årskurs 7. Hon började använda internet när hon var i 8-årsåldern. Då var det spel på olika hemsidor som gällde, men nu använder hon nätet framför allt till olika sociala medier som Instagram, Snapchat, Twitter och Facebook. Daniella läser även en del bloggar och då främst en blogg som skrivs av en vän och förebild, "en av Sveriges största bloggare", vilket fick henne att själv börja blogga för lite mindre än ett år sedan. Det verktyg hon föredrar att använda är mobilen "för att där kan man vara inne på allt man har". Daniella uppdaterar sin blogg mellan en till fyra gånger per dag beroende på dels hur mycket tid hon har, dels "om man har någonting att säga till personerna som kollar, liksom".

Blogginläggen som läggs upp, beskriver Daniella som vardagsberättelser som ett sätt att förstå sig på det som händer, sig själv och sina tankar:

Nämen det är ju oftast hur en vanlig dag kan se ut, liksom. Och sen, typ, hur det är i skolan, hur man själv mår och hur...om man typ känner sig misslyckad så kan man skriva ut det men samtidigt komma på att: 'Nämen det är inte så här, egentligen'.

Det som gör att man vill börja följa en blogg, menar Daniella, är först och främst en avskalad design, som dock inte bara får vara helt vit, utan den ska locka med en omslagsbild som visar vad bloggen handlar om. Men det får absolut inte bli "för rörigt för att det blir för mycket för då ser det bara fult ut och det blir jättekrångligt överhuvudtaget". Även om det är "ett plus i kanten om man har bilder" föredrar hon "mer text och färre bilder". Det skrivna ordet är således det viktigaste i ett bra blogginlägg enligt Daniella:

Men jag tycker att innehållet är ju viktigt att det ska även vara långt och...asså ganska långt och inte bara en mening för det är inte alls kul att läsa det. Så man vill ha mer innehåll och inga stavfel. Jag tycker att det är jättestörande när folk skriver stavfel.

Eftersom det är en öppen blogg Daniella har, säger hon att hon visserligen har många följare men att hon inte vet vilka de flesta är. En del kommenterar och de flesta kommentarer är positiva. Hon berättar att hon alltid svarar på de kommentarer hon får så att det blir en form av dialog mellan henne och följarna. När jag frågar om det är flest kommentarer eller likes som hon får på sina inlägg, berättar hon att "det är mest visningar" och att hon genom den funktionen kan se hur många gånger någon har sett hennes uppdateringar.

Inspirationen till att fortsätta blogga får hon från sin vän och förebild som också skriver så kallade vardagsberättelser i sin blogg. Men när jag undrar för vem hon skriver sina blogginlägg, svarar hon:

Asså, jag tror att jag mest faktiskt gör det för mig själv...Det är ändå kul att dela med sig av saker. Jag tycker att det är jättekul, i alla fall...och då tänker jag att då kan man ändå passa på att skaffa en blogg för att det är ju folk från nästintill hela Sverige som kan läsa.

Det Daniella lyfter fram att hon har lärt sig genom att blogga är "hur man kan förklara bättre för folk...för det är lättare att skriva ut känslor än att prata om dem". Nyttan av allt detta skrivande ser hon främst i svenskämnet då hon upplever att hon själv gör färre stavfel nu tack vare hjälpsamma kommentarer på de egna blogginläggen.

5.5 Elin

Även Elin går i årskurs 7. Hon säger att hon har använt internet "i hela sitt liv". Som riktigt liten tittade hon på kattvideor på Youtube, men började redan som sexåring att spela spel som Sims och World of Warcraft. Numera använder hon internet mest till "såna där läsappar eller lyssna på musik". Elin håller precis som Bea på att skriva en berättelse på Wattpad. En kompis tipsade henne om appen. Under en resa när hon inte hade något att göra, började hon läsa andras fanfiction och berättelser på Wattpad. Elin berättar att "nu har jag läst över 250 historier". Men för ett halvår sen

tog hon steget och började skriva för hon ”ville prova mest och se, du vet, hur jag kunde skriva och se vad andra tyckte om det”. Hon planerar sitt skrivande på Facebook tillsammans med en kompis och Elin har vid intervju tillfället lagt ut fyra kapitel på sin egen berättelse.

De berättelser som läggs ut på Wattpad kan vara i alla möjliga genrer, men det är mest fanfiction om kända personer eller kända karaktärer från böcker och filmer samt fantasy. Elin är intresserad av. Hennes egen berättelse tillhör fantasy-genren. Också för Elin är de skrivna orden det viktigaste och en god språkbehandling:

Det irriterar mig, du vet när det inte är rätt grammatik. Det är svårt att läsa och texten blir inte flytande för mig då... Sen är det väldigt så här viktigt för mig att man stavar rätt för det är många som skriver, så har de typ text- eller sms-språk så här i.

Men en välplanerad historia där allt hänger ihop är också viktigt, fortsätter Elin:

En bra sån här plotline, du vet. För det finns så här många, du vet, som skriver fast de inte har planerat vad som ska hända, du vet. Så det blir bara så här lite kaotiskt. Typ i ena kapitlet, jag har läst flera såna här, så blir nån typ kidnappad, och det är absolut ingenting som kan ha lett till det. Det har varit typ en sån här glad familj, inget konstigt har hänt. Men helt plötsligt blir nån kidnappad i en mataffär, du vet.

Det händer dock att författarna på Wattpad målar eller får fanart-bilder av andra läsare till sina berättelser och lägger upp dessa eller musikvideor från Youtube i inledningen till ett nytt kapitel. Elin uppskattar när bilder och musik ”matchar kapitlet” för det förstärker både känslor och upplevelser av det hon läser:

Jag tycker det blir ganska roligt, du vet, för det är så här... Man kan sätta på låten och man kan läsa samtidigt och så spelar låten, du vet, så här i bakgrunden. För när man bläddrar så fortsätter musiken spela och så... Jag läste en bok där nån ska typ gifta sig. De hade sån här bröllopsmusik som hon hade satt in i början som man kunde spela där samtidigt.

Elin senaste kapitel har 280 läsningar på Wattpad, berättar hon, och ”totalt med alla kapitel har min bok ett och ett halvt tusen...”. Det tycker hon är relativt mycket ”fast de mest lästa böckerna har typ 13 miljoner”. Den kontakten hon har med sina läsare är genom kommentarerna där ”de brukar lämna, du vet, så här feedback och vad de tror att jag borde ändra och så”. Hon brukar alltid tacka för kommentarerna, tänka över dem och dra nytta av dem till nästa kapitel hon planerar att skriva. Och sen när hon har skrivit färdigt sin bok, säger hon ”då tänker jag, du vet, edita heter det på engelska...”. Mest kontakt och samarbete har Elin ändå med sin kompis på Facebook där de ”redan har planerat hur boken ska sluta”. Det kommer dock i slutändan att bli två skilda böcker:

Ja, tekniskt sett så skriver vi varsin bok, men det blir att de handlar om samma saker... Jag fokuserar på två karaktärer, du vet. De är mina huvudkaraktärer, och hon fokuserar på en av mina karaktärers kusiner... Fast de är, du vet, fortfarande i samma stad och det är samma historia och så.

Förutom en nyfikenhet på hur andra skulle komma att reagera på det hon skriver, drivs Elin av lusten att skapa själv utan begränsningar:

Jag tycker, du vet, om att skapa mina egna personer...när man kan bestämma vad som ska hända och så. Du vet att det finns ingenting som kan stoppa vad som händer...utan jag kan skriva lite vad jag vill. Och det är ganska roligt och, du vet, kunna kontrollera så.

Elin uttrycker att hon genom kommentarerna hon får har lärt sig dels vad andra tycker om att läsa i en berättelse, dels om stavning och styckesindelning. I skolan upplever hon att hon har haft nytta av detta ”mest i engelskan då eftersom jag läser på engelska. Men såhär engelsk grammatik och, du vet, stavning på många saker”.

5.6 Frida

Frida går i årskurs 8. Eftersom hennes mamma inte ville att hon skulle hålla på med internet när hon var för liten, började Frida spela blockspel och Tetris på olika webbsidor först när hon var nio år gammal. Spelandet har hon fortsatt med, men annars brukar hon numera mest ”typ, instagramma och så”. Frida är själv aktiv på Instagram och brukar lägga ut bilder där. Till det använder hon datorn. Hon berättar att hon kom i kontakt med Instagram genom kompisar ”som höll på med det och så tänkte jag att det verkade kul och så skaffade jag det”. Hon har nu lagt ut bilder i tre och ett halvt år. I regel gör hon fyra egna inlägg i veckan.

Frida menar att på Instagram finns alla möjliga slags texter. Själv följer hon både ”tro på dig själv-sidor” med visdomsord och några fanfictionkonton där varje kapitel inte är så långt ”men kanske en A4 eller nåt, om du skulle skriva det vanligt”. Det som intresserar henne mest är dock ”folk som håller på med hästar och som ritar”. Det är också hästbilder hon själv tecknar i blyerts som hon delar med sig av på Instagram:

På senaste tiden så har jag mest lagt upp när jag ritar och sådär. Om jag har ritat en häst och jag tänker att ’Åh, den blev ju jättebra!’ och sådär, så tar jag kort och lägger upp. Så skriver jag typ ’Oh, I’ve drawn a horse’. Eller nåt sånt.

I inläggen hon själv gör är det bilden som står i fokus eftersom hon ”typ skriver en rad bara. Presenterar bilden liksom och så”. Det som gör en bild riktigt bra anser hon:

är väl då om jag har lyckats rita nånting som blev bra. Om jag liksom har lyckats få till nån linje, eller hittat nån ny teknik eller nån detalj som jag har lagt till såhär och fått det till att se snyggt ut.

Frida har två hundra följare på Instagram som hon följer i sin tur:

Ja, så det är sådär ett litet nätverk, kan man säga. Och sen så om nån typ skriver en kommentar: ’Åh, vad fin bild!’ sådär, så skriver jag tillbaka: ’Tack!’.

Det är också från nätverket hon hämtar sin inspiration till de egna teckningarna:

Jo, jag följer såhär många som ...folk som har hästar eller hästbilder på Instagram. Så ser jag nån häst som tar något roligt skutt eller är snygg, eller såhär. Så screenshottar jag så jag får den bilden också till min kamerarulle. Och sen så sätter jag mig ner och så ritar jag av den.

När jag undrar varför Frida valt just Instagram att lägga upp sina bilder på, svarar hon:

Jag tycker att det är kul att dela med sig av typ sånt man gör och sådär. Att nån kanske bryr sig och sådär är kul. Och sen att det också är kul att se vad andra gör och sådär...folk som lägger upp...såhär typ coola bilder.

Genom Instagram och de Frida följer där, har hon lärt sig att förbättra tekniken när hon tecknar:

Det kan vara både bilder såhär typ 1, 2, 3 och 4 sådär. 'Du börjar med två cirklar, så drar du lite streck och sen så skuggar du och...'. Och så kan det vara lite filmer eller såhär texter och tips och så.

Sina kunskaper som hon fått via nätgemenskapen tycker Frida främst att hon har haft nytta av i bildämnet för hon har lärt sig "lite om färgkomposition" och fått "en liten känsla för hur saker ska sitta och sådär" i en bild. Hon lyfter även fram att hennes förmåga att formulera sig och stava på engelska har förbättrats eftersom hon brukar lägga upp bildtexten till de egna bilderna "på engelska för jag har ganska många såhär inte svenska följare så."

5.7 Gabriella

Gabriella går i årskurs 7. Hon och hennes syskon fick sina första egna datorer när de bara var i 3-årsåldern eftersom föräldrarna då arbetade just med datorer. När hon var liten använde hon främst internet till att spela "spel på hemsidor och såhär" och det var "typ dockor man skulle klä på och sånt". Nu kollar hon på musikvideor på Youtube, är social på Facebook, läser andras bloggar, "såna som också fotograferar som jag också gör...och så deras vardagar och så", och uppdaterar sin egen blogg. På frågan om varför hon började blogga, svarar hon:

Asså, det var min mamma som har bloggat väldigt länge. Och när jag var typ nio år, tror jag, så ville jag testa. För direkt när jag började skolan så tyckte jag om att skriva....Och så har jag bara fastnat för det.

Gabriella gör i regel två inlägg i veckan, men om hon har mycket att göra i skolan ser hon till att ha tidsinställda inlägg som redan är färdigskrivna att ta till i reserv. Hon säger att annars "om jag inte har tid så blir bloggen väldigt såhär tyst".

De texter Gabriella lägger upp i bloggen handlar om hennes vardag och vad hon har gjort. Den innehåller också många foton eftersom hon tycker om att fotografera. Dessutom berättar hon att det även är

en slags bokblogg, kan man säga. För jag läser väldigt mycket böcker också. Så jag recenserar böcker jag läst...I de inläggen så fotograferar jag även bokomslaget och sen så skriver jag såhär vilken genre det är. Och liksom vad jag tycker om boken...och...om omslaget också.

I övrigt liknar dessa inlägg klassiska bokrecensioner, fortsätter hon, för hon betygsätter boken, skriver vilka hon rekommenderar boken till och berättar lite kort om handlingen. Trots att Gabriella älskar att fotografera och att de texter hon skriver ibland styrs av det hon har fotograferat, anser hon att ”det är mest de skrivna orden” som är viktigast eftersom hon ”tycker ju skriva är det roligaste som finns ju”. Ett riktigt bra inlägg har enligt Gabriella ”en lockande rubrik och välformulerade meningar” med bilder som ”förstärker lite” och ”gör det tydligare och så”.

Också Gabriella har flera följare till sin blogg, men det är framför allt tre speciella som hon delar samma intresse och upprätthåller samtalet med i kommentarsfältet:

Det är en tråd på min som de kommenterar så kan jag bara svara. Men sen så kommenterar jag på deras bloggar också.

Det som driver Gabriella att blogga är som tidigare nämnts skrivlusten. Hon säger själv att ”det är just det att jag älskar att skriva och så”.

Det hon har lärt sig genom bloggandet kan hon inte riktigt se nyttan av i skolan och de olika ämnena. Däremot uttrycker Gabriella att hon insett hur viktigt det är att de bilder hon lägger upp ”relaterar till det man skriver om” för när hon tidigare inte tänkte så utan mest använde bilder för att det var så ett blogginlägg skulle se ut, förstod inte hennes läsare ”riktigt vad det handlade om”. Men viktigaste kunskapen är ändå hur man kan hålla ett samtal vid liv efter ett blogginlägg:

Det är många som har läsare som alltid skriver såhär att de ska kommentera, och det gör aldrig jag. För...ja, asså läsarna, de kommenterar ju när bloggaren liksom bjuder in dem genom skrivandet och inte genom att bloggaren skriver såhär: 'Kommentera!'.

5.8 Sammanfattande analys

I detta avsnitt presenteras en sammanfattande analys av de sju flickornas utsagor om meningsskapande i olika nätgemenskaper.

5.8.1 Multimodala livsberättelser

Av flickornas svar på mina intervjufrågor, förefaller det som om de texter de publicerar handlar både om deras vardag och om speciella händelser som resor de har gjort med familjen. Flickorna ger också uttryck för att mycket av innehållet i de olika texterna är intressestyrt, varför nätgemenskaperna kan betecknas som tydliga affinitetsutrymmen (jfr Lindgren 2014). Av flickornas resonemang syns också en påverkan av populärkulturen i form av fanfiction och fantasyberättelser, men också bloggskrivandet som terapi, självreflektion och personlig identitetsbildning förekommer (jfr Stern 2008, Gripsrud 2011).

De texter som används i de olika nätgemenskaperna beskrivs av flickorna i allra högsta grad som multimodala då de är noga med att framför allt bild och de skrivna orden ska relatera till varandra,

varför deras meningsskapande inom respektive nätgemenskap kan betraktas som en designprocess. Även musik och filmklipp infogas för att förstärka de skrivna orden. Vilken modalitet som dominerar, avgörs utifrån multiliteracies-perspektivet av kontextuella faktorer som nätgemenskapens fysiska utformning, den roll och identitet eleven tar och vill visa upp liksom av textens innehåll (jfr Kalantzis & Cope 2012). Nätgemenskapernas texter, som de beskrivs av flickorna, kan också betraktas som multimediala då texter från olika medier (musik, bild, rörlig bild) samspelar i texterna som publiceras, bloggtrådar och chattar skapas för samtal om inläggen och olika tekniker (appar) och funktioner (screenshot) används vid textproduktionen. Ur ett medieekologiskt perspektiv framträder ett mycket komplext förhållande mellan de här flickornas förmågor till kommunikativa handlingar, de olika nätgemenskapernas sociala och kulturella praktiker samt de medierande verktygens fysiska och symboliska förutsättningar (jfr Elmfeldt & Erixon 2007, Elmfeldt 2014, Erixon 2014).

5.8.2 Lustfyllt skapande och behov av bekräftelse

Samtliga flickor uppger att de har följare eller läsare till de texter de publicerar på nätet. De sätt flickorna säger att deltagarna i de olika nätgemenskaperna kommunicerar med varandra på är i ökande grad interaktivt från att enbart följa/läsa, gilla och kommentera till att skapa bloggtrådar eller personliga chattar med speciella följare/läsare. De mest interaktiva följarna och läsarna framträder i flickornas utsagor om de nätgemenskaper de deltar i som för de ungdomar Stern (2008) intervjuade, nämligen som extra betydelsefulla personer för den kollektiva och personliga identitetsprocessen (se Gripsrud 2011). Dessa betydelsefulla personer menar flickorna är vänner både off- och online, klasskompisar och likasinnade med samma intressen (jfr Lankshear & Knobel 2011, Lindgren 2014).

Flickorna ger uttryck för ett lustfyllt skapande där de säger sig kunna kontrollera och bestämma över process och innehåll. I utsagorna framträder även deras önskan om att hitta sig själva i identitetsprocessen i förhållande till nätgemenskapens kollektiva identitet (jfr Gripsrud 2011) när de delar med sig av bilder och texter och hoppas på gillningar och kommentarer.

Nätgemenskapen blir med Gripsruds ord en form av förställd gemenskap baserad på intresse, identitet och behovet av tillhörighet.

5.8.3 Mediekonvergent och kollektivt lärande

I intervjuerna framträder det Lankshear och Knobel (2011) kallar för "new technical stuff" (appar och funktioner) och "new ethos stuff" (intressestyrda nätgemenskaper). Flickorna uttrycker att de vid både bild- och textskapande utnyttjar det informella lärlingskapet och den multimediala, kollektiva intelligensen (jfr Olin-Scheller & Wikström 2010, Lundström & Olin-Scheller 2010,

Jenkins 2012, Lindgren 2014). Ur ett medieekologiskt perspektiv framgår det också tydligt hur gamla tekniker (fotot, blyertsteckningen) och ett autonomt perspektiv på literacy (formell skrivkunnighet) samspelar med nya mediers krav på förändrade kommunikativa handlingar (multimodalitet, multimedialitet, interaktivitet) (se Street 1995, Barton 2007, Säljö 2014, Elmfeldt & Erixon 2007, Erixon 2012a, Elmfeldt 2014; Erixon 2014).

6. Resultatdiskussion

I det här avsnittet avser jag att på ett fördjupat sätt diskutera de resultat som analysen av materialet pekar på samt besvara undersökningens övergripande syfte genom att sätta fokus på de kommunikativa handlingar undersökningens sju flickor ger uttryck för att deras digitala meningsskapande består av. Genom upprepade genomläsningar av intervjutranskriptionerna har fem kategorier av kommunikativa handlingar kunnat urskiljas:

- Läsande som kommunikativ handling
- Skrivande som kommunikativ handling
- Lärande som kommunikativ handling
- Relationsskapande som kommunikativ handling
- Identitetsskapande som kommunikativ handling

Resultatdiskussionen utgår från dessa och förs med och mot den forskning som presenterats i uppsatsens tidigare kapitel.

6.1 Läsande som kommunikativ handling

Både text och läsande får här dels ses i sina utvidgade betydelser, dels som något som används och görs inom en mångfald sociala kontexter, praktiker och konventioner (se Street 1995, Kress 2003, Barton 2007, Björkvall 2009, Kalantzis & Cope 2012, Säljö 2014). Flickorna i studien uppger att de läser bloggar, ser på tv-serier och Youtube-klipp, följer andras bildpubliceringar på Instagram, läser fanfiction och spelar spel. Deras läsande består således av texter baserade på flera olika och många gånger samspelande semiotiska resurser och modaliteter: skrift, bild, rörliga bilder och ljud (se Klerfelt 2007, Björkvall 2009, Kalantzis & Cope 2012, Schmidt 2013). I de lokala kontexter som dessa nätgemenskaper utgör, pekar alltså flickornas utsagor på att de navigerar, väljer läsvägar och tolkar komplexa multimodala texter där det verbala, visuella och auditiva kombineras (jfr Björkvall 2009, Rasmusson 2014). Texterna de sju flickorna läser bär tydliga populärkulturella förtecken: videoklipp med Youtube-stjärnan Pewdiepie och bloggar av Kenza, Nicole Falciani och Chloé Schuterman nämns. Det centrala i de populärkulturella texter flickorna säger sig interagera med, oavsett teckenvärldar, är dels berättelsen om vardagen, fritidsintresset, idolen eller bara den där den egna fantasin sätter gränserna, dels det användarbaserade innehållet (jfr Olin-Scheller & Wikström 2010, Lundström & Olin-Scheller 2010, Lindgren 2014). För ungdomsidoler som Pewdiepie och Kenza har den medieteknologiska utvecklingen erbjudit sociala arenor varifrån de kan dela med sig av vardagsberättelser och fritidsintressen till en masspublik, vilket skapat en ny

typ av kändisskap och en nytt slags kulturellt kapital (jfr Stern 2008, Boyd 2008, Lankshear & Knobel 2011, Jenkins 2012). Genom de sociala mediernas totala integrering i de sju flickornas livsvärldar uttryckt av Bea som ”Instagram och Twitter. Ifunny...det är typ det mina dagar består av”, innebär läsandet en socialisering in i populärkulturens förstådda gemenskap där det privata och publika sammanflätas (se Giddens 1999, Elmfeldt & Erixon 2007, Gripsrud 2011, Säljö 2014).

Nätgemenskapernas textläsande ger flickorna sammantaget underhållning, som Wattpad som enligt Elin erbjuder berättelser i alla möjliga genrer, och gemenskap, som Fridas nätverk där de häst- och teckningsintresserade följer varandra. Men texterna och läsandet ger även flickorna förebilder.”[E]n av Sveriges största bloggare” fick Daniella att börja blogga. Texterna och läsandet ger också flickorna inspiration i form av klipp och bilder i Instagramflödet att konvertera, ”screenshotta” och använda till det egna meningsskapandet. Läsningen i flickornas digitala literacypraktiker visar dels på hur betydelsefull denna kommunikativa handling är i deras vardag, dels på att läsande inte kan reduceras till en autonom och teknisk färdighet (se Street 1995, Barton 2007). Även om det visuella uttrycket präglar de flesta av texterna (jfr Kress 2003, Björkvall 2009), pekar flickornas uttalanden om läsning på att olika modaliteter kan fylla samma berättelsefunktioner, men inom olika literacypraktiker: skrift på Wattpad och bild på Instagram. Läsande som kommunikativ handling får därför sägas bygga på ett komplext samspel mellan meningsskapandets funktion (här underhållning, gemenskap, förebilder och inspiration), form (medieteknologiska och semiotiska resurser) och förståelse för den sociala kontextens konventioner.

6.2 Skrivande som kommunikativ handling

Även text och skrivande får här dels ses i sina utvidgade betydelser, dels som något som skapas och görs inom en mångfald av sociala kontexter, praktiker och konventioner (se Street 1995, Kress 2003, Barton 2007, Björkvall 2009, Kalantzis & Cope 2012, Säljö 2014). Flickorna i studien uppger att de lägger upp foton som redigerats (fotocollageteknik, beskärning eller förändring av ljus och skärpa) så att motivet kommer till sin rätt, i en i övrigt väldesignad instagrammiljö, och tilltalar följarna i nätgemenskapen. Bilderna kan även bestå av egenhändigt gjorda blyertsteckningar där en kort, förklarande kommentar används för att beskriva färg- och teknikval i målarprocessen. För de bloggande flickorna, Daniella och Gabriella, berättar den skriftbaserade texten om intressen, vardagen och känslor, och foton används för att förstärka och levandegöra dessa berättelser. På Wattpad och i de fiktiva fanfiction- och fantasyberättelserna är skriftspråkets normer i form av ”bra grammatiskt språk och bra styckeindelning”, och skriftens dramaturgiska berättargrepp som ”bra sån här plotline”, centrala. Att så många av flickorna i studien uttrycker vikten av att följa skriftspråkets normer i det egna meningsskapandet även på bloggarna, förvånade mig och pekar i en något annan riktning än Lundgrens (2012) resultat där omsorgen om bilderna ansågs vara

viktigare. Men också på Wattpad kan bilder, musik och klipp användas för att som Elin uttrycker det ”matcha kapitlet” och förstärka upplevelsen av berättelsen.

Gestaltandet och skrivandet gör flickorna främst för egen del, för att det bland annat är ”kul att fota” som Alice säger eller som Gabriella uttrycker det ”jag älskar att skriva”. Men gestaltandet och skapandet ses också som inlägg i nätgemenskapens pågående kommunikation där visningsstatistik, gillningar och följarnas uppmuntrande kommentarer och flickornas svar fortsätter dialogen. Med Beas ord är i regel dessa nätgemenskaper ganska stora ”communities” där många andra tycker samma sak och då är det ”kul att kunna bidra, kan man säga”. Eller där dialogen, eller avsaknaden av den, med följarna visat för Alice och Gabriella hur viktiga intressanta och relevanta foton och inlägg ser ut för att hålla liv i samtalet. Beroende på nätgemenskap och publik så skriver man antingen på svenska eller ”på engelska för jag har ganska många såhär inte svenska följare”, säger Frida om kommentarerna till sina hästteckningar.

Utifrån ett multiliteracies-perspektiv kan, som tidigare nämnts, de sju flickornas skrivande/gestaltande ses som en medveten designprocess bestående av de tre stegen representation, kommunikation och tolkning (se Kalantzis & Cope 2012). I representationsfasen visar flickorna att de medvetet använder de modaliteter - foto/bild/skrift/design/collage - och de teknologiska resurser – appar för redigering, konvertering och montage – som finns tillgängliga för deras berättelser. Genom representationsvalen anpassas så kommunikationen utifrån förståelsen av nätgemenskapens mediemiljö (foton/bilder på Instagram och skrift på Wattpad) och mediemiljöns interaktionsförutsättningar (funktioner för visningsstatistik, gillningar och kommentarer samt språknormen). I tolkandet av mottagarnas reaktioner (visningar, gillningar, kommentarer) synliggörs om representationens form (foto/bild/skrift/design/collage) och kommunikationens funktion (bidra och hålla liv i samtalet) följer nätgemenskapens kulturspecifika praktik. Flickornas utsagor om de nätgemenskaper de verkar i visar således hur dessa mediemiljöers ”new technical stuff” möjliggör ”new ethos stuff” i form av användarbaserat och dialogiskt skapande (se Lankshear & Knobel 2011, Erixon 2012a). När flickorna ikläder sig prosumentrollen samspelar designprocessen både med populärkulturen och dess berättelser (av kända bloggare och Youtube-stjärnor) och mediekonvergensen (typografisk text, foton, blyertsteckningar möter ny teknik, nya medier och ny publik) (se Elmfeldt & Erixon 2007, Jenkins 2012). Flickornas digitala meningsskapande bidrar därmed dels till deras kulturella kapital (en del av populärkulturen), dels till deras sociala kapital (medskapande inom en kulturell praktik). Skrivandet, precis som läsandet, som kommunikativ handling utgörs av ett komplext samspel mellan meningsskapandets funktion (här bidra till och hålla liv i nätgemenskapens samtal), form (medieteknologiska och semiotiska resurser) och förståelse för den sociala kontextens konventioner.

6.3 Lärande som kommunikativ handling

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker, enligt Säljö (2014), lärande genom deltagande i en social praktik i ett samspel mellan deltagarna och de medierande resurser kulturen har tillgång till och ser som betydelsefulla. Med utgångspunkt i medieekologin utgörs dessa medierande resurser av våra kommunikationsmedier och de sociala praktikerna ses som mediemiljöer. Utifrån detta perspektiv betonas att det är just kommunikationsmediernas och mediemiljöernas fysiska utformning och symboliska betydelse som både möjliggör och försvårar vilket slags lärande som sker (se Erixon 2014). Oavsett kommunikationsresurser eller mediemiljö ses meningsskapande ur ett multiliteracies-perspektiv som en medveten designprocess (se Kalantzis & Cope 2012) som dels återanvänder, dels lämnar nya resurser för andra att använda för nytt meningsskapande. Sett så, fungerar också varje meningsskapande som en förändringsprocess både i själva skapandet utifrån syfte, tillgängliga resurser, mottagare och konventioner och genom de spår meningsskapandet efterlämnar. Även om ingen annan tar emot meningsskapandet eller återanvänder dess resurser, anses meningsskapandets kreativa process ändå ha förändrat den skapande personen och därmed lett till lärande. Det är mot bakgrund av dessa tre perspektiv som jag tolkar de sju flickornas utsagor om kommunikativa handlingar inom olika nätgemenskaper och lärande.

Explicit uttrycker studiens flickor att de genom sitt deltagande i olika nätgemenskaper lärt sig den typ av läsande och skrivande som förekommer inom skolans literacypraktik. De uttrycker också att de lärt sig det slags läsande, skrivande och meningsskapande som möjliggörs genom teknikens fysiska förutsättningar och anses vara betydelsefulla i deras vardagliga literacypraktiker. Till det förstnämnda får traditionell literacy som stavning, styckeindelning, skriva berättelser och formulera sig på engelska räknas. Till det senare hör att fotografera, redigera, surfa på nätet, komponera bilder och relatera bild till text och bjuda in till och hålla liv i nätgemenskapens samtal.

Bland annat Bea beskriver hur hon letar i olika digitala miljöer och multimodala texter efter lämpliga foton att "screenshotta" eller filmklipp att konvertera till egna fotomontage på sitt fan account dedikerat till *One Direction* att dela med andra Directioners. Lärandet som sker genom denna kommunikativa handling i syfte att skapa, publicera och dela eget material på Instagram får tolkas som komplext. Förutom traditionell läsförmåga, tränas förmågan att använda digitala verktyg för att hantera information, navigera i komplext uppbyggda texter och tolka bilder, vilket Rasmusson (2014) menar ger förutsättningar för en god digital läsförståelse. För att låna Drottners (2008) samt Olin-Schellers och Wikströms (2010) ord, skulle den här läroprocessen kunna beskrivas som intressestyrd, användarbaserad, lösningsinriktad, erfarenhetsbaserad och interaktiv. Bea agerar som konsument i sökandet efter material, producent i skapandet och prosument då hon genom olika redigeringsverktyg återanvänder och transformerar andra deltagares meningsskapande

till egna kreativ uttryck (jfr Hernwall 2014). Att nätgemenskapens kollektiva kunskap utnyttjas som meningsskapande resurs, antyds både av Frida som genom instruktionsvideor på Instagram förbättrar tekniken i sina blyertsteckningar och Elin där feedbacken på Wattpad ska användas i slutredigeringen av "boken". Detta lärande förutsätts i dagens medie- och informationskunnighet: meningsfull orientering och användning av olika medier för problemlösning i samverkan med andra och att synas, höras och delta i kommunikationssamhällets offentlighet, vilket studiens nätgemenskaper får sägas vara en del av (se Drotner 2008).

Lärandet som kommunikativ handling skulle här kunna sammanfattas som skolmässiga kunskaper som traditionell literacy. Men lärandet som kommunikativ handling kan också sägas bestå av det som är användbart i de lokala och kulturspecifika mediemiljöer som nätgemenskaperna utgör: digital teknik och navigering, multimodal literacy samt kollektiv och interaktiv problemlösning.

6.4 Relationsskapande som kommunikativ handling

För att få en djupare förståelse för relationsskapandet som kommunikativ handling, har teori från samhälls- och medievetenskapen liksom tidigare ungdomskultur- och ämnesdidaktisk forskning om vad unga gör på nätet samt det medieekologiska perspektivet på medier som miljöer använts. Både Dunkels (2012) och Findahl (2014) visar att unga framför allt besöker nätet för att umgås genom spel eller i sociala nätverk. Socialiteten kan sägas vara inbäddad i de sociala mediernas fysiska struktur genom appar som Instagram, vilket flickorna i studien dagligen besöker, och tillgänglighet i form av mobil teknik, som också studiens flickor föredrar. Tack vare integreringen av applikationer som visningsstatistik av läsningar och gillningar, kommentarsfält och funktioner för direktmeddelande till specifika personer, främjas interaktiviteten och de sociala medierna som mötesplatser på nätet (se Erixon 2012a, Erixon 2014).

Flickorna i studien ger uttryck för att deras relationsskapande består av att mötas, kommunicera, visa vilka de är och sina intressen. För Alice är Instagram en plats där hon håller kontakt och delar bilder med sina kompisar. Cecilia säger, efter att hon har "mixtrat" och "trixat" med sina foton från olika resor, att "sen vill man gärna visa upp dem och såhär: 'Här har jag varit'". Också Daniellas bloggskrivande tolkar jag som hennes sätt att i skrift visa upp för andra vem hon egentligen är när de talade orden inte räcker till: "kul att dela med sig av saker" och "lättare att skriva ut känslor än att prata om dem". Instagram och Wattpad är för Bea mötesplatser där hon får kommunicera sitt intresse för en viss fandom med vänner som bara finns online: "så tänker jag att de här måste jag dela med nån...med folk för att jag känner inga vänner i riktiga livet som gillar *One Direction*". Även för Gabriella går bloggandet främst ut på att visa upp sitt engagemang för böcker och skrivande: "För jag läser väldigt mycket böcker" och "det är just det att jag älskar att skriva". Men

för Elin handlar relationsskapandet, utöver om att dela sitt intresse för läsande och skrivande på Wattpad med andra, också om samarbetsinriktade möten på Facebook där hon och hennes kompis ”redan har planerat hur boken ska sluta”.

De nätgemenskaper de sju flickorna beskriver, påminner om de användarskapade affinitetsutrymmen som Olin-Scheller och Wikström (2010) och Lindgren (2014) studerat. Publiceringarna på Instagram, Wattpad och bloggarna kretsar kring den gemensamma berättelsen om vardagen, idolerna och det fiktiva textuniversumet. Kommentarererna från vänner både off- och online samt andra med samma intressen (se Stern 2008) är stödjande och uppmuntrande som ”Åh, vad fin bild!”, vilket gör att bland andra Frida fortsätter att dela med sig av sina bilder. Både Hernwall (2014) och Forsman (2014) anser dock att det finns en fara i att unga rör sig inom samma sociala och enkönade fält både off- som online vad gäller erfarenhetsutbyten och att ”göra kön”. Jag har dock valt att inte beröra genusperspektivet inom ramen för min undersökning annat än som en reflektion över att flickorna i studien, precis som aktuell mediestatistik (se Findahl 2014) visar, är aktiva deltagare och skapare av innehåll på sociala medier. Möjligen kan man snarare, utöver tolkningen av nätgemenskaperna som affinitetsutrymmen, se följeskaran av betydelsefulla närstående vuxna (som Emmas moster, farmor och mormor), vänner och likasinnade som dessa flickors motstrategier mot nättroll och trakasserier (jfr Dunkels 2012:45). Flera av flickorna i studien uttrycker det som att de väljer att följa sina följare och som Gabriella ”kommenterar...på deras bloggar också” så att de bildar som Frida säger ”sådär ett litet nätverk” inom den större nätgemenskapen. Relationsskapandet som kommunikativ handling kan alltså tolkas som samspelet mellan det expressiva (här är jag) och strategiska (val av resurser utifrån teknik, miljö och mottagare) meningsskapandet och kommentarernas reflexiva (tillhörighet) och interaktiva (gemenskap) funktion (jfr Forsman 2014).

6.5 Identitetsskapande som kommunikativ handling

För att kunna beskriva, tolka och förstå drivkrafterna bakom de sju flickornas engagerade och kreativa meningsskapande i olika nätgemenskaper, har teori från samhälls- och medievetenskap och ungdomskulturforskning om förhållandet mellan medier och identitetsprocessen varit användbara. I likhet med det sociokulturella perspektivet, menar Gripsrud (2011) att vi socialiseras in i en kollektiv identitet genom de sociala och kulturella praktiker vi deltar i, vilket studiens nätgemenskaper får sägas representera. I samklang med medieekologernas företrädare, talar Gripsrud om medier som fysiska och symboliska miljöer som möjliggör och begränsar vår kollektiva identitetsbildning i förhållande till de förställda gemenskaper som de erbjuder. Den personliga identiteten ser dock Gripsrud, liksom Giddens (1999), som något individen själv måste

skapa i avsaknad av traditioner, normer och auktoriteter och utifrån alla livsstils- och identitetsval som istället digital teknik och sociala medier erbjuder när, var och till vem som helst.

Många av flickorna i studien säger att de kom i kontakt med Instagram, Wattpad och olika bloggar genom tips från kompisar, att de också blev nyfikna och, som jag tolkar det, ville vara en del av dessa kollektiv: ”alla skaffade det för det var ju inne” som Bea uttrycker det. Förutom umgänget med offline-kompisar online, ger de virtuella arenorna även tillgång till en kollektiv samhörighet med populärkulturpersonligheter som bloggdrotsningar och Youtube-stjärnor. Teknikens upphävande av tid och rum möjliggör en integrering av idolernas vardag i den egna. Mot också dessa underhållare, förebilder, inspiratörer och förstådda vänner som modeller, reflekteras och skapas dessa sju flickors livsberättelser. Och precis som för de populärkulturella idolerna, framför flickorna sin identitetsprocess inför nätgemenskapens publik, eller som Daniella säger om sitt bloggande:

Asså, jag tror att jag mest faktiskt gör det för mig själv...Det är ändå kul att dela med sig av saker. Jag tycker att det är jättekul, i alla fall...och då tänker jag att då kan man ändå passa på att skaffa en blogg för att det är ju folk från nästintill hela Sverige som kan läsa.

Ungas publika nätframträdanden har diskuterats och problematiserats av både Dunkels (2012), Stern (2008) och Boyd (2008). Enligt Dunkels har unga ett annat förhållande till öppenhet än vuxna som kanske är mer i takt med det övriga samhälleliga närmandet mellan privat och offentligt, som till exempel att abstrakta experter online ger hälsoråd som påverkar människors vardagliga beteende (jfr Giddens 1999). Just det öppna och publika är, menar Stern, dels påverkat av populärkulturen, dels en viktig del av samtidens identitetsbildning. De ungas kulturella kapital ökar när de får delta i offentligheten och jaget utvecklas i mötet med andras reaktioner. Också Boyd menar att de sociala mediernas betydelse för de ungas identitetsutveckling – att presentera sig själv och förstå sin position i förhållande till andra och den sociala världen – hänger samman med kändiskulturen, erbjudandet om en masspublik och avsaknaden av vuxnas insyn och gränsdragningar.

Berättelsen om jaget och självet som ett ständigt pågående och reflexivt projekt, tolkar jag flera av flickornas meningsskapande som ett uttryck för. Alice säger att fotona på Instagram blir som en dagbok ”för det sparas ju så jag kan bläddra igenom och titta vad jag har gjort” och för Cecilia ”är det kul att ha som minne också, att man alltid kan se där, bilderna”. Tydligast blir kanske denna jagets reflektions- och utvecklingsprocess i Daniellas uttalande om sitt bloggande: ”om man typ känner sig misslyckad så kan man skriva ut det men samtidigt komma på att ’Nämen, det är inte så här, egentligen’”. Även flickornas många gånger liktydiga motiv till meningsskapande i olika nätgemenskaper, som Fridas ”Jag tycker att det är kul att dela med sig...Att nån kanske bryr sig och sådär är kul”, skulle kunna kopplas till att flickorna ”write themselves and their community into being” (Stern 2008:120). Experimenterandet av roller sker med hjälp av de sociala mediernas

interaktiva möjligheter där flickorna agerar konsumenter när de läser andras inlägg, producenter när de skapar eget innehåll och prosumenter när de går i dialog med följarnas kommentarer. Genom den affinitet och gemenskap Bea och Elin finner på Wattpad, går de från läsarroll till författarroll för att, som Elin uttrycker det, ”prova mest och se...hur jag kunde skriva och se vad andra tycker om det”.

Ett annat sätt att förstå dessa sju flickors identitetsskapande som kommunikativ handling, erbjuder Goffmans (2009) dramaturgiska perspektiv i kombination med ett multiliteracies-perspektiv och meningsskapandet som designprocess. I representationsfasen förbereds framträdandet i en bakre region genom lämplig inramning (val av resurser utifrån teknik och miljö) och fasad (min vardag, min idol, min historia). I nästa steg kommuniceras, iscensätts och prövas livsberättelsen utifrån den förståelse jaget har av den specifika nätgemenskapens konventioner. I tolkningen (av visningar, gillningar, kommentarer) kan jaget bakom kulisserna reflektera över och arbeta vidare med den personliga identiteten i förhållande till den kollektiva som den genom nätgemenskapen är en del av.

6.6 Digitalt meningsskapande som kommunikativa handlingar – en sammanfattning

Ambitionen med föreliggande undersökning är att vara ett bidrag till det pågående vetenskapliga samtalet inom forskningsfältet Smdi om förhållandet mellan ungdomskultur, medieteknologin och svenskämnet i skolan. Drivkraften bakom de sju flickornas meningsskapande har, utifrån den kunskapskontext ämnesdidaktisk forskning, ungdomskulturstudier samt det samhälls- och medievetenskapliga perspektivet erbjuder, förstått som kommunikativa handlingar för att skapa relationer och identitet. Utifrån framför allt ett medieekologiskt perspektiv på medier som fysiska och symboliskt viktiga verktyg och miljöer, har de kommunikativa handlingar som möjliggör lärande tolkats. Multiliteracies-perspektivet har använts för att förklara vad i de kommunikativa handlingarna läsande och skrivande som äger giltighet utifrån meningsskapandets form, funktion och förståelsen för hur man kommunicerar inom en viss nätgemenskap. Genom det övergripande sociokulturella perspektivet har slutligen flickornas kommunikativa handlingar kunnat förstås som såväl situerade i nätgemenskapernas kulturella praktik som formade av flickornas behov, intressen och tillgång till meningsskapande resurser.

7. Avslutande didaktisk reflektion

Att möta och använda ”olika slags texter och genom skilda medier” för att ”utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr 11 2011:222) kan ses som en naturlig och integrerad helhet i dessa flickornas kommunikativa handlingar. Hur kan en svenskundervisning som utifrån läroplanens skrivningar erkänner, förankrar, tillvaratar och vidareutvecklar elevernas erfarenheter av komplext meningsskapande från vardagliga literacypraktiker realiseras? Finns modet, kunskapen och det samhälleliga och utbildningspolitiska stödet att ifrågasätta svenskämnets traditionella innehåll, arbetsformer, lärarens och elevernas roller för att möta den förändring av lärande och kommunikationsmönster som den medieteknologiska utvecklingen implicerar?

Utgångspunkten för ett kommande nationellt ”läslyft” är att språk och lärande hör ihop, vilket ligger i linje även med den gällande läroplanens sociokulturella utgångspunkter. Själva läroprocessen för de lärare som ska delta är tänkt att ske i en samarbetsinriktad kollegial form. Fortbildningens fokus ligger på som man uttrycker det ”läsförståelse och skrivförmåga” (Skolverket 2015). I övrigt är upplägget präglad av både ett uppifrånstyrt politiskt perspektiv och ett tillrättalagt material som genom olika moduler i steg-för-steg-processer ska prövas i praktisk undervisning. Ambitionerna kan uppfattas som goda och satsningen sker nu på bred front i landets skolor med start under hösten 2015. Frågan är dock om ökad träning i traditionell literacy utan förankring i de kommunikativa handlingar eleverna använder för meningsskapande i sina vardagliga, medierika literacypraktiker verkligen kommer att vara tillräckliga för att möta såväl samtidens och framtidens krav på medie- och informationskunnighet? Kommer skolans traditionella syn på läsande och skrivande som autonoma tekniska färdigheter få konfronteras mot mediesamhällets visuella prägel, de ungas erfarenheter av komplext meningsskapande och andra förändrade former av literacy i de förestående kollegiala samtalen?

Nedåtgående resultat i internationella läsmätningar som PIRLS (2011) och PISA (2012) har haft stort inflytande på det svenska utbildningssystemet, inte minst genom implementeringen av den nu gällande läroplanen, Lgr 11, och kursplanen i svenska (Skolverket 2011). Resultaten av dessa läsmätningar har medfört att explicit undervisning i lässtrategier betraktas som avgörande för att utveckla elevernas läsförmåga. Därför har just strategiundervisning enligt Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska fått bli ”ett centralt innehåll i alla årskurser” (2011:12).

Monica Rosén (2012) och Karin Taube och Ulf Fredriksson (2012) har undersökt relationen utifrån internationella läsmätningar som PIRLS och PISA mellan svenska elevers läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning. Dessa undersökningar visar att de svenska eleverna är allt mindre intresserade

av läsning och att de därför läser allt färre tryckta typografiska texter, vilket ses som en förklaring till en generellt försämrad läsförmåga. En annan förklaring som Rosén lyfter fram är att lästiden har fått ge vika för en allt ökande datortid, varför ”den positiva effekt som nöjesläsandet har på läsförståelsen har därmed gått förlorad” (2012:135). Även elevernas digitala läsförmåga testades i PISA-undersökningen från 2009. Här visade de frekventa datoranvändarna sämre resultat än de måttliga datoranvändarna, vilket pekar på att digital läsning delvis kräver andra förmågor än läsning på papper (Taube och Fredriksson 2012:172, se även Rasmusson 2014). Rosén framhåller dock att det finns länder som Island där en ökad datoranvändning inte lett till en försämrad läsnivå. De digitala medierna kan således i skolan dels utnyttjas för att ”fostra läsande på datorer”, dels för att ”locka till läsaktiviteter på liknande sätt som böcker har gjort och fortfarande gör” (2012:137). Elmfeldt och Erixon (2007) lyfter också fram att skolan behöver förhålla sig till den nya medieekologin. De trycker dock tydligare på att en förändrad, snarare än en försämrad, läs- och skrivförmåga hos unga bör ses mot bakgrund av just den medieteknologiska utvecklingen (2007:245).

”Svenskämnets identitet har bytt skepnad”, skriver Annette Ewald (2015:193), från att tidigare ha betonat litteraturens roll för elevernas identitets- och demokratiska utveckling till att nu fokusera en kompetensinriktad och mätbar läsförmåga. En fråga Ewald för fram i sammanhanget är om explicit strategiundervisning verkligen förmår ”bryta läsmotståndet hos elever med begränsade läserfarenheter eller med andra läspreferenser än de som skola och utbildning prioriterar” (2015:192). Ewald, ser liksom Bengt-Göran Martinsson (2015), faran med att skolans litteraturundervisning förminskas till medel för lästräning av typografisk text och skydd mot läsning i andra medier än vad den etablerade samhällseliga och politiska diskursen eftersträvar. Också Magnus Persson (2012) tar upp mytbildningen kring ”den goda boken” som skydd mot ”den onda kulturen”, vilken representeras av den populärkulturella och mediala mångfalden, trots att litteraturläsningens legitimitet ofta bara är instrumentell och nyttobetonad.

Den svenskämnesdidaktiska forskningen har sedan länge (se exempelvis Elmfeldt & Erixon 2007, Björkvall & Engblom 2010, Lundgren 2012, Schmidt 2013, Olin-Scheller 2014, Magnusson 2014, Erixon 2014) liksom nu denna undersöknings bidrag problematiserat skolans dominerande literacypraktik i förhållande till ungas meningsskapande. Sammantaget visar forskningen att ungas meningsskapande i vardagliga, digitala och multimodala literacypraktiker består av komplexa, mångfaldiga kommunikativa handlingar. I dessa literacypraktiker är traditionellt läsande och skrivande bara några av alla tänkbara meningsresurser, vilket uttalat indikerar förändrade förmågor till kommunikativa handlingar, något som fått begränsat inflytande i den utbildningspolitiska diskursen. Varför? Kan en förklaring vara det som Martinsson lyfter fram i sin artikel ”Läspanikens anatomi - barns och ungdomars läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv”? Martinsson

skriver, i likhet med Street (1995), att ”det politiska intresset för en nations resultat vad gäller läsförmåga och läsförståelse i internationella jämförelser är den koppling som görs mellan nationens skriv- och läsfärdigheter och dess möjligheter att vara framgångsrik ekonomiskt och socialt” (2015:199). Därför, fortsätter Martinsson, riktas de politiska utbildningsinsatserna mot en skolmässig och alfabetisk literacyförmåga, eftersom ungas mediebruk anses hota skolans och samhällets utveckling (2015:200).

Petra Magnusson (2014) prövar en multimodal teoribildning när hon utifrån dagens textlandskap undersöker dels didaktiska utmaningar och möjligheter med pappersburen skrift i undervisningen, dels elevers meningsskapande i olika teckenvärldar (bild, film, ljud, skrift och kombinationer av dessa). Resultatet pekar på att en explicit och strukturerad undervisning utifrån en modell som innefattar meningsskapande i olika teckenvärldar möjliggör både en förankring och ett erkännande av elevernas informella lärmiljöer, vilket även Lundgren (2012) och Schmidt (2013) förordar. Resultatet visar också att såväl användning av pappersburna skrifter som läsning av skönlitterära texter bara är några av alla möjliga meningserbjudanden utifrån en ickehierarkisk multimodal teoriram. Magnusson ser att med utgångspunkt i en multimodal tolkningsram så kan fokus läggas ”på det generella meningsskapandet oavsett teckenvärld och medium, samtidigt som det ger plats åt det specifika meningsskapandet där resurser, och hur de används, är avhängigt de teckenvärldar som utnyttjas” (2014:241). En multimodal teoriram med anknytning till Kalantzis och Copes (2012) multiliteracies-perspektiv ger således de didaktiska verktygen för att utveckla läsande, lärande och meningsskapande utifrån ständigt förändrade villkor och förutsättningar, menar Magnusson.

Fler studier som Magnussons (2014) om pappersburen skrift och Rasmussons (2014) om digital läsförståelse behövs! Deras studier pekar på den fortsatta betydelsen av typografisk text och därmed traditionell literacy. Dessa ses dock som utgångspunkter för ett generellt meningsskapande i en mediekonvergens där äldre verktyg och uttrycksformer fortfarande behövs för att gamla, samtida och framtida texter överhuvudtaget både ska kunna kommuniceras och förstås (jfr Jenkins 2012, Hernwall 2014). Trots detta handlar den utbildningspolitiska debatten i stort endast om medier som något som stjälar tid från bokläsandet eller som visserligen kreativa, men ändå bara tekniska sök- och skrivverktyg. Ytterligare ämnesdidaktisk forskning behövs således om hur man inom svenskämnet i skolan och i undervisningen i sin helhet kan arbeta med teknik och ungdomskulturella frågor i förhållande till kommunikationssamhällets behov av en bred medierepertoar och mediereflexivitet (Erixon 2012b).

En annan förklaring till att ett autonomt perspektiv på literacy fortfarande dominerar skolans och svenskämnets praktik kan vara att digitaliseringen av skolan och samhället hittills främst har handlat om teknik och tillgänglighet. I boken ”Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället.

Skolan och demokratin” (2013) lyfts utöver teknikbehärskningen det demokratiska perspektivet på dels förmågan att höras och synas, dels förmågan att använda och orientera sig i det digitala flödet (jfr Drotner 2008, Sundin 2012). Här presenteras UNESCO:s ramverk för hur åsikts- och yttrandefriheten ska kunna stärkas i ett kommunikationssamhälle där såväl kommunikationsmönster som socialt beteende ständigt förändras. Då medie- och informationskunnighet anses vara ”en nödvändig nyckelkompetens i dagens samhälle”, betraktas de ungas kompetens och ”deltagarkulturens underifrånperspektiv” (2013:8) som särskilt viktiga för att ”påverka barn och ungas uppväxt och framtid i en positiv riktning” (2013:16). Boken innehåller också bland annat Smdi-forskarens analyser och reflektioner om skolans arbete med medie- och informationskunnighet. Deras utgångspunkt är ett medieekologiskt perspektiv där man fokuserar på ”de mångfaldiga och komplexa relationerna mellan medier och kommunikativa kompetenser” (2013:60). Man menar att de kommunikativa kompetensernas betydelse i svenskämnet genom Lgr 11 har stärkts. Trots detta behandlas ”seende och gestaltande [...] minst sagt styvmoderligt” (2013:59), vilket man anser står i stark kontrast mot att dagens samhälle genom digital och mobil teknik ”bär en tydlig visuell prägel” (2013:62). För dessa forskare handlar visuell medie- och informationskunnighet dels om att använda, göra och bedöma betydelsen av visuella presentationer och gestaltningar, dels om ”en medvetenhet om att vi människor alltid är eller kan vara sedda” (2013:63). Utmaningen för undervisningen och utvecklingen av en bred medierepertoar är att lära av de ”erfarenheter som barn och ungdomar bär med sig” så att olika ”röster hörs, tankegångar utmanas och kommunikativa kompetenser tas i bruk i meningsfulla sammanhang” (2013:65).

Tillgängligheten genom en-till-en-satsningar och en ständigt ökande användning av mobil teknik kan dock inte längre ses som de stora frågorna (se Findahl 2014, Hernwall 2014, Dunkels 2015). Under våren 2015 har Digitaliseringskommissionen lagt fram ett delbetänkande som handlar om hur samhället kan dra nytta av digitaliseringens möjligheter. Men liksom försämringarna av traditionell läsförmåga i PISA- och PIRLS-mätningarna tagits till intäkt för ett behov av strategiläsande och nationellt läslyft, syftar uppdraget till att följa och jämföra utvecklingen ”med ett urval länder i Europa och andra delar av världen” så att ”Sverige ska vara bäst i världen” (2015:19). Det tekniska perspektivet framträder i formuleringar som ”digitaliseringen driver samhällsutvecklingen” (2015:19) och i definitionen av digital kompetens som förtrogenhet med ”digitala verktyg och tjänster” och förmågan att ”följa med i den digitala utvecklingen och dess påverkan på ens liv” (2015:22). Det formella lärandet genom digitaliseringens möjligheter ska fortsatt bestå av ”överföring av kunskaper och utveckling av färdigheter” (2015:128), men förmågor som ”motivation, samarbetsförmåga, självdisciplin och ansvarstagande” (2015:127) nämns också som viktiga för samhällets fortsatta välbefinnande. Sett utifrån ett sociokulturellt perspektiv riskerar en

sådan retorik att missa att även användarna aktivt medskapar och förnyar kommunikationssamhällets digitala praktiker efter egna intressen och behov. Inte minst föreliggande studie visar hur medvetet unga människors kommunikativa handlingar samspelar med olika modaliteter, medier och konventioner för att läsa, skriva, lära samt skapa relationer och identitet.

Vad krävs då för ett svenskämne och en utbildningspolitisk diskurs i takt med ett föränderligt kommunikationssamhälle som förutsätter meningsskapande utifrån en bred repertoar av kommunikativa handlingar? Kanske behöver ett mer konkretiserat sociokulturellt perspektiv på den ömsesidiga påverkan mellan människa, medier, praktik och lärande få komma till uttryck i såväl utbildningspolitiska beslut som i den faktiska undervisningen. För där människors biologiska betingelser begränsar, tar den digitala tekniken vid så att det ivriga ljuset kan rinna fram. Sociala medier, bloggar och fanfictionsajter blir till ateljéer där självidentitetens målningar ställs ut. När våra individuella erfarenheter och upplevelser dras fram i solen, bjuds andra in genom den halvöppna dörren till deltagande och medskapande i virtuella rum som är öppna för alla. Oändliga möjligheter skapas i samtidens mediekonvergens där gammal teknik smälter samman med ny, enskilda och lokala angelägenheter blir kollektiva och globala och dåtid liksom nutid lyser upp ett fönster mot framtiden.

Sammanfattning

Den här magisteruppsatsen handlar om sju flickors digitala meningsskapande. Det övergripande syftet är att utforska vad de ger uttryck för att deras meningsskapande inom olika nätgemenskaper består av. Ett centralt analysverktyg är begreppet kommunikativ handling.

Bakgrund

Att vara läs- och skrivkunnig idag är mycket komplext. Meningsskapande i dagens textlandskap kräver ett brett spektrum av kommunikativa handlingar som dessutom förändras i takt med ny teknik och med nya sociala och kulturella praktiker som följer i dess spår. Det är därför en angelägen uppgift att undersöka ur barns perspektiv, i föreliggande studie genom flickornas egna utsagor, meningsskapande i vardagliga literacypraktiker som olika nätgemenskaper. Uppsatsen skrivs inom magisterprogrammet i Svenska med didaktisk inriktning, Smdi, vid Högskolan Kristianstad. Utbildningen behandlar frågor som rör språkliga och kulturella praktiker samt läs- och skrivsocialisation i samtidens medielandskap i förhållande till svenskämnet.

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Studiens övergripande teoretiska plattform är det sociokulturella perspektivet på meningsskapande som något socialt, kulturellt och kontextuellt situerat. Med teori även från medieekologin, multiliteracies och samhälls- och medievetenskapen, har jag försökt att bredda perspektiven och få fler begrepp och analysverktyg för att kunna sätta in tolkningen av och förståelsen för flickornas meningsskapande i en större kontext. Begrepp som används är bland annat *nätgemenskap*, *meningsskapande*, *literacy*, *designprocess*, *kommunikativ handling*, *affinitetsutrymme* och *självet som reflexivt projekt*.

Forskning inom bland annat svenskämnets didaktik och om ungdomskulturer pekar på hur kommunikationsmönster och socialt beteende har förändrats genom framför allt de digitala mediernas möjligheter till mobilitet och interaktivitet. Studierna visar att i synnerhet de sociala medierna har blivit arenor där unga träffas, lär av och tillsammans med andra samt experimenterar med och förhandlar om olika identiteter. Studierna för också fram undervisningens roll utifrån det demokratiska uppdraget att relevansgöra olika perspektiv på och utveckla ett brett spektrum av kommunikativa handlingar i varierande teckenvärldar, situationer och praktiker. Dessa studier från ämnesdidaktisk forskning och ungdomskulturforskning kommer att användas för att sätta in analysen och diskussionen av den här undersökningens resultat i en större kunskapskontext.

Metod, urval och material

Studien har en kvalitativ forskningsansats. Den bygger på semistrukturerade intervjuer med sju flickor i årskurs 7 och 8 om deras uppfattningar och erfarenheter av meningsskapande i olika nätgemenskaper. Att som vuxen och dessutom lärare ställa frågor till skolungdomar innebär en ofrånkomlig

maktasymmetri vilket kan påverka såväl intervjusituation som resultat. Det finns en risk att informanterna försöker svara "rätt" på frågorna dels för att vara till lags, dels för att intervjuerna genomförs av en i deras ögon lärare på skolan och inte av en utomstående "forskare". Samtidigt kan snöbollsurvalet, som blev ett mer personligt sätt att genom skolans ungdomsarbetare hitta intresserade informanter och snabbt komma närmare deras fritidsvärld, ha bidragit till flickornas förförståelse av sig själva som experter och mig som okunnig, men nyfiken vuxen. Samtliga intervjuer genomfördes i ett grupprum under ledig tid, det vill säga på raster, för både flickorna och mig. De inspelade intervjuerna som sedan transkriberades, bildar det huvudsakliga materialet.

Resultat, analys och diskussion

För att så långt som möjligt bevara barnets perspektiv, valdes narrativets form i resultatredovisningen så att flickornas egna röster om vilka kommunikativa handlingar meningsskapande i deras vardagliga literacypraktiker består av skulle få höras. Resultatet pekar på att de sju flickornas kommunikativa handlingar samspelar med olika modaliteter, medier och konventioner för att läsa, skriva, lära samt skapa relationer och identitet.

Läsande som kommunikativ handling

Resultatet visar att läsande som kommunikativ handling är komplext och inbegriper även ett seende och lyssnande. Det består av ett samspel mellan läsandets funktion (roa sig, söka gemenskap, hitta förebilder och inspiration), form (tillgängliga medieteknologiska och semiotiska resurser) och förståelse för nätgemenskapens och andra digitala och multimodala texters uppbyggnad.

Skrivande som kommunikativ handling

Resultatet visar att också skrivande som kommunikativ handling är komplext och inbegriper även ett gestaltande. Det består av ett samspel mellan skrivandets funktion (bidra till och hålla liv i nätgemenskapens samtal), form (tillgängliga medieteknologiska och semiotiska resurser) och förståelse för texters uppbyggnad inom nätgemenskapen.

Lärande som kommunikativ handling

Det lärande som sker genom de kommunikativa handlingar flickornas meningsskapande består av kan sammanfattas som dels skolmässig och traditionell literacy, dels som teknikhantering, digital och multimodal literacy samt kollektiv och interaktiv problemlösning.

Relationsskapande som kommunikativ handling

De nätgemenskaper flickorna deltar i kan beskrivas som användarbaserade affinitetsutrymmen. De relationsskapande kommunikativa handlingarna syftar till att visa upp sig genom sina intressen inför likasinnade, vars kommentarer bekräftar tillhörigheten och förstärker gemenskapen.

Identitetsskapande som kommunikativ handling

Genom medvetna val av redigerade och samverkande bilder och texter designas, iscensätts, prövas, tolkas och förbättras den personliga identiteten och positionen i förhållande till såväl nätgemenskapens som populärkulturens kollektiva identitet.

Avslutande didaktisk reflektion

Att vara läs- och skrivkunnig i samtidens medieekologi kan inte reduceras varken till en fråga om mer träning i traditionell literacy eller ökad tillgång till och användning av digitala verktyg i undervisningen. Studiens resultat visar i likhet med tidigare forskning hur de kommunikativa handlingarna läsande och skrivande i ungas meningsskapande i olika nätgemenskaper också inbegriper lärande samt relations- och identitetsskapande i samspel med olika modaliteter, medier och kulturspecifika konventioner. Ett sociokulturellt perspektiv där den ömsesidiga påverkan mellan människa, medier, praktik och lärande ses som förutsättning för samtidens meningsskapande, kan vara hjälpsamt för ett svenskämne och en utbildningspolitisk diskurs i takt med ett föränderligt kommunikationssamhälle.

Referenser

- Adelmann, Kent m.fl. (2013). Kommunikativa kompetenser i det nya medielandskapet. I: Carlsson, Ulla (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom
- Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber
- Alvesson, Mats & Sköldbäck, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Björkvall, Anders & Engblom, Charlotte (2010). Flerspråkighet och multimodalitet som lärandepotential. I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Boyd, Danah (2008). Why Youth Heart Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. I: Buckingham, David (red.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Buckingham, David (red.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Carlsson, Ulla (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Drotner, Kirsten (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. I: Buckingham, David (red.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Dunkels, Elza (2012). *Vad gör unga på nätet? 2.*, [uppdaterade] uppl. Malmö: Gleerups
- Dunkels, Elza (2015). Unga och nätet. I: Lindgren, Simon (red.) (2015). *Ungdomskulturer*. 2. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning
- Elmfeldt, Johan (2014). Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion. I: Erixon, Per-Olof (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur

- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Erixon, Per-Olof (2012a). Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv. I: Edlund, Ann-Catrine (red.) (2012). *Att läsa och att skriva: två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*. Umeå: Umeå universitet.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:534711/FULLTEXT01.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Erixon, Per-Olof (2012b). Svenskidaktikens håg för ungdoms- och mediekulturer. I: Ongstad, Sigmund (red.) (2012). *Nordisk morsmålsdidaktik: forskning, felt og fag*. Oslo: Novus
- Erixon, Per-Olof (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ewald, Annette (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftens tid. I: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Findahl, Olle (2014). *Svenskarna och Internet. [Elektronisk resurs] 2014*. Stockholm: .SE.
<http://www.soi2014.se> Tillgänglig 2015-08-30
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Forsman, Michael (2014). *Duckface/Stoneface. Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7*. Stockholm: Statens medieråd.
http://www.statensmedierad.se/upload/_pdf/duckface_rapport.pdf Tillgänglig 2015-08-30
- Giddens, Anthony (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Goffman, Erving (2009). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 5. uppl. Stockholm: Norstedts
- Gripsrud, Jostein (2011). *Mediekultur, mediasamhälle*. 3., [bearb.] uppl. Göteborg: Daidalos
- Habermas, Jürgen (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23.

- <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/hallden.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Hernwall, Patrik (2014). "Vem är du?" Om genus och makt i ungas kommunikation online. I: Dunkels, Elza & Lindgren, Simon (red.) (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups
- Hetmar; Vibeke (2007). Observation, innovation and triangulation. I: Herrlitz, Wolfgang, Ongstad, Sigmund & van de Ven, Piet-Hein (red.) (2007). *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam och New York: Rodopi
- Jenkins, Henry (2012). *Konvergenskulturen: där gamla och nya medier kolliderar*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic.: Cambridge University Press
- Klerfelt, Anna (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2007.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17189/5/gupea_2077_17189_5.pdf Tillgänglig 2015-08-30
- Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. (2011). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567> Tillgänglig 2015-08-30
- Kress, Gunther R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Lankshear, Colin. & Knobel, Michele. (2011). *New literacies*. 3rd ed. Maidenhead, England: Open University Press
- Lindgren, Simon (2014). Kollaborativt lärande med sociala medier. I: Dunkels, Elza & Lindgren, Simon (red.) (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups
- Lundgren, Berit (2012). Elvaåringars skriftbruk till vardags och i skolan. I: Edlund, Ann-Catrine (red.). *Att läsa och skriva: Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*. Umeå: Umeå universitet.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:534711/FULLTEXT01.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum? I: Tidskrift för litteraturvetenskap, vol. 40, nr 3-4 (2010): *Litteraturvetenskap och didaktik*.
<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/view/509/483> Tillgänglig 2015-08-30
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter [Elektronisk resurs] : multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2014.
<https://dspace.mah.se/handle/2043/17212> Tillgänglig 2015-08-30

- Martinsson, Bengt-Göran (2015). *Läsplanikens anatomi - barns och ungdomars läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv*. I: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups
- Olin-Scheller, Christina (2014). *Läsrörelser - om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv*. I: Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 10, nr 1, s. 24-37.
<http://diva-portal.org/smash/get/diva2:767414/FULLTEXT01> Tillgänglig 2015-08-30
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik (2010). *Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (2012). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941> Tillgänglig 2015-08-30
- PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentration*. (2013). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127> Tillgänglig 2015-08-30
- Preece, Jenny (2000). *Online communities: designing usability, supporting sociability*. Chichester: Wiley
- Rasmusson, Maria (2014). *Det digitala läsandet: begrepp, processer och resultat*. Diss. (sammanfattning) Härnösand: Mittuniversitetet, 2015.
<http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:770228/FULLTEXT01.pdf> Tillgänglig 2015-08-30
- Rosén, Monica (2012). *Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- och 10-åringar: Resultat från internationella studier*. I: *Läsarnas Marknad, marknadens läsare* [Elektronisk resurs]. (2012). dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/14005/2/SOU2012-10.pdf Tillgänglig 2015-08-30
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sän' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Diss: Örebro: Örebro universitet, 2013.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32042> Tillgänglig 2015-08-30
- Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt
- Skolverket (2015). *Läsluft* [Elektronisk resurs].
<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet> Tillgänglig 2015-08-30

- Stern, Susannah (2008). *Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship*. I: Buckingham, David (red.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Street, Brian V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London: Longman
- Sundin, Olof (2012). Att hantera kunskap och information i den digitala samtiden. I: *Läsarnas Marknad, marknadens läsare* [Elektronisk resurs].
dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/14005/2/SOU2012-10.pdf Tillgänglig 2015-08-30
- Svenska datatermgruppen (2015).
http://www.datatermgruppen.se/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=91&obj=a240&uttr=socialt%20medium Tillgänglig 2015-08-30
- Sverige. Digitaliseringskommissionen (2015). *Gör Sverige i framtiden: digital kompetens*. Stockholm: Fritzes, ett Wolters Kluwer-företag.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/256302> Tillgänglig 2015-08-30
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Taube, Karin & Fredriksson, Ulf (2012). Svenska elevers läsning. I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) (2012). *Svenskämnet i går, i dag, i morgon: Svenskläraryöreningen 100 år 1912-2012*. Stockholm: Svenskläraryöreningen
- Tranströmer, Tomas (2011). *Samlade dikter: 1954-1996*. [Ny utg.] Stockholm: Bonnier pocket
- Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Minns du hur gammal du var när du började använda internet?
2. Vad gjorde du då?
3. Vad använder du internet till nu?
4. Vilka verktyg föredrar du - dator, iPad, mobil?
5. Läger du själv ut något på nätet/deltar du i något speciellt forum på nätet?
6. Hur kom du i kontakt med detta sätt att publicera dig/detta forum?
7. Hur länge har du hållit på?
8. Hur ofta lägger du upp egna saker/deltar i forumet?
9. Vad är det som gör att du håller på med detta?
10. Har du några följare/vilka deltar i forumet?
11. Vilken slags kontakt har du med dina följare/de andra i forumet?
12. Vad är det för slags texter du publicerar/vad finns det för slags texter i forumet?
13. Vad kan det du publicerar/de texter ni använder i forumet handla om?
14. Vad är viktigast i dessa texter - de skrivna orden, de talade orden, kommentarerna, bilderna, musiken, filmklipp, rubrikerna, färgerna, designen - hur bild, text, ljud och färg funkar ihop?
15. Beskriv hur en riktigt bra text som du lägger upp/ni använder i forumet ser ut.
16. Vad tycker du att du lär dig genom att publicera egna saker/delta i forumet?
17. Är dessa kunskaper något du har haft nytta av i skolan?