

TEXT SOM KONTEXT – RUM, PLATS OCH TEXT SOM SOCIAL SITUATION

Erik Andersson

ABSTRACT

The ability to express oneself in text has come to be an even more pressuring task due to new media. The use of text in the new media and the school looks slightly different and create different claims on which kind of text activity that are advocated. Language activity and use of text in different spaces and places has become a constituent principle in the western society of today – language and the use of text is seen as the ontological condition for social life. The historical and conventional media notion of public and reception has been replaced by a more complex communication situation due to the digital media. Related to this context and the linguistic turn, three concepts; *text action*, *text conversation* and *the pedagogy of place* are developed and exemplified by a national net community. The theoretical contribution makes it possible to understand and approach the use of text and the complexity this use in different spaces and places articulates. The national net community is discussed in relation to the school exemplifying two different public spaces where new media is put forward illustrating a social situation constituted of text – young people's use of text practically becomes context. How can we understand and approach this new educational situation?

Keywords: the pedagogy of place, text conversation, text action, social media, education

INLEDNING

Användningen av digitala medier förändrar kommunikativa mönster och vanor, sättet att skriva, läsa och skapa mening. Ungdomar kan med digitala medier tillägna sig kunskaper utanför den formella utbildningens kontroll. 'Dessa mediespecifika kompetenser inbegriper även den skriftspråkliga förmågan och de är relevanta och viktiga i den mediekultur som vi lever i idag' (Bellander, 2010, s.19). Språkliga, sociala och politiska processer tar form i nya rum genererande enorma kulturbyggen. Frågan om unga människors textanvändningar öppnar upp för en förståelse av unga människors kulturbyggen och vad de kan betyda i skolan. Hur ska skolan tackla denna nya utbildningssituation? 'Hele det kunskapsyn som skolen hviler på om kontroll och reproduktion av information, styrt genom läreren og læreboka, utfordres av internet. Elevene blir aktive produsenter av innhold og ikke passive konsumenter som skal prestere på faglige tester' (Erstad, 2010, s.56).

ERIK ANDERSSON,

doktorand i pedagogik

Verksam vid Institutionen för kommunikation och information,

Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde

E-post: erik.andersson@his.se

Frågan om vi ska ha IT i skolan är en icke-fråga: 'Det finns inget alternativ om skolan ska kunna förbereda eleverna för att leva och verka i dagens och inte minst ett framtida samhälle' (Hylén, 2010, s.6). Studier inom ungas skrivande visar att 'ungdomars erfarenheter av olika medier påverkar deras skrivande' (Bellander, 2010, s.18-19). Hur ska vi förstå unga människors användning av nya medier och de kulturbyggen detta genererar? Hur kan vi förstå medieteknologins utsträckning av tid och rum och det innehåll som kommuniceras i medierna jämfört med den kommunikation som sker face-to-face? Hur kan skolan ta vara på unga människors språkliga expressivitet, kreativitet och lekfullhet i användningen av text? Hur ska vi förstå skolans uppdrag i att främja digital kompetens? Hur kan vi se och förstå ungas nätanvändning? Vilka möjligheter och risker rymmer internet? Forskningsområdet unga människor och nya medier rymmer en hel del att undersöka.

Denna artikel är tänkt som ett teoretiskt bidrag, en framskrivning av begreppen *platsens pedagogik*, *textsamtal* och *texthandling*. Begreppen är användbara när vi vill förstå unga människors användningar och skapande av text i sociala medier. Begreppen exemplifieras empiriskt genom en nationell nätgemenskap och skolan som institution – två rum som genom användningen av digitala medier har kommit att skapa en ny utbildningssituation där synen på kommunikation som en fråga om sändare och mottagare har övergivits till förmån för en mer komplex kommunikationssituation. Med breda penseldrag tar sig artikeln an följande fråga: Hur kan vi förstå dagens utbildningssituation där text alltmer blir kontext, dvs. när kommunikationen är inbäddad i sociala strukturer som består av text?

INTERNET OCH SOCIALA MEDIER

Internets kommunikativa, interaktiva och deltagarvänliga karaktär bidrar till en enorm innehållsproduktion och kommunikation. Närmare 95% av ungdomarna i de nordiska länderna har tillgång till internet i hemmet och flertalet av dessa använder internet varje dag (Carlsson, 2010b). 1,5 miljoner svenskar kommenterar regelbundet det andra skriver på internet. Användningen av sociala medier ökar, hälften av alla svenskar är med i sociala nätverk (Findahl, 2010b). Baserat på skilda forskares texter¹ kan vissa tematiker urskiljas vilka ger en bild av vad internetanvändningen kan visa sig innebära:

- vardagligt sätt att kommunicera och umgås
- användargenererat innehåll och ökad informationsspridning
- deltagarorientering

- nya rum för medborgerligt växande
- otydliga gränser för privat och offentligt
- ny syn på kunskap
- en komplex bild av verklighet och identitet
- uppkomst av nya rum och gemenskaper

Den tekniska utvecklingen och internet har inneburit 'helt nya möjligheter till kommunikation som gör att begreppen privat och offentligt förlorar sin ursprungliga betydelse. Via internet kan vi delta i diskussioner och knyta kontakter över hela världen utan att ens fysiskt lämna vår privata sfär' (Lieberg, 2009, s.45). Användningen av de digitala medierna kan på detta sätt sägas skapa rum där individualitet och offentlighet möts, ett rum där individens erfarenheter formas av institutionen vilken samtidigt formas av individens erfarenheter: 'Sättet att uppfatta relationen individ – institution som *samtidiga* uttryck för mening och meningsskapande, innebär att erfarenhet inte kan ses som en inre egenskap hos individen, utan att den är ett uttryck för en *reflexiv kulturell yttring* på institutionell och individuell nivå' (Ljunggren, 1996, s.102). Kommunikationen i de sociala medierna blir ett överförande av innehåll från en bestämd kontext till en annan. Ett sätt att benämna dessa rörelser är, med Giddens terminologi, *disembedding* och *reembedding* (a.a.). Den förra beskriver en rörelse där innehåll lyfts ut från dess sociala och lokala kontext och de förändringar som sedan sker med detta genom tid och rum. Den senare visar på platsens betydelse, vilken blir avgörande för kontextualiseringen, för hur det innehåll som lyfts ut får mening i en annan tid och plats, hur innehållet kontextualiseras i förhållande till individens närmiljö. Vidare kan vi se att användningen av internet 'har gått mot mer social användning och att innehållet i högre utsträckning skapas av användarna själva ... Det användarskapade innehållet skiljer internet från andra medier, där man traditionellt talat om en sändare och många mottagare' (Dunkels, 2009, s.61). Det är främst den interaktiva användningen av internet som ökar bland unga, aktiviteter som indikerar samtal och samspel (Carlsson, 2010b). Internet har under det senaste decenniet kommit att 'utgöra en allt viktigare plats för socialt umgänge' (Sveningsson Elm, 2009, s.94).

Internet och de sociala medierna möjliggör offentliga samtal och meningsutbyten men även risker, övervakning och kontroll av desamma. Ena sidan i debatten hävdar och förespråkar möjligheten till öppna demokratiska samtal. Ilshammar och Larsmo konstaterade redan 1997 att 'cyberrymden är där din frihet finns. Inte på det flummiga sättet – utan i den meningen att det är där demokratins framtid inom kort tid kommer att avgöras' (s.10). Detta är mer aktuellt än någonsin (se Fenton, 2010; Dahlgren 2009; Montgomery 2007 etc.). Mossberger et.al. konstaterar att 'Internet use does indeed have significant benefits for democratic participation' (2008, s.2). Den andra sidan i debatten hävdar internets risker genom övervakning och kontroll, minskad yttrandefrihet, framväxten av grupper med extrema åsikter, risker för sexuellt utnyttjande, kapad identitet, kränkningar, fördärvad barndom osv (Peters, 2008-02-15; Rydin, 2010; Dunkels, 2010).

Internet 'has proven to be a particularly versatile vehicle for navigating the structures of the social world' (Bakardjieva, 2009, s.97), en social värld där ungdomars kommunikation är frekvent eftersom ungdomar primärt använder internet som en social mötesplats (Drotner, 2008; Findahl, 2010a; Medierådet, 2010). Noterbart är att datorn tycks vara den vanligaste medietekniska apparaten i barns och ungas rum då cirka 61% har dator i sitt rum (Medierådet, 2010). Medierna och medieanvändningen har en alltmer utsträckt påverkan på ungas liv: fritiden kan svårligen skiljas från deras utbildning och anställningsmöjligheter, deltagandet i offentliga aktiviteter eller familjelivets privata värld påverkas (Livingstone, 2002, s.3). Internet som kommunikationens infrastrukturella grund, i termer av möten mellan människor, inte bara speglar utan även påverkar och påverkas av ungdomars liv i samhället (Olsson & Dahlgren, 2010; Montgomery, 2007; Ungdomsstyrelsen, 2007). 'Det finns anledning att anta att internet har skapat stora fördelar för unga medborgare ... internet är en arena för att vidga det sociala livet, för att lära sig på egen hand och för att bli självständig' (Dunkels, 2009, s.60-61).

Mötet i de sociala medierna på internet är i huvudsak textbaserat och bestående av skilda användningar av text i språk. Skilda sätt att beskriva dessa förhållandevis nya textanvändningar kan vara multimodalitet och multimodal semiotik (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2005; Kress, 2003), digital, informations eller audiovisuell literacy (Hartmann, 2010, s.110) eller multiliteracy (Cope & Kalantzis, 2003). Oavsett hur dessa skilda läs- och skrivkunnighetsaspekter (i bred mening) etiketteras så bör vi ställa oss frågan om hur skolan ska hantera det faktum att det för dagens generation av unga är viktigt att förstå och lära sig saker 'in multiple, contingent, spatial structures rather than in serial and chronological orders?' (Livingstone, 2002, s.232-233; jmf även Bellander, 2010, s.172, s.203-204). Eller som Kress (2008, s.265) uttrycker det: 'which view of learning responds to conceptions of creativity, of diversity, of change'? Vi behöver ta hänsyn till att 'new communications' media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitutes the ends of literacy learning, however taught (Cope & Kalantzis, 2003, s.6).

Förändringar i språk och text blir nödvändiga att förstå och hantera i det som har kommit att bli en ny utbildningssituation.

SPRÅKLIG VÄNDNING OCH VIDGAT TEXTBEGREPP

Det är, givet sammanhanget, helt avgörande hur något beskrivs. Alla språkliga aktiviteter är kontextberoende konstruktioner som gör något, de konstituerar verkligheten. Den språkliga vändningen innebär döden för förhoppningen om att det ska kunna finnas en universell korrespondens mellan orden och tingen (Börjesson, 2003). Vårt tillträde till verkligheten går ofrånkomligen genom och i språket: 'Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den' (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.15). Språket konstituerar världen,

det är konstruktionistiskt och konstitutivt för socialt liv (Wetherell, 2001). Denna språkvetenskapliga ingång innebär att språkets komplexitet, performativitet och skiftande karaktär erkänns snarare än att utgå från att det skulle existera något i sig, ting eller situationer är beroende av benämningen (och ofta av vem och hur detta görs). I det konstruktionistiska antagandet om verklighetens beskaffenhet är det omöjligt att hänvisa till eviga, essentialistiska eller objektiva strukturer. Det finns ingenting bortom eller bakom det som sägs, att beskriva något är en aktivitet där det som beskrivs som något är intimt sammanvävt med beskrivandet – språk är handling, aktivt och skapande. Enligt Börjesson (2003) är det här de grundläggande poängerna med poststrukturalism, socialkonstruktionism och den språkliga vändningen ligger. Wooffitt (2005) formulerar det på följande sätt 'whenever we produce a description or refer to a place, object, or event of state of affairs in the world, we invariably select from a range of possible words and phrases' (s.18).

Inom diskursorienterad forskning används ofta text i vid bemärkelse där text kan stå för 'symboliska uttryck som bildar någon slags sammanhängande helhet där både ord, ljud och visuella element kan ingå' (Sveningsson et.al. 2003, s.140). Kjeldsen skriver, genom en retorisk betraktelse av text i vid bemärkelse, att

I förhållande till det talade ordet eller den skrivna texten är den bildliga förmedlingens närhet för det första svår att bortse från, och för det andra appellerar den starkare till emotioner och till handling. Det hänger ihop med bilders förmåga att skapa skenbart naturliga (re)presentationer och insikter eller, kanske mer korrekt, retorisk realism (2008, s.304).

Visuell framställning är ett vanligt förekommande element i sociala medier och inkluderas därför i det jag kallar text. Etymologiskt så kommer ordet *text* från latin och betyder *väv*. Detta kan enligt Sveningsson et.al. (2003) ge ledtrådar till hur text ses inom diskursanalys – 'som en del i en större väv som tillsammans bildar och håller samman helheten' (s.140). Text kan svårligen 'förstås som ett, bokstavligen, avgränsat föremål' (Quennerstedt, 2006, s.93) då text dels framträder som en grafisk form men även som ett innehåll. Skillnaden mellan auditivt språkande och skriftligt språkande, genom text, är markant då 'Mycket av det som hjälper oss att tolka det talade språket faller helt bort i skrift, såsom intonation, röststyrka, gester och minspel' (Kotsinas, 1994/2007, s.35). I de digitala medierna kompenseras detta genom symboler, bilder och skilda former av grafiska markörer (se Bellander, 2010; Kim et.al. 2007; Wang & Woo, 2007).

En övergripande karaktärisering för text är att beskriva den som intentionell, verbal, stabil, koherent, konventionell och kreativ. Det *intentionella* står för en avsiktlighet: 'En text är tänkt för vissa verkningar, åtminstone att bli uppfattad och förstådd' (Hellspång & Ledin, 1997, s.32). Den *verbala* karaktären är knuten till latinets *verbum* för ord. Med ordens hjälp kan texter 'förmedla budskap som är både obegränsat varierande och mycket precisa' (s.33). Textens *skriftliga* stabilitet skiljer sig från det flyktiga talet.

Textens stabilitet innebär ... en objektivisering av vad den säger ... och ställer sig på egna ben ... När talet blir text får det mer av en objektiv och opersonlig prägel – ett slags neutral och ofärgad sanning (a.a., s.34).

Skillnaderna mellan det talade och det skrivna ska inte överdrivas eftersom det finns många blandformer: 'med genombrottet för den nya informationsteknologin har det uppstått ett spontant skriftspråk som liknar det vanliga talet i förgänglighet och dialogisk öppenhet' (a.a., s.35). Textens koherenta karaktär innebär att en text är sammanhängande, den är begriplig i något avseende. För detta krävs ett tidssammanhang, ett orsakssammanhang och en övergripande tematik. 'Den har en tematisk koherens, alltså band mellan delarna som består i att de handlar om något gemensamt' (s.35). Hellspång och Ledin menar att vi normalt utgår från att 'en text är koherent. Så långt det är möjligt försöker vi tolka dess enskilda delar så att de får ett sammanhang' (s.36). En texts *konventionella* drag exemplifieras av det faktum att läsaren känner igen sig i den – 'den följer vissa vedertagna normer och regler' (s.37). Bellander skriver att

Även om ungdomarna betraktar mobiltelefoner och datorer som etablerade och självklara saknas ofta konventionella normer för det språk som används i många av de kontexter där dessa medier används. Det medför att ungdomarna själva aktivt deltar i processen att forma mobil- och datorspråket. (2010, s.19)

Det kommunikativa i text förutsätter att det finns vissa konventioner för att läsa och förstå de språkliga tecken som texten utgörs av. Detta gör att ungdomarna skapar textliga konventioner (likt dem i Svarthjärta). 'Som de flesta av våra sociala normer är mönstren för texter oskrivna och omedvetna ... konventionerna ser olika ut i olika slags texter' (s.37). En text har ett skapande inslag – text är *kreativ*. I de nya medierna visar sig den kreativa dimensionen genom bl.a. kommunikationens multimediala, multimodala och mosaikartade karaktär präglad av s.k. flow. Detta kan ses som ett uttryck för dagens samhälle där "informationsströmmen materialiserar sig som en flytande och föränderlig mosaik av information och yttranden framställda i olika medier och uttrycksformer" (Kjeldsen, 2008, s.60). En annan egenskap hos texten i nya medier är *intertextualitet*. Texter hänvisar ständigt till och citerar varandra (a.a.). Användningen av text är alltså en mångfacetterad och komplex aktivitet. För att exemplifiera och kontextualisera detta vänder vi oss därför till *Svarthjärta* där text är en konstituerande realitet.

Svarthjärta

Nätgemenskap är en social mötesplats på internet som karaktäriseras och byggs upp av skilda användningar av text. *Svarthjärta* är en semi-offentlig svensk riktäckande nätgemenskap, dvs. en nätgemenskap där det är möjligt att observera de aktiviteter som sker men som kräver medlemskap för att kunna producera innehåll. Nätgemenskapen, med det fiktiva namnet *Svarthjärta*, erbjuder en mängd aktiviteter så som blogga, chatta, diskutera, skapa grupper och är riktad till ungdomar i åldern 14-27 år med alternativ musik- och klädstil. Uppskattad medelålder är 16-17 år. *Svarthjärta* är av öppen karaktär (ej ideologisk eller politiskt grundad) och drivs av ungdomar².

I *Svarthjärta* är samtalen kommunikativa³ genom dess argumentativa, utredande, rationella och kunskapsorienterade karaktär (Andersson, 2010). I *Svarthjärta* sker en utökning av kognitiv förmåga, omdömesbildning, kollektiv kunskapsutveckling

och socialisation genom bl.a. referenshänvisningar, information, tips om webbsidor, böcker etc. Det råder ett kollektivt tryck på att kunna ta ställning, försvara och argumentera, att tillsammans med andra föra ett seriöst allvarligt menat samtal, att interagera inom en gemenskap av olikhet. *Svarthjärta* erbjuder specifika möjligheter för samtal och bärs, som institution, upp av de deltagande ungdomarna. Institutionen erbjuder, på en genuin basis av ungdomars egna intressen och organisering av tid, socialisations-, lärande- och samtalsmöjligheter. Samtalen⁴ byggs upp genom olika användning och skapande av text. En för sammanhanget aktuell, skolorienterad term, som gjorts gällande är *textsamtal*. I skolkontexten är detta en beteckning på en aktivitet där elever samtalar om en läst text. Textsamtal som *begrepp* blir något annat när det används i nya medier. I nätgemenskapen är *textsamtal* formen och utrymmet för skilda *texthandlingar* vilka konstituerar och skapar platser som ställer specifika krav på texthantering, läsförmåga, interaktionsförmåga och språklig uttrycksförmåga. *Medierådet* sträcker sig t.o.m. så långt som till att hävda att 'online-läsningen konkurrerar ut den traditionella läsningen' (2010, s.9).

Textsamtal och texthandling

Användningen av digitala medier gör det bitvis svårt att skilja *text* från *samtal*. Textsamtal är en sammanslagning av *formen* att bedriva samtal. Sociala medier suddar ut gränserna för en vardaglig auditiv förståelse av samtal och andra textbaserad kommunikativa aktiviteter. Textsamtal som begrepp kan i huvudsak hänföras till användningen av nya medier vilka är paradoxala i sin karaktär eftersom de kräver författare (deltagare) men samtidigt är tydliga exempel på författarens död genom sin metanarrativa hypertextkaraktär:

text is composed of many scripts, taken from different contexts and different times ... The meaning of the text does not originate in the author but in the text's 'other', in the birth of the reader at the cost of the death of the author. All the same, the meaning of the text does not end with the personal reader (Løvlie 2006a, s.13).

Hypertext kan definieras som en struktur bestående av textenheter vilka är sammanlänkade genom elektroniska länkar vilka erbjuder skilda vägar att navigera och läsa. Hypertexten saknar tydliga gränser, det är omöjligt att avgöra var texten börjar eller slutar. Dessutom är den i regel multi-författad. (Livingstone, 2002, s.224). Hypertext är på detta sätt starkt relaterad till, och kan förstås som, intertextualitet. Hypertext skiljer sig från tryckt text, den är inkluderande tillskillnad från exkluderande, den är rhizomatiskt uppbyggd bestående av relationer mellan skilda element vilket gör att den snarare kompletterar än ersätter mer linjära textstrukturer (Livingstone, 2002, s.224). Just textsamtalet har en rhizomatisk, multi-författad och inkluderande karaktär.

Textsamtalet som språklig aktivitet är grafiskt konstituerad i text. Således är det inte textsamtal i skrivpedagogiskt avseende. Holmberg (2008) definierar textsamtal som 'samtal om såväl andras texter som egna texter. Det kan vara samtal som leds av läraren i helklass, eller samtal i mindre grupper mellan vilka läraren cirkulerar' (s.4). Textsamtal i skrivpedagogisk kontext kan tolkas som samtal om text, oavsett var i skrivprocessen samtalet och texten befinner sig. Textsamtal i sociala medier

är samtal som sker i och genom användandet av text – samtalet konstitueras i text. Textsamtal definierar och förklarar hur kommunikationsformen upprätthålls och bedrivs i de sociala medierna – samtalet sker i, *genom* och *som* text men även *om* text oavsett var (tidsmässigt) denna text befinner sig i kommunikationsprocessen. I skolsammanhang kan exempelvis ett textsamtal, i skrivpedagogiskt avseende, ske genom *textsamtal* i ett socialt medie genom att läraren låter eleverna diskutera en boktext i ett online-forum (se Ikpeze, 2009).

Ett textsamtal kan vara av asynkron, diakron och synkron karaktär. Textsamtalets *asynkrona* karaktär ger att deltagarna kan läsa och skriva inlägg vid olika tidpunkter och därmed inte behöver närvara samtidigt vilket skapar utrymme för eftertanke och reflektion över tidigare posters innehåll innan dessa besvaras. Textsamtalets *diakrona* karaktär framträder genom den möjlighet som rummets infrastrukturella aspekter möjliggör när all informationshistorik lagras. Det vill säga i textsamtalet blir det möjligt att gå tillbaka och kommentera tidigare poster vilket gör att dessa kan aktualiseras på nytt vilket kan skapa förväntningar om ett fortsatt samtal. Den diakrona och asynkrona karaktären på textsamtalet ställer krav på deltagaren att veta vad, hur och varför den skriver. Vad som sagts och hur det har sagts finns kvar och kan användas på nytt (stabil karaktär). Den *synkrona* karaktären tar sig uttryck genom att det pågår ett intensivt samtal där poster följer varandra, och ibland överlappar varandra, nästan simultant i tid. Dessa tidsbundna postaktiviteter går under beteckningen *texthandling* – en produkt av skilda deltagares textanvändningar.

En text består av tecken, 'ting som står för andra ting. De förra är tecknens uttryck ... De senare är tecknens innehåll' (Hellspång & Ledin, 1997, s.30). Användningen av tecken fungerar som upplysningar. Posterna gjorda i textsamtalet fungerar därför som uttrycksmedel, de är kommunikativa handlingar. En post kan innehålla en eller flera skilda typer av texthandlingar vilka bidrar till att upprätthålla rummet och skapa platser fyllda med innebörder, mening och förväntningar: 'Genom att kommunicera med tecken konstruerar en text en verklighet i stället för att bara spegla den' (Hellspång & Ledin, 1997, s.31). Texthandlingar kan innehålla handlingarna av olika karaktär, intention och funktion – texthandlingen är performativ och tar sig, och här använder jag Kotsinas ord, uttryck genom 'den expressivitet och kreativitet som framträder i ungdomars skapande av nya ungdomskulturer' (1994/2007, s.23). Texthandlingarnas performativa egenskaper upprätthåller nätgemenskapen som rum och skapar i detta skilda platser (textsamtal).

Internettexter förändras kontinuerligt av både avsändare och användare vilket skapar en mer 'icke-linjär form av kommunikation' (Kjeldsen, 2008, s.69). Deltagarna i textsamtalet är aktiva medskapare av sin egen och andras texter, de är i ett och det samma producenter och konsumenter, s.k. prosumenter (Hylén, 2010). Det sker ett skifte från mottagare (en passiv publik - audience) till användare (user) till deltagare och innehållsproducerande aktör (Livingstone 2002). När det kommer till det mediala innehållet innebär detta ett skifte från sändning av information till innehållsproduktion. Skiftet ställer krav på specifika kommunikativa och navigeringsmässiga kvalifikationer. Dessa blir bl.a. synliga genom texthandling där

läsandet av andras texter och produktionen av egna innebär en social interaktion. Ron Scollon sträcker sig så långt som att textproduktionen genom denna typ av medierat samtal är 'secondary to the ongoing social interactions among the producers of the text' (2000, s.152).

Nätgemenskapens sociala situation och kommunikativa processer kan förstås inom en pedagogisk och filosofiskt reflekterad ram, det jag med inspiration från Løvlie har valt att benämna *platsens pedagogik*.

PLATSENS PEDAGOGIK

I det informations- och kommunikationstekniskt intensifierade samhället kan *platsens pedagogik* användas för att diskutera och förstå skilda rum och platsers betydelser i meningsskapande processer. *Rum* och *plats* är två närliggande och centrala orienteringspunkter när vi försöker förstå unga människors socialisations- och lärandeprocesser.

Rum (space) och plats (place) används olika i skilda akademiska fält. De är omtvistade begrepp och används teoretiskt och metodologiskt diversifierat (Van Patten & Williams, 2008; Kyle & Chick, 2007; Escobar, 2001 etc.). Tuan (1977/2008) menar att relationen mellan rum och plats är en fråga om skilda abstraktionsnivåer: 'In experience, the meaning of space often merges with that of place. 'Space' is more abstract than 'place'. What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value' (s.6). Rum och plats behöver erkännas eftersom 'They impact on who is allowed to be where, they affect how people are included or excluded from public spaces, and they shape the ways in which people relate to each other' (Hopkins & Dixon, 2006, s.174). I flertalet av de samhällsvetenskapliga ämnena har rum och plats negligerats och tagits för givet: 'Often construed in simple physical terms, places typically feature as mere passive containers in which social life happens to unfold' (Hopkins & Dixon, 2006, s.174). Detta kan ses som uppseendeväckande när vi beaktar det som Rohkrämer och Schultz ger uttryck för: 'Place is not ... some static concept of an allegedly authentic existence, but a multiplicity of heterogeneous influences and forces, relations, negotiations, practices of engagement, power in all its forms' (2009, s.1341). Holm Sörensen (2010) konstateranden exemplifierar dessa iakttagelser inom ramen för ett digitalt medielandskap

children and young people's everyday life take place in both physical and virtual rooms ... children and young people's experience, play, learning, communication, social relations and identity are no longer tied only to physical rooms, but also to virtual rooms such as chat rooms, rooms for online games, social networks, news and discussion rooms, different websites, etc. In other words, children's everyday life has changed radically. (s.54)

Medielandskapet bryter upp traditionella sätt att se på rummet och platsens betydelse för lärande, socialisation och kommunikation (Edwards 2000). *Platsens pedagogik* innebär att öppna upp och ta vara på människans livsprocesser oavsett platsen för dessa vilket kan exemplifieras med Dunkels konstaterande: 'För

de flesta unga är det ingen större skillnad mellan det fysiska och det virtuella rummet, annat än att man inte kan ta på varandra i det sistnämnda' (2009, s.56). Det virtuella rummet blir en plats genom att de kommunikativa aktiviteterna i det fysiska rummet fortsätter där men med delvis andra villkor. 'We are always claimed by places and different places affect us differently ... Different places are all parts of the same reality but with different claims' (Andersson, 2010, s.387). I en undervisningssituation i skolan kan detta innebära att läraren låter mångfalden platser utgöra startpunkt för det individuella och kollektiva växandet hos eleverna såväl som hos sig själv. Eller, som Løvlie uttrycker det: 'A pedagogy worth its salt can work wonders by just looking around and taking stock of what is already there at hand: the teacher, the pupil and the whole, wide world that is their common responsibility' (2006b, s.6). Hur kan vi utifrån platsens pedagogik förstå relationen mellan de två rummen sociala medier och skola?

Två rum

Två betydelsefulla rum, med delvis skilda normativa villkor, för unga är sociala medier och skola. Rummen konstituerar i hög grad ungas utbildningssituation i det digitaliserade samhället. Rätten till lokaler och anläggningar där unga kan vara för sig själva saknas i princip under tonårstiden – 'den tid då behovet av sådana rum egentligen är som störst – måste de unga själva skapa den här typen av platser och rum' (Lieberg, 2009, s.43) – vilket kan vara en av många förklaringar till de sociala mediernas uppkomst och ungdomars frekventa användning av desamma. Ett av de mest utmärkande dragen för tonårstiden är just sökandet efter rum och plats, ett frirum, där umgänge med jämnåriga kan ske utan att vare sig föräldrar, lärare eller andra myndighetspersoner lägger sig i (Lieberg, 2009; Sveningsson Elm, 2009). Det offentliga rummet blir inte bara en mötesplats och arena för olika handlingar,

utan också som en plats där de förbereder sig för vuxenlivet ... Kamratgruppens roll i relation till det offentliga rummet betonas alltmer. Eftersom de unga är tillsammans också i det offentliga och deltar i varandras självrepresentation där, blir vännerna på så sätt en slags förmedlande länkar mellan det privata och det offentliga. De bidrar till att koppla ihop ungdomsrummet med det offentliga rummet. (Lieberg, 2009, s.49)

Tonårsrummet är idag ett medie- och identitetsrum och det är i detta rum, där 'det privata och det offentliga vävs samman' (a.a., s.47), som medier får sin framskjutna betydelse för dagens unga. *Svarthjärta* illustrerar detta.

Distinktionen mellan sociala rum och kollektiva rum är ett sätt att ta sig an relationen mellan sociala medier och skola då vi försöker förstå utbildningens fortsatta utformning och ideal. De sociala medierna, exemplet *Svarthjärta*, kan ses som ett *socialt* rum. 'Det som skiljer det sociala rummet från det kollektiva är möte och interaktion. "Det är social kontakt som förvandlar kollektivt rum till socialt rum"' (Hertzberger, 2000, s.135)' (Biesta, 2006, s.103). Aktiviteten och mot vad uppmärksamheten ska riktas är givet från början i det kollektiva rummet tillskillnad från det sociala rummet.

Även om det kollektiva rummet definitivt har en funktion i samhället, understryker Hertzberger behovet av ett annat slags rum som "inte är inriktat på en och samma aktivitet" utan 'organiserat' på sådant sätt att "alla kan bete sig i enlighet med sina egna intentioner och rörelser och därmed ges möjlighet att hitta sitt eget rum i relation till andra som finns där" (ibid) (Biesta, 2006, s.103).

Nätgemenskapen som socialt rum möjliggör att ungdomars egna intentioner och rörelser ges handlingsutrymme. Detta kan kontrasteras mot skolans klassrum där arkitekturen tillsammans med undervisningssituationens villkor riktas mot vissa, på förhand givna, intentioner vilka styr rörelsen i rummet – klassrummet blir ett kollektivt rum med en annan typ av normativitetsvillkor.

Analyser av *Svarthjärta* ger att de kommunikativa villkoren för samtal ser annorlunda ut och verkar utifrån skilda förutsättningar än de i skolan. Textsamtalen i *Svarthjärta* sker under obestämd tid, bygger initialt på frivillighet, intresse, är av öppen och deltagarstyrd karaktär. Detta är i linje med det Hylén skriver: "Vissa menar att nätgemenskaperna bygger på precis samma grundvalar som den organiserade folkbildningen, det vill säga att den är genuint intressebaserad, frivillig och styrd av deltagarna själva" (2010, s.74). Samtalets form, innehåll och ungdomars skilda användningar av text ges därmed specifika förutsättningar.

Användningen av nya medier intar en central roll genom att utmana lärarens och skolans auktoritet som informations- och kunskapskälla. Internets hypertextkaraktär medför att skolans läroplan delvis förlorar sin auktoritet:

as an accepted canon or guidelines for teaching. ... the school becomes more interactive and pupils more inter-individualised in the school landscape ... It is not enough to take sides for or against the future of computer technology. We are bound to take a stand in relation to its promise and possibilities. (Løvlie 2006a, s.18-19)

I den grundläggande utbildningen är deltagandet obligatoriskt, innehållet till största del givet av läroplanen, samtalet organiserat av läraren, schemastyrt och tidspressat med ett mer eller mindre uttalat krav på aktivt deltagande, vanligtvis konsensusorienterat, med förväntningar om ett korrekt beteende och deltagande i diskussioner. I *Klassrummet som diskussionsarena* konstaterar Liljestrand (2002) att läraren ensam står för närmare 50% av de yttrade orden i klassrumssamtalen. Detta är anmärkningsvärt när aktiviteten ska vara diskussionsorienterad. Läraren som auktoritet motverkar, istället för medverkar till, diskussion (se även Nelson Christoph & Nystrand, 2001; Nystrand, et.al. 2003; Campbell, 2004). Läraren, som formellt och juridiskt utnämnd auktoritet, finns inte i nätgemenskapens diskussionsforum där deltagarna själva organiserar och väljer innehåll. Däremot intar och tilldelas vissa deltagare nära på en likvärdig auktoritet. Så kallade ADMINS, administratörer i de skilda diskussionsforumen, är exempel på detta. Men även deltagare som visar sig kunniga och retoriskt skickliga i textsamtalen kan komma att få en sådan position. Hur bör skolan och lärare förhålla sig till dessa nya villkor? Hur bör skolan hantera unga människors nya användningar av text och förutsättningar för samtal?

Tillvaratagandet av skilda sammanhang, relationer och situationer som fyller personers livsprocesser bildar bas i *platsens pedagogik*: 'it always reflects this a priori in its initial understanding of what education is all about ... It is as relevant for cyberspace and digital learning' (Løvlie, 2006b, s.2). Detta innebär ett vidgat förhållningssätt till unga människor, från att ensidigt ha fokuserat *vad* ungdomar gör till att även inkludera *var* de befinner sig och *vilka* relationer och situationer som skapas och upprättas där. Ungdomars datoranvändning visar att ungdomars 'undervisningsrelaterade och umgängesrelaterade uppgifter utförs parallellt både i skolan och hemma. På samma sätt sammanflätas händelser på och utanför nätet i ungdomarnas vardag' (Bellander, 2010, s.167).

Bara för att kroppen befinner sig i skolbänken så innebär inte detta att det är det enda möjliga sammanhanget att vara och tänka inom. Genom att förflytta tanken till andra rum, minnen och erfarenheter så förändras möjligheterna för vad som kan ske i klassrummet. Konkret skulle detta kunna innebära ett i undervisningen alternerande av erfarenhetsrum. Särskilt märkbart torde detta bli vid en undervisning som präglas av *En-till-En*, dvs. en dator per elev. Hur detta bör hanteras didaktiskt är omtvistat. Det vore rimligt att anta att det fysiska rummet som omger datoranvändandet, exempelvis en lektionsrelaterad verksamhet, spelar en överordnad roll för de kommunikativa aktiviteter som sker. 'Likaså borde den omgivande kontexten i ... de fritidsrelaterade umgängesverksamheterna' (Bellander, 2010, s.167) ta överhanden. Men så är inte fallet. 'Såväl under raster som vid undervisning i datasalen är det vanligt att undersökningens huvuddeltagare besöker exempelvis nätmötesplatser eller andra fritidsrelaterade hemsidor' (Bellander, 2010, s.169). I *En-till-En* torde detta skifte av platser ske än mer frekvent. Min slutsats är att det fysiska rummet påverkar de kommunikativa aktiviteterna men att inträdet i andra rum, genom datorn och tänkande, sätter dessa på spel – vi får en ny undervisningssituation.

Løvlie (2007a) skriver att

Det elektroniska gränssnittet har ... fått oss att se begränsningarna i dagens uppfattning om pedagogik som produktion av kunskap och färdigheter ... Hypertexten – den mångfald av information, genrer och uttryck som finns på nätet – utgör den nya läromiljön. Gränssnittet intensifierar mötesplatserna, och hypertransformationen ger dem drivkraft och energi. (s.163)

Textsamtalen är ett självpåtaget och kollektivt ansvar. Samtalet bärs upp av konkreta människor, kroppsligt belägna framför skärmen och genom skilda textanvändningar deltagande i gemensamma rum skapande specifika situationer med mening (jmf Løvlie, 2007b). Resonemangen om att internet och det som sker där tillhör en annan värld lämnas därhän. Den s.k. virtuella världen är materiellt villkorad och det finns ingen skarp skiljelinje i människans dagliga livsföring och de platser som detta liv genomlevs: 'the Internet means more of the same old 'reality', but differently configured and differently lived' (Løvlie, 2007b, s.113-114). Alternerandet av erfarenhetsplatser, som platsens pedagogik erbjuder, innebär att talet om olika verkligheter ersätts med rummet och platsens betydelse för vad som görs möjligt i meningsskapande processer. De nya medierna erbjuder ett alternerande

av erfarenhetsplatser och meningsskapande processer – de möjliggör momentan rekontextualisering (jmf disembedding/reembedding).

The move from one medium to another has social consequences in changing the possibilities for production ... the social potentials of different media in effect mean that the change from one medium to another brings about a change from one social context to another (Bezemer & Kress, 2008, s.182-183).

Att lyfta ut ett element ur sitt sammanhang och använda det i ett annat med ett annat ändamål, är det som definierar rekontextualisering, dvs. att flytta 'meaning material from one context with its social organization of participants and its modal ensembles to another, with its different social organization and modal ensembles' (a.a., s.184). Genom platsens pedagogik kan vi förstå konsekvenserna och betydelseerna av dessa rekontextualiseringar. *Textsamtal* och de handlingar som fyller det med innehåll och mening, *texthandling*, är på detta sätt rumsliga (samtalet) och platsliga (handlingar) begrepp vilka kan relateras till andra rumsliga och platsliga processer. Frågan detta aktualiserar är vad denna nya sociala situation gör med utbildning.

TEXT SOM KONTEXT – NY UTBILDNINGSSITUATION

The Internet has exacerbated the problem of what is worth knowing and what worth doing in education ... The educational tradition remains with us but how it is to be steered is something we must find out as we go along. (Løvlie, 2006a, s.17)

Det nya medielandskapet skakar om och ifrågasätter konventionella sätt att förstå och organisera utbildningsrummet. Det har också lett till omvälvande förändringar i skrivandet de senaste decennierna. Två trender markerar detta enligt Bezemer och Kress: 'The digital media ... are more and more the site of appearance and distribution of learning resources, and writing is being displaced by image as the central mode for representation' (2008, s.166). Hur ska vi se på det framtida skrivandets roll och former? Vilka tolknings- och läsförmågor, så som att tolka sociala uttryck i de nya medierna vilket unga kan sägas 'ha varit tidiga på att utveckla' (Dunkels, 2009, s.59), aktualiseras? Det finns skäl att fundera över mediernas påverkan på utbildningssektorn, inte minst med tanke på digitaliseringen av skolan och de radikala förändringar som sker genom användningen av informations och kommunikationsteknik (IKT) i samhället. Fyra trender kan skönjas för svensk utbildning enligt Hylén (2010): *Ett* – innehållet frigörs från sin förpackning; *Två* – användarna blir producenter och konsumenter, s.k. prosumenter; *Tre* – det informella lärandet ökar med hjälp av Internet; *Fyra* – ökat oberoende av tid och rum.

Trots en massiv anstormning av digitala medier i skolan råder osäkerhet över dess utbildningsmässiga värde. Användningen av IKT i utbildningen kan inte reduceras till att enbart handla om att ge barn och unga motivation och inspiration i sina studier, att utveckla tekniskt handhavande och verktygskännet för framtiden och kommande yrkesliv. Snarare borde det handla mer om att bidra till en förändrad syn på socialisation, kunskap och lärandeprocesser. Ett grundläggande påstående hos medieteorikerna är nämligen att

de kommunikationsformer som dominerar ett samhälle både påverkar kommunikationens innehåll och har betydelse utöver det enskilda budskapet. Varje gång ett nytt medium framkommer och intar en dominerande plats i den mänskliga kommunikationen kommer människans sätt att tänka, tala och handla att förändras (Kjeldsen, 2008, s.62).

Detta får konsekvenser för utbildningens syften och mål, resulterande i en annan utbildning än den vi ser idag, genererande, i utbildningen, ny syn på kunskap, lärande, socialisation, kommunikation, delaktighet, demokrati. Vi behöver fundera över läroplanens utformning och avsikt. En kritisk pedagogisk blick är nödvändig i detta föränderliga, osäkra och komplexa fält. Policytexter på EU-nivå om digital kompetens kan ses som ett uttryck för denna fundering (Hylén, 2010).

Istället för att tala om unga människors nya textvärldar och indirekt bädda för ett resonemang om att vissa (utbildnings)världar är mer värdefulla än andra, är det mer fruktbart att tala om *textvärlden* eftersom handlingar vilka inbegriper en språklig hantering av text performativt konstituera verkligheten (jmf Bellander, 2010, s.173). Det är mot bakgrund av detta som *platsens pedagogik* och de två begreppen *textsamtal* och *texthandling* ska förstås. Textvärlden i singular innebär ett erkännande av unga människors, genom skilda användningar av text, självskapade rum och platser. Användningen av IKT har löst upp gränser mellan skilda rum och platser och samtidigt gjort rum och plats mer distinkta. Med anledning av detta blir det, som Livingstone påpekar, av vikt att förstå 'the nature and diversity of domestic practices surrounding the media' (2002, s.241) när vi utformar policy som rör digitala medier i samhället och skolan. 'To develop a policy for information technology in education is simultaneously to espouse, whether or not explicitly, a particular view of childhood, of the role of parents, of the relation between home and school' (a.a.).

I en webbaserad undersökning (*Att vara lärare i dagens mediesituation* 2010) bland lärare verksamma i grundskolans senare år upp till eftergymnasial utbildningsinstans konstateras att de sociala medierna både är utvecklande, tidskrävande och tar fokus i skolundervisningen. Lärare känner ett behov av att hantera sociala medier på ett eller annat sätt i skolan, de sociala medierna tycks ha en utvecklande potential men är samtidigt problematiska (se även Lärarförbundet, 2010). Drotner (2008) menar att mediesituationen ställer specifika krav på skolan och lärarna 'In training pupils to handle the complexities of a heavily mediatized world ... educators will need to draw on children's out-of-school experiences' (s.182). Utmaningen ligger i att på ett konstruktivt sätt hantera nya utbildningssituationer vilka i hög omfattning involvera olika textförmågor och kvalifikationer. Skilda sätt att närma sig relationen mellan användningen av IKT och skolan kan vara att reflektera dem mot utbildningsterminologin digital visdom, digital technocultural education, bildning eller varför inte everyday political socialization (Prensky, 2009; Løvlie 2006a; Falkner 2007; Andersson 2010).

I den nya utbildningssituationen finns det minst två strukturerande sätt att hantera relationen. *Ett*, IKT ska in i skolan. *Två*, det finns något att lära av de processer som sker genom användningen av IKT och hur dessa relaterar till det pedagogiska

uppdraget. Fallet *En-till-En* exemplifierar spänningen mellan dessa två. De skol-utvecklingsprojekt som lyckats med att införa en dator per elev har tillämpat den sistnämnda (jmf Hylén, 2010). Men vilka blir konsekvenserna för undervisningen? Utvärderingen av ett skolutvecklingsprojekt där *En-till-En* har införts visar att 'det som eleverna nämner som den största fördelen är att motivationen för skolarbetet ökat ... Den ständiga möjligheten att leta och kontrollera information på internet upplevs som mycket positivt ... De tycker också att de lägger betydligt mer tid på hemarbete' (Tallvid, 2010, s.20). Forskningen ifrågasätter dock om 'En-till-En har en positiv inverkan på resultaten' (Tallvid, 2010, s.47). Lindroth och Bergquist menar att 'an intense debate has grown with arguments for or against the use of laptops (and other mobile technologies) in the educational practice' (2009, s.311). De menar att 'laptoping is a complex and multi-dimensional practice in itself that must be explored in order to understand the alignment between laptoping and the educational practice' (a.a., s.312). Utbildningssituationen är inte bara ett abstrakt rum, 'it is also a very concrete place' (von Wright 2007, s.234). Vad händer med klassrummet som plats? Blir det en annan plats? Hur hanteras rekontextualisering? Vad händer med 'fokus' i undervisningssituationen? Dessa, och fler frågor, vet vi inte så mycket om.

Ett annat sätt att närma sig relationen IKT och skola är att starta i den fråga som Frau-Meigs ställer: 'If media education is a lifelong process, inside and outside schools, what competences are needed to empower young people and the democracies in which they evolve?' (2008, s.52). Frau-Meigs konstaterar att 'There is a significant disconnect between media culture and school culture, with a curious reversal of objectives over time ... What they have in common is the capacity for the transmission of values and attitudes' (2008, s.55). Livingstone menar, liksom Frau-Meigs, att unga behöver utveckla en digital literacy: 'More than ever before, children and young people will require critical understanding, skills in argument, making distinctions, imagination, critical analysis, and a questioning approach' (2002, s.237). S.k. digital kompetens är en av EU:s nyckelkompetenser som syftar till att elever ska lära sig 'söka, samla in och bearbeta information och använda den på ett kritiskt och systematiskt sätt och att kunna bedöma dess relevans' (Hylén, 2010, s.54). Eleverna ska som samhällsmedborgare kunna använda informationssamhällets teknik 'som stöd för kritiskt tänkande, kreativitet och innovation' (a.a., s.54). Undervisningen bör därför vara av elevaktiv, undersökande och kritiskt ifrågasättande karaktär (a.a.). Erstad identifierar inom fältet digital literacy fem dimensioner av digital kompetens vilka kan användas för att bättre förstå det som bör utspela sig i skolan: tekniska färdigheter, IKT som eget kunskapsfält, IKT i skolämnet, IKT och lärstrategier samt digital kulturell bildning vilken handlar om 'å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammer som preger vår kultur. Slik sett går denne dimensjonen på tvers av de foregående og er samtidigt integrert i disse' (2010, s.65).

Införandet av ett nytt medium aktualiserar det faktum att vårt sätt att tänka, samtala och handla förändras eftersom varje medium påverkar det budskap som det förmedlar. Förändringen i en kulturs kommunikationsvanor är också en viktig faktor

i kulturens förändring. Synen på utbildning och undervisning, dess syfte och mål ställs på sin spets. Vad blir den nya utbildningen i en värld där text alltmer blir kontext? Att exempelvis argumentera för en mer kritisk förmåga och hållning, ett genomgripande behov av att förstå och ta sig an den nya utbildningssituationen kan vara svårt när policyagendan 'pushes forward with the apparently straight-forward goal of universal access, supposedly vital for an IT-literate, internationally competitive workforce' (Livingstone, 2002, s.243). Vad är det som går förlorat när vi rusar in i den teknikeuforiska utvecklingen? Vilka nya kunskaper och förmågor görs gällande? Vilka går förlorade?

Bellander påpekar att verksamheter är föränderliga och påverkas av 'fler faktorer än av de medier som används'. Oavsett den tekniska utvecklingen i samhället 'finns det därför anledning att ständigt ifrågasätta kommunikativa verksamheters, praktikers och domäners betydelse inte enbart för ungdomars utan för alla människors interaktion och medieanvändning' (2010, s.205). *Platsens pedagogik, text-samtal* och *texthandling* är teoretiska bidrag som syftar till att ta sig an och förstå delar av en ny utbildningssituation. Vi behöver ta ställning till vad skolans uppgift blir i en värld där text alltmer blir kontext, där unga människors livsväv i rum och plats blir ett vävande med andra – en samväv. Mer övergripande – vad blir utbildning i denna nya sociala situation?

NOTER

1. Exempelvis Sveningsson et.al. 2003; Bjereld et.al. 2005; Ekecrantz 2005; Graffman 2008; Findahl 2008; Findahl et.al. 2008; Findahl & Selg 2008; Findahl & Zimic 2008; Buckingham 2008; Prenskey 2009; Siapera 2009; Dunkels 2009, 2010; Lieberg 2009; Sveningsson Elm 2009; Andersson 2010; Carlsson 2010a, 2010b; Erstad 2010.

2. De pilotanalyser som hittills genomförts inom ramen för mitt avhandlingsprojekt är grundade genom en kartläggning av nätgemenskapens rumsliga villkor vilket har skett genom att vända 'ut-och-in' på rummet. Alla klickbara menyer, forum, länkar osv som sammantaget ger en holistisk bild av nätgemenskapen har undersökts. Sex frågor har sedan använts för att, med en mer fördjupade kartläggning av rummet, beskriva nätgemenskapen. Dessa frågor har undersökts och besvarats i ordningsföljd:

Hur beskrivs nätgemenskapen?

För vem/vilka är nätgemenskapen avsedd och tillåten?

Vilka regler och avtal gäller i nätgemenskapen?

Vilka aktiviteter erbjuds i nätgemenskapen?

Hur ordnas, organiseras och drivs nätgemenskapen?

Vad är typiskt för nätgemenskapen?

Texten som finns i denna artikel är en kortfattad och fragmenterad kondensering av de analyser och den kartläggning som hittills gjorts i syfte att beskriva dess typ, målgrupp, regler och avtal, aktiviteter samt organisation och styrning. Resultatet av en pilotanalys, fokuserande användningen av stake som retorisk resurs i ett textsamtal, finns i Andersson 2010.

3. Med kommunikation avses i huvudsak det som sker i syfte att åstadkomma förändring, att uppnå en viss typ av respons eller reaktion hos bestämda mottagare. Kommunikation sker genom att i olika grad ta hänsyn till mottagarens emotioner, karaktärsdrag och attityder samt att avsändaren avser påverka genom att inge trovärdighet, hålla sig till sakens innehåll och använda goda argument som utformas och framförs på ett funktionellt och övertygande uttrycksätt (Kjeldsen 2008, s.23-24). Min användning av kommunikationsbegreppet är således retoriskt förankrad.

4. Det samtal som analyserats och som ligger till grund för denna exemplifiering är ett textsamtal där en politiskt kontroversiell fråga bärs upp genom ungdomars innehållsproduktion och deltagande vilket tillsammans med rummets institutionella karaktär genererar situationer vilka skapar socialisationsvillkor som avkräver specifika handlingar i och genom text.

REFERENSER

- Andersson, E (2010). Stake in the political: Young people's condition for political socialization in social media. *Politics, Culture and Socialization*, vol. 1, no 4 pp. s.379-396
- Bakardjieva, M (2009). Subactivism: Lifeworld and politics in the Age of the Internet. *The Information Society*, vol. 25, s.91-104
- Bellander, T (2010). *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Uppsala: Uppsala Universitet
- Bezemer, J & Kress, G (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, vol. 25, no. 2, s.166-195
- Biesta, G (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U, Demker, M & Ekengren A-M (2005). Makt, identitet & modernitet. Individualisering och destabilisering i en globaliserad värld. I: Bjereld, Demker, Ekecrantz & Ekengren (red.). *Det hyperindividualiserade samhället?*, s.9-32. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Buckingham, D (ed.) (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. London: The MIT Press
- Börjesson, M (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Campbell, D E (2004). Voice in the classroom. How an Open Classroom Environment facilitates Adolescents' Civic Development. *University of Notre Dame*.
- Carlsson, U (2010a) (ed.). *Children and youth in the digital media culture from a Nordic horizon*. Göteborg: Nordicom
- Carlsson, U (2010b). Introduktion. Barn och unga i den digitala mediekulturen. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.9-18. Göteborg: Nordicom
- Cope, B & Kalantzis, M (2003). Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. I: Cope, B & Kalantzis, M (ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, s.3-8
- Dahlgren, P (2009). *Media and Political engagement. Citizens, communication, and democracy*. New York: Cambridge University Press
- Drotner, K (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. I: Buckingham, D (ed.). *Youth, Identity, and Digital Media*, s.167-184. London: The MIT Press
- Dunkels, E (2009). Unga och Nätet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.56-66
- Dunkels, E (2010). Reaktionen på ungas nätanvändning. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.37-48. Göteborg: Nordicom
- Edwards, R (2000). Pedagogies of (dis)location. *The Journal of East London Studies*, vol. 20, no. 4, s. 22-37
- Ekecrantz, J (2005). Tidens territorier och individualismens tekniker. I: Bjereld, Demker, Ekecrantz & Ekengren (red.). *Det hyperindividualiserade samhället?*, s.249-274. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Erstad, O (2010). Digital kompetens. Näring för demokratin eller oreflekterat deltagande? I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.53-68. Göteborg: Nordicom
- Escobar, A (2001). Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization. *Political Geography*, vol. 20, s. 139-174
- Falkner, C (2007). *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. Örebro Studies in Education 19, V. Frölunda: Universitetsbiblioteket 2007
- Fenton, N (2010). Re-imagining Democracy. New Media, Young People, Participation and Politics. In: Olsson, T & Dahlgren, P (ed.). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom, s.19-34

- Findahl, O (2008). *Internet i ett internationellt perspektiv. Del 2. Sverige i världen*. World Internet Institute.
- Findahl, O, Eriksson, L-E, & Selg, H (2008). *Framtiden är öppen! Om problem och möjligheter med öppen källkod och öppet innehåll*. VINNOVA Rapport VR 2008:03, VINNOVA – Verket för innovationssystem.
- Findahl, O & Selg, H (2008). Öppen källkod och öppet innehåll – En undersökning av och med erfarna Internetanvändare. I: *Framtiden är öppen! Om problem och möjligheter med öppen källkod och öppet innehåll*, s.15-56. VINNOVA Rapport VR 2008:03, VINNOVA – Verket för innovationssystem.
- Findahl, O & Zimic, S (2008). *Unga svenskar och Internet 2008*. World Internet Institute.
- Findahl, O (2010a). *Unga svenska och Internet 2009*. World Internet Institute
- Findahl, O (2010b). *Svenskarna och Internet 2010*. .SE (Stiftelsen för Internetinfrastruktur)
- Frau-Meigs, D (2008). Media Literacy and Human Rights: Education for Sustainable Societies. *Council of Europe*, s. 51-82
- Graffman, K (2008). *Med andra mediebeteenden in i framtiden. En etnografisk studie inom ramen för TU:s projekt Unga Vuxna*. INCULTURE
- Hartmann, M (2010). Media Literacy/Competence, Participation and Youth. Conceptual Reflections 2.0. In: Olsson, T & Dahlgren, P (ed.). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom, s.107-126
- Hellspong, L & Ledin, P (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Holmberg, P (2008). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydeskolan i två gymnasieämnens klassrum. Manus inskickat för konferensvolym efter Svenskans beskrivning 30. Stockholm 2008
- Holm Sörensen, B (2010). 2.0 – Children In and Outside School. I: Carlsson, U (ed.). *Children and youth in the digital media culture from a Nordic horizon*, s.51-63. Göteborg: Nordicom
- Hopkins, N & Dixon, J (2006). Space, Place, and Identity: Issues for Political Psychology. *Political Psychology*, vol. 27, no. 2, s.173-185
- Hylén, J (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Ikpeze, C H (2009). Writing for Real Purpose. *Learning & Leading with Technology*, vol. 36, no. 7, s.36-37
- Ilshammar, L & Larsson, O (1997). *net.wars – kampen om nätet*. Gnesta: Atlas
- Kim, I-H, Anderson, R C, Nguyen-Jahiel, K & Archodidou, A (2007). Discourse Patterns During Children's Collaborative Online Discussions. *The Journal of the Learning Science*, vol. 16, no. 3, s.333-370
- Kjeldsen Elmelund, J (2008). *Retorik idag. Introduktion till modern retorikteori*. Lund: Studentlitteratur
- Kotsinas, U-B (1994/2007). *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Kress, G (2003). Multimodality. I: Cope, B & Kalantzis, M (ed.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, s.153-161
- Kress, G (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, vol. 22, s.5-22
- Kress, G (2008). Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. *Studies in Philosophy of Education*, vol. 27, s.253-266
- Kyle, G & Chick, G (2007). The Social Construction of a Sense of Place. *Leisure Sciences*, vol. 29, no. 3, s. 209-225
- Lieberg, M (2009). Unga och rummet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.43-55
- Liljestrand, J (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education 6
- Lindroth, T & Bergquist, M (2009). Laptops in an educational practice: Promoting the personal learning situation. *Computers & Education*, vol 54, s.311-320.
- Livingstone, S (2002). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: SAGE
- Ljunggren, C (1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 68
- Läraryrket (2010). Tema: Sociala Medier. *Lärarnas tidning*, vol. 21, no. 7
- Løvlie, L (2006a). Technocultural education. *Internet journal of media, technology and lifelong learning*, vol. 2, no. 1, s.1-24
- Løvlie, L (2006b). The pedagogy of place. Keynote at the NERA Annual Conference Örebro, Marsch 2006.
- Løvlie, L (2007a). Teknokulturell bildning. I: Gustavsson, B (red.). *Bildningens förvandlingar*, s.153-184. Göteborg: Daidalos
- Løvlie, L (2007b). Is there any body in cyberspace? Or the idea of a cyberbildung. Englund, T (ed.). *Five professors on education and democracy. Inaugural Lectures 1999-2003*, s.113-128. Örebro: Department of Education, Örebro University, 8
- Medierådet (2010). *Ungar & Medier 2010*. Stockholm: Kulturdepartementet
- Montgomery, K C (2007). *Generation digital. Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet*. Cambridge/London: The MIT Press
- Mossberger, K, Tolbert, C J & McNeal, R S (2008). *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. Cambridge/London: The MIT Press
- Nelson Christoph, J & Nystrand, M (2001). Taking risks, negotiating relationships: one teacher's transition towards a dialogic classroom. *CELA Research Report*, no. 14003, National Research Center on English Learning & Achievement
- Nystrand, M, Wu, L L, Gamoran, A, Zeiser, S & Long, D A (2003). Questions in Time: Investigating the Structures and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, vol. 35, no. 2, s.135-198
- Olsson, T & Dahlgren, P (ed.), (2010). *Young people ICTs and democracy*. Göteborg: Nordicom
- Peters, M A. (2008-02-15). Citizenship in the Age of Globalization. Elektronisk källa: <http://global-ejournal.org/2008/02/15/peters/>, *Global-e* (1) 3, hämtad: 2008-12-01.
- Prensky, M (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). <http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> (accessed February 4, 2009).
- Quennerstedt, A (2006). *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* V Frölunda: Örebro Studies in Education
- Rohkrämer, T & Schulz, F R (2009). Space, Place and Identities. *History compass*, vol. 7, no. 5, s.1338-1349
- Rydin, I (2010). Försvinner barndomen med Internet? Reflektioner kring forskning och debatt om möjligheter och risker. I: Carlsson, U (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*, s.19-36. Göteborg: Nordicom
- Scollon, R (2000). Mediated Discourse and Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 32, no. 1&2, s.149-154.
- Siapera, E (2008). The political subject of blogs. *Information Polity*, vol. 13, s.51-63
- Sveningsson, M, Lövheim, M & Bergquist, M (2003). *Att fånga nätet: kvalitativa metoder för Internetforskning*. Lund: Studentlitteratur
- Sveningsson Elm, M (2009). Unga, stil och nätet. I: Lindgren (red.). *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s.93-106

- Tallvid, M (2010). *En-till-En. Falkenbergs väg till framtiden? Utvärdering av projektet En-till-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun – Delrapport 3*. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen
- Tuan, Yi-Fu (1977/2008). *Space and Place. The Perspective of Experience*. London: University of Minnesota Press
- Ungdomsstyrelsen (2007). *Unga och nätverkskulturer – mellan moralpanik och teknikromantik*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter
- Van Patten, S R. & Williams, D R. (2008). Problems in Place: Using Discursive Social Psychology to Investigate the meanings of Seasonal Homes. *Leisure Sciences*, vol. 30, no. 5, s.448-464
- von Wright, M (2007). Where am I when I am at ease? Relocating the notion of activity in education. *Nordisk Pedagogik*, vol. 27, no. 3, s.222-235
- Wang, Q & Woo H L (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, vol. 38, no. 2, s.272-286
- Wetherell, M (2001). Themes in Discourse Research: The Case of Diana. I: Wetherell, Taylor & Yates. *Discourse Theory and Practice. A reader*, s.14-28. London: SAGE
- Winther Jørgensen, M & Phillips, L (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Wooffitt, R (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage Publications
- World Summit Karlstad (2010). *Att vara lärare i dagens mediesituation*. World Summit on Media for Children and Youth June 14-18 2010 Karlstad Sweden