

New Literacies i klassrummet. Vägar till en alternativ läs- och skrivpedagogik

Peter Andersson
fil dr, lektor i svenska språket
peter.andersson@kau.se

Abstract

Digitala verktyg och skrivarenor är av stort intresse för läs- och skrivforskning idag, särskilt inom den gren som kommit att benämnas New Literacies. Nya arenor för läsning och skrivande medför ett nytt sätt att tänka, handla och skapa mening, vilket innebär att bloggar, nätgemenskaper och wikis öppnar vägen till en omdefiniering av undervisning och lärande. Många studier visar dock att klassrumsarbete präglas av traditionella skrivuppgifter där lärare snarast försöker att dressera in digitala verktyg i en gammal diskurs. I denna artikel ges en översikt över teoretiska perspektiv på läsning och skrivande i relation till vår tids textvärldar. Jag argumenterar för att det är hög tid för nytänkande både inom undervisning och forskning; barn och ungas skriftspråkliga vanor och erfarenheter bör studeras närmare och integreras i skolans dominerande skriftspråkliga aktiviteter.

Inledning

Det som av lite slentrian brukar benämnas *ny* teknik och *nya* medier i litteraturen är idag inte något särskilt nytt för barn och unga. Den generation som växer upp idag måste definitivt betraktas som det Casey m.fl. (2010) kallar ”digitala infödingar”. Ur skolans perspektiv innebär den snabba teknikutvecklingen och elevernas förmåga att enkelt ta till sig och verka i nya skärmbaserade texter och medier även utanför skolan delvis andra förutsättningar för elevers läs- och skrivlärande. Barn och unga omges idag av en rik uppsättning skriftspråkliga arenor inte minst i deras vardag och dagarna är fyllda med många *literacy events* (Barton & Hamilton 1998). I följande sammanställning används literacy, eller hellre literacies, som ett samlingsbegrepp för olika former av skriftspråklighet, dvs. det att läsa och skriva. Inom senare tids literacyforskning ses skriftspråklighet som en bred och mångfacetterad kompetens snarare än en isolerad läs- och skrivfärdighet. En

sådan syn på skriftspråklighet definierar olika literacyaktiviteter som sociala handlingar, vilka formar och formas av en specifik kontext (se vidare nedan).

Nya strategier för att läsa, skriva och skapa mening leder till allt större pedagogiska och didaktiska utmaningar. Arbetet med literacy är centralt i samtliga skolämnen och således är det inte bara svensklärare som måste överväga hur arbetet med läsning och skrivning skall bedrivas i en tid när text- och genrebegreppet är mer dynamiskt och svårare att begreppsbestämma. Nedan ges en översikt över teoretiska traditioner och förhållningssätt som behandlat literacybegreppet och elevers läs- och skrivutveckling. Dessa ställs sedan i relation till forskningsområdet New Literacies, och det argumenteras för att det är dags att göra en ”re-make” genom att återgå till grundläggande forskningsfrågor om hur läsning och skrivande fungerar i ett delvis nytt och annorlunda textlandskap. Översikter över läs- och skrivpedagogiska traditioner existerar naturligtvis, däremot finns behov av en helhetsöversikt på svenska, inte minst i relation till det framväxande forskningsfältet New Literacies. Tanken med denna framställning är att lyfta fram forskningen på området och med utgångspunkt i den peka ut några vägar att arbeta med skriftspråkliga aktiviteter i klassrummet.

Det är möjligt att utgå från olika perspektiv i en översikt av detta slag. Jag följer här i princip Hylands (2002) överordnade indelning i tre övergripande skolbildningar inom skrivforskningsområdet. En annan väg är att ta avstamp i sådant som undervisningsideal (explicit eller implicit undervisning) eller i synen på lärande (kognitivt eller socialt etc.). En forskare som fått mycket uppmärksamhet för sin sammanställning av olika skrivdiskurser är Ivanič (2004). Hon tar hänsyn till flera olika dimensioner i förhållande till skrivundervisning såsom texten, processen, den sociala praktiken och faktorer i den omgivande kontexten, och presenterar en översikt över tankefigurer och handlingsmönster inom forskning och undervisning om skrivande som är aktuella idag (2004, s. 220ff). En *skrivdiskurs* är som Ivanič uttrycker det ”configurations of beliefs and practices in relation to the teaching of writing”. Hennes sammanställning av sex diskurser utgår dels från vad man inom en viss diskurs fokuserar, t.ex. texten, processen eller kontexten kring skrivande, dels från synen på skrivandets natur (skrivande är en uppsättning genrer, en process, eller produkt etc.) samt synen på hur man lär sig att skriva.

Det är främst teoretiska perspektiv på skrivande som betonas i följande framställning, även om de närbesläktade perspektiv som betonar läsforskning är viktiga att belysa, inte minst för att litteraturen på områden kan betraktas som något oöverskådlig. Metodiska perspektiv som associeras med en viss inriktning behandlas endast kortfattat.

Skolbildningar och förhållningssätt till literacy

Literacyområdet speglas till stor del av tre övergripande traditioner, där perspektiv kan vidareindelas i flera olika teoribildningar.¹ I snäv mening har läsande och skrivande satts i samband med en förhållandevis automatiserad färdighet att avkoda, förstå och nedteckna alfabetiska tecken. Den numera förhållandevis utnötta – men trots allt levande – debatten mellan lärarstyrda och elevstyrda traditioner, ofta exemplifierade av läsforskningstraditionerna *Phonics* och *Whole language*, har mycket gemensamt med de traditioner som Rose (2005) kallar traditionell och progressiv läspedagogik samt det Hoel (1997) och Hyland (2002) talar om som produktorienterad respektive skribentorienterad skrivteori. Dessa traditioner står sig fortfarande ganska starka i modern tid (se bl.a. Skolverket 1998, Sandström Kjellin 2002, Fast 2007), särskilt vad gäller det tidiga läs- och skrivlärandet. Som en motpol till dessa teoretiska paradigmer har det under senare decennier växt fram en mer socialt orienterad läs- och skrivforskning, där skriftspråkighet definieras som något bredare än förmågan att avkoda och nedteckna, och där skrivande och skribenter i första hand ses i relation till den omgivande sociala och kulturella kontexten, snarare än att avgränsas till den enskilde individen och processen. Literacy eller skriftkompetens är i ett sådant perspektiv något mångfacetterat, inkluderande såväl förmågor, föreställningar av och attityder till läsande och skrivande i relation till den sociala praktik (kontext,) där den ingår, och inte någon ensartad och given skriftkompetens (Street 2003, s. 77f). Literacy kan därmed ses som en genre- eller diskurskompetens inbäddad i sociala, politiska, kulturella – och teknologiska strukturer (se bl.a. Cope & Kalantzis 2000; Kress 2003). Nationella styrdokument präglas allt mer av en sådan bred syn på skriftspråkighet, inte minst synbart genom de mål för skrivande i Svenska och Svenska som andraspråk som i och med nya mål för år 3 (2008) och utarbetandet av lgr11 bland annat har omsatts till en utökad textmedvetenhet; texter med tydlig handling”, ”enkla och elevnära faktatexter”, ”instruktioner där innehållet klart framgår” samt ”förklarande texter” är framställningsformer som eleverna skall behärska redan i år 1–3. Forskningsfältet New literacies i sin tur intresserar sig

för hur språk och former av skriftspråkighet formas av den tekniska utveckling som pågår runt omkring oss och vad det innebär för oss som skriftspråkliga individer i vårt dagliga liv. Ewald (2007) upprätthåller en distinktion mellan *New literacies* som ett forskningsområde innefattande ett flertal olika aspekter och forskningsmetoder, med åtminstone två huvudsakliga teoretiska perspektiv (kognitivt respektive socialt orienterade), och *New Literacy Studies* som en skolbildning bestående av sociolingvistisk, kulturanalytisk och antropologisk orienterad forskning.² I denna artikel används *New literacies* som term för ett forskningsområde innefattande flera olika perspektiv men främst som ett samlingsbegrepp för textaktiviteter eller literacypraktiker med en ny karaktär, ett nytt etos, möjliggjord men inte nödvändigtvis avhängig den pågående tekniska utvecklingen (se nedan).

Med fokus på språket i texten (traditionell pedagogik)

Strukturella ansatser till literacy så som läsinlärningstraditionen Phonics och den skrivpedagogiska inriktning som Hyland (2002) benämner text som ”autonomt objekt” fokuserar språkets beståndsdelar, främst med utgångspunkt i sambandet mellan fonem och grafem, alternativt ordet, som i sin tur bygger upp satser som bygger upp meningar som bygger upp texter. Även om de flesta idag är överens om att ett sådant atomistiskt synsätt på läs- och skrivlärande är alltför snävt och kanske främst gynnar elever med tidiga läs- och skrivsvårigheter (bl.a. Myrberg, 2001), är det en ansats som i mångt och mycket avspeglas i dagens grundskola (se Fast, 2007). Språket lärs ofta in del för del i ökad svårighetsgrad och i faser som präglas av struktur och en fast utvecklingsordning, där fokus ligger på form snarare än innehåll. Läroböcker, arbetsmaterial och grammatiska övningar är centrala i sammanhanget. Likaså ses klassrummet och lärarens instruktioner som tillräckligt för att lära sig läsa och skriva. Traditionell förmedlingspedagogik är en något sliten men ofta utnyttjad term för detta förhållningssätt till läs- och skrivlärande. En undervisning av detta slag speglar också till stor del en behavioristisk inlärningssyn där lärarens instruktioner är centrala. Hoel (1997) menar att denna syn på skrivande var allena rådande förhållandevis länge under 1900-talet, där skrivandet sågs som en linjär process där färdiga tankar skulle föras över till ett papper:

Ein god skriver føyer saman ord i korrekte, smidige setningar i samsvar med reglande som gjeld for stanardiserat språkbruk. Han føyer setningane saman till avsnitt som er klare og effektive, som er vel utforma og dannar

ein heilskap. Til slutt set han saman avsnitta til større tekstar – essays, brev, forteljingar, fagtekster (Warriner m.fl. 1958, i Hoel 1997, s. 4).

Enligt Rose (2005) innebär en traditionell läs- och skrivpedagogik att eleven stannar upp ganska omgående efter att han eller hon lärt sig att knäcka den alfabetiska koden. Han menar att metoder med atomistisk karaktär både hämmar individens intresse och vidare utveckling, inte minst på grund av att styrningen och den starka betoningen av form och struktur begränsar den enskilde individens att gå vidare i sin literacyutveckling, det vill säga det råder både en avsaknad av utmaning och meningsfullt sammanhang med läsandet och skrivandet. Även om delar av ett sådant undervisningsprogram har visat sig fungera i tidig läs- och skrivinlärning, inte minst vikten av fonologisk medvetenhet (Lundberg m.fl., 1988), är det nödvändigt att tidigt kombinera träning av den alfabetiska principen med ett mer medvetet arbete med olika typer av texter, syften och mottagare.

Med fokus på skribenten (progressiv pedagogik)

Progressiva ansatser till läs- och skrivpedagogik förknippas främst med ett elevstyrt, självupptäckande och fritt arbetssätt, där fokus riktas mot den innehållsliga dimensionen av literacy genom att eleverna själva, så naturligt som möjligt, leds in i läsande och skrivande genom att utgå från personliga erfarenheter. Att utgå från individens egna intressen och i första hand inrikta sig på att skapa motivation för uppgiften är centralt utifrån ett progressivt förhållningssätt. Ett sådant perspektiv på skrivande förknippas främst med s.k. expressivt skrivande. Här står individens självförverkligande och personliga utveckling i fokus och inte sällan förknippas skrivpedagogik med förkastande av isolerad färdighetsträning, lärarstyrning och läromedel (se Hoel 1997; Sigrell 2003). En framstående skrivforskare som brukar förknippas med en expressiv syn på skrivande är Elbow (1998) som dock själv menar att det är farligt att bli för ensidig när det gäller skrivpedagogik. Däremot ser han den personliga rösten som primär framför betoningen av formella aspekter på skrivande. Ett lyckat skrivande handlar om att skriva fritt och personligt utan att i första hand tänka på att dela, redigera och påskynda ett resultat. Tekniker för respons finns dock med bland Elbows tankar om skrivande där mottagarens känslor för det skrivna står i fokus (Elbow 1998): ”freewriting leads to clarity” och ”allowing a mess to occur” är några kända fraser som förknippas med expressivt skrivande.

Hit kan vi också räkna konstruktivistiskt orienterad skrivpedagogik, t.ex. Bereiter & Scardamalias teori om *knowledge building* (2003), i vilken en framställningsform som argumentation hänger ihop med ett sätt att tänka (*the belief mode of thinking*). En sådan syn på skriftlig argumentation behöver föregås av ett tänkande som bygger upp konsistenta och relevanta föreställningar inom ett område (*the design mode of thinking*). Forskningen inom konstruktivistiskt orienterad skrivpedagogik intresserar sig främst för kognitiva mentala processer kring att skriva sig till förståelse av ämnesstoff och omnämns i forskningen ofta som just skribentorienterat med utvecklingen av elevernas individuella tankeförmågor som mål (Hyland 2002, s. 22 ff.). Ur detta perspektiv har det fruktbara i explicit genreundervisning ifrågasatts (jfr nedan om genrepedagogik). Ett resultat som pekar i denna riktning är Igeland (2007) som visar hur svårt elever i slutet av norsk grundskola har att förbättra sina texter efter lärarrespons när det gäller att utveckla och reflektera över egna och andras ståndpunkter. Hon tolkar det som ett tecken på att eleverna saknar det kognitiva arbetet, snarare än förståelse för genrestruktur. Även dessa progressiva, individorienterade perspektiv på literacy har dock kritiserats starkt av forskare från en mer socialt inriktad literacyforskning:

A sceptical eye needs to be cast over the cluster of associated practices and philosophies that oppose explicit teaching of school knowledge and school language in favour of self-discovery, including notions such as 'language experience', 'whole language', 'process writing', 'discovery learning', 'reading circles', 'peer scaffolding', 'social constructivism', and so on. Proponents of these ideas are often consummate persuaders but their primary interest is not in providing equal outcomes for all (Rose 2005:135).

Den främsta invändningen mot idéer baserade på elevstyrd pedagogik är således att svaga elever lämnas mer eller mindre åt sitt öde. De får inte tillräcklig stöttning och förbereds inte för de krav som ställs på en framtida skriftspråklig individ. Nationella, mer metodiskt orienterade ansatser till läs- och skrivlärande som vanligen förknippas med en progressiv pedagogik är Leimars LTG-metod (Leimar 1974), Strömquists processororienterade skrivpedagogik (bl.a. 2007) och Tragetonns idéer om att skriva sig till läsning på dator (Trageton 2005). Samtliga dessa metoder och förhållningssätt talar dock även om vikten av samspel och lärandestöd samt att form och struktur utgör en betydande del av läsning och skrivande i senare faser av processen. Andra forskare lyfter fram sambandet

mellan sociala och kognitiva aspekter genom att studera hur eleverna genom interaktion med sin omgivning förstår världen och tillägnar sig genrekunskap (Reznitskaya m.fl. 2008, s. 199f). Vykotsky (1981) talar om ”internalization”, vilket innebär att barns upplevelser av en viss social praktik transformeras och omsätts till s.k. mentala scheman, en sorts schematiska tankestrukturer (jfr Andersson 2007, s. 166ff), något som gör att de kan de avancera i sin kognitiva utveckling upp till högre nivåer. Även i detta sammanhang är samtal mellan eleverna och elevernas egna initiativ centrala.

Muller (2000) räknar även läsinlärningstraditionen Whole language till de teoretiska paradigmen som betonar naturlig inlärning och individens självupptäckande. Whole language utgår från hela texters funktion och ett meningsfullt sammanhang i tidig läsinlärning (Dechant, 1993; Taube 2007). Avkodning och struktur skall inte betraktas som oviktigt men inte heller som centralt. Det innebär att kontextuella ledtrådar och bilder är viktiga pusselbitar i strävan mot ett funktionellt läsande (och skrivande). Eleverna får berätta fritt om det de ser genom att knyta an till egna erfarenheter, även innan de har förmågan att avkoda. Att läsa högt och i mindre grupper är centrala delar av läspedagogik där innehållet och helhetsförståelsen betonas. Whole language skall ses som en motpol till den behavioristiska idén om att lära in språk i små beståndsdelar och bygger i grunden på Chomskys idéer om en naturlig inlärning av helheter och en rik input (se bl.a. Krashen 1989; Krashen & Terrell 1995). Whole language är dock en tradition som präglas av många olika och ganska spretiga perspektiv, vilket gör det svårt att avgränsa inriktningen till en teoretisk tradition.³ Alldeles oavsett hur vi väljer att avgränsa en viss tradition kan både traditionella och progressiva perspektiv på literacy kritiserats för sin snäva syn på vad läsande och skrivande är, dels genom att fokusera för mycket på individuella förmågor och processer, dels genom att inte sällan generalisera själva läs- och skrivprocessen utan att ta hänsyn till individuella sociokulturella faktorer.

Med fokus på texten som diskurs (sociokulturell teori)

Den gren inom literacyforskning som särskilt intresserad sig för genrer och textens roll i kontexten brukar associeras med australisk genrepedagogik, inom vilken man betonar ett explicit och språknära textarbete, speciellt uppmärksammat i andraspråksundervisning (Rothery 1996; Christie & Unsworth 2000; Martin & Rose 2005). Här pekas de krav som råder för olika typer av texter i en viss kultur ut som centrala för elevers literacyutveckling. Det

handlar om att socialiseras in i ett sätt att uttrycka sig, in i en genre som växt fram genom de språkliga handlingar som ägt rum i en viss kultur. Australisk genrepedagogik har växt fram ur en kritik mot expressivt skrivande genom att påtala att elever som inte har läsande och skrivande naturligt från hemmiljön missgynnas kraftigt av en progressivt orienterad pedagogik i skolan. Att rikta fokus mot en skrivpedagogik som baseras på genre, är att betrakta själva skrivandet som en social handling i och mellan grupper, vilka verkar inom en viss social och kulturell kontext (jfr Hoels term ”extrovert” skrivteori).

Hyland (2002) räknar med tre övergripande forskningstraditioner som behandlar textens roll i kontexten, nämligen Systemisk-funktionell lingvistik, genom nämnda genrepedagogik även kallad Sydneyskolan, ESP (English for Specific Purposes) och Nyretoriken (”New Rhetoric”). Samtliga dessa traditioner utgår från att allt skrivande är en sociokulturell handling snarare än en individuell kompetens. Utifrån detta perspektiv ses alla texter som försök att kommunicera med läsare (Hyland, 2002, s. 10). Den australiska genrepedagogikens strategier för att leda elever mot en bred skrivrepertoar har uppmärksammats som en väsentlig utmaning för skrivandet i svensk skola (se t.ex. Hertzberg 2006) och fått genomslag i de nya målen för grundskolan i Svenska och Svenska som andraspråk.⁴ Ett medvetet arbete med språket som ett medel för lärande i olika ämnen förefaller vara relativt ovanligt i skolan, och studier visar att mycket av den ämnesundervisning som elever - särskilt tvåspråkiga elever - möter i skolan går dem förbi (Axelsson 2002). Den pedagogiska tillämpningen av australisk genrepedagogik är i första hand knuten till cirkelmodellen för skrivande som betonats som centralt i samtliga skolans ämnen (bl.a. Liberg 2009; Johansson & Sandell Ring 2010). Modellen kan beskrivas med fyra steg: 1) uppbyggande av kunskap inom området, 2) dekonstruktion och analys av en text, 3) dialogisk konstruktion av gemensam text samt 4) individuell, självständig konstruktion av en likartad text (Axelsson m.fl., 2002). Denna pedagogiska modell definierar grundläggande genrer med hjälp av språkinterna faktorer. Centrala genrer som i andra sammanhang även har kallats framställningsformer eller textaktiviteter (Holmberg & Wirdenäs 2010) utgörs av berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande text (om skolans grundläggande genrer, se även Schleppegrell (2004).

En parallell vad beträffar läspedagogik beskrivs av Rose (2005) i modellen *Reading to learn*, vilken baseras på en liknande cirkelmodell med starkt

lärandestöd. Båda dessa cirkelorienterade modeller för läs- och skrivundervisning tar sin utgångspunkt i Vykotskys tankar om samarbete, Bruners betoning av stöttning (scaffolding) och Hallidays funktionella språk teori (Halliday, 2004). Språk anses vara utvecklat från människans sociala behov i olika situationer och har då ingenting att göra med medfödda anlag och strukturella drag (jfr Chomsky, 2005). Språklig form är enligt Ledin (2001, s.17) inte bara relaterad till social form, språklig form är social form. Ett sådant påstående kan förstås kritiseras, dels för att det saknas någon sorts precision, dels för att vi också i vissa sammanhang omedvetet väljer en viss språklig form. Rose (2005) menar att en undervisning baserad på en betydelsebaserad grammatikteori och starkt lärandestöd är något helt annat än de progressiva ansatser som i hans termer lämnar eleverna åt sitt öde. Att tillämpa sådana modeller i undervisningen är enligt honom det enda sättet att demokratisera klassrummet och ge liknande förutsättningar för samtliga elevers literacyutveckling. De lärarcentrerade och elevstyrda traditionerna till literacy kritiserats därmed för att vara för beroende av den lärandes individuella förmågor samt för sin idé om ett sorts naturligt och implicit tillägnande av språket:

An entirely different view of learning is the Vygotskyan model [...] which claims that learning takes place in the 'zone' between what learners can do independently and what they can do with the support of a teacher. We can apply this view to reflect on traditional and progressive pedagogies which depend on learners' independent competence (Rose 2005, s. 142)

Rose menar att en medveten explicit modell för läsinlärning, baserad på olika typer av texter har kraften att främja alla elevers lärande oavsett individuella förutsättningar och individuell nivå.

Inom senare års skrivforskning har genrepdagogiken också kritiserat att texturvalet för skrivande i svensk skola ofta tycks vara begränsat till en relativt snäv uppsättning av textslag, ofta med tyngdpunkt på berättande texter, vilket inte ger effektiv förberedelse för det breda spektrum av olika slags texter som man i vuxenlivet behöver kunna hantera som skribent och läsare (för svenskämnet se t.ex. Folkeryd 2006; Brorsson 2007; Nyström 2000). Skrivpedagogisk forskning kring diskursivt skrivande i skolan pekar ur ett brett genrepdagogiskt perspektiv på tre kritiska dimensioner vilka kan sammanfattas som skrivförloppets behov av *förebild*, *funktion* och *förankring* (bl.a. Holmberg

2010; Holmberg & Wirdenäs 2010) och kan jämföras med Ongstads (2005) indelning av skrivundervisning utifrån tre olika fokus: form, innehåll, och bruk. Genom att introducera för åldersgruppen anpassade varianter av systemisk-funktionell grammatik i klassrummet, möjliggörs mer explicita klassrumssamtal om olika typer av texter (se t.ex. Martin & Rose 2005; Polias & Hedeboe 2008). Kamberelis & Bovino (1999) visar i en kvantitativ studie, där de jämfört olika skrivuppgifter för elevgrupper i tre olika åldrar, att diskursivt skrivande vinner mer i kvalitet på en sådan explicit undervisning än berättande skrivande. Det finns också studier som tyder på att just elever med annat modersmål är särskilt gynnade av tydliga förebilder för olika slags texter. Detta är t.ex. resultatet i Yea 1998 som jämför argumenterande texter från klasser i (brittiska) åk 7 vars undervisning skiljt sig åt ifråga om grad av explicita förebilder.

Däremot brukar Sydneyskolans modell för skrivundervisning kritiserats för att den alltför ensidigt fokuserar på form och struktur. Den intressanta debatten som förts om explicit genreundervisning tar främst sin utgångspunkt i Freedmans artikel som publicerades i *Research in the teaching of English* (1993). Hon argumenterar där emot explicit genreundervisning som en metod för att stärka och utveckla elevers skrivande. Hon går så långt att hon hävdar en explicit undervisning, med en stark betoning av språklig struktur, till och med kan vara skadlig för dagens elever och menar att genrekompetens snarast erhålls genom ett samspel mellan skrivprocessen och texten under arbete. Debatten om explicit och implicit genrekunskap är mycket intressant och vidareutvecklas i Andersson & Duek (u.a).

Freedmans tankegångar har satts i samband med den gren av genreforskning som brukar kallas nyretorik (se Holmberg 2010; Holmberg & Wirdenäs 2010), vilken är inspirerad av amerikansk skrivpedagogik och retorikens centrala textbildningsmodell. Sigrell menar även att Strömquists många verk om processororienterad skrivundervisning har en nyretorisk inriktning genom sin tydliga koppling till retorik (Sigrell 2003, s.320). Utifrån ett nyretorisk perspektiv är det viktigt att skrivandet förankras i en ”verklig” retorisk situation, att eleverna upplever skrivuppgiften som meningsfull och autentisk samt att de har en tydlig intention med det de vill förmedla. På så vis befinner sig nyretorikerna långt till höger på en glidande skala mellan text och kontext (se bl.a. Flowerdew 2002).⁵ Även om intresset för genre är gemensamt mellan australisk genrepedagogik och nyretorik är det tydligt att nyretorikerna också hämtar inspiration från progressiv pedagogik och tankar om en naturlig språkinläring

(Krashen 1989; Krashen & Terell 1995). Många forskare som sätts i samband med nyretorik intresserar sig, föga förvånande, i första hand för texter utanför en skolkontext (se bl.a. Bazerman 1997; Van Nostrand 1994). Ett nyretoriskt fokus på texters funktion har också poängterats av forskare som är socialinteraktionistiskt inriktade (t.ex. Nystrand 1990), dvs. där mottagaren framhävs som mest central. Inom norsk skrivpedagogisk forskning har denna dimension framhävts t.ex. i projektet Skrive-puff (Evensen 2002; Smidt 2002). Evensen (2002) visar i en närstudie av en elevs argumenterande skrivande under slutet av (norska) grundskolan hur en modell för textutbyte med elever i annan skola leder till mer elaborerad argumentation. I en svensk kontext illustrerar Karlsson (1997) samma kvalitetshöjning av argumenterande text för de grundskoleelever som får en tydligare mottagare för sin text. Synen på genre skiljer sig således åt mellan Sydneyskolan och nyretoriken genom att antingen definiera genre som återkommande sociala aktioner eller som mer fasta mönster identifierade i en viss kontext (se Ledin 2001, s. 9ff; Holmberg 2010, Holmberg & Wirdenäs 2010). Holmberg & Wirdenäs (2010) finner dock en balans genom att betrakta och analysera text utifrån båda dessa perspektiv. De använder termen *genre* för textens sociala funktion (jfr en nyretorisk definition) och termen *textaktivitet* för grundläggande framställningsformer i text baserade på språkinderna faktorer.

New literacies

De nya samhälleliga förutsättningar som råder för skriftspråklighet behandlas inom besläktade forskningsfält som New literacy studies (t.ex. Street, 2003), Multiliteracies (t.ex. Kress 2003; Cope & Kalantzis 2000) och Digital literacies (t.ex. Casey m.fl., 2009). Dessa fält underordnas ibland det överordnade forskningsområdet *New literacies*. Liknande kritik som riktats mot traditionella och progressiva ansatser för läs- och skrivutveckling (Rose 2005) har riktats mot forskningen inom New literacies. Rose (2005) menar att forskningen inom området saknar – till skillnad från australisk läs- och skrivpedagogik – en språkteoretisk grund och på så vis också en idé om hur man skall undervisa om det egentliga studieobjektet, *språk*:

The same absence lies in the discourse of ‘New Literacies’ theorists, whose perspectives tend to the social rather than cognitive (e.g. Gee 1998; Street 1999), but who lack a detailed understanding of the object of their expertise – language – and how to actually teach it (Rose 2005, s.134)

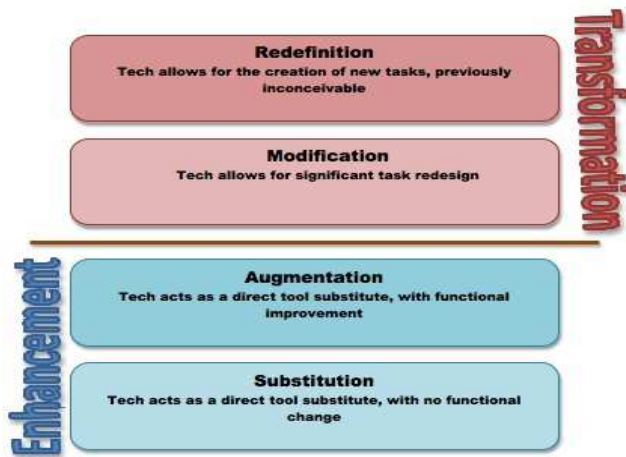
Kritiken är visserligen rimlig men man bör också komma ihåg att New literacies är att betrakta som ett relativt nytt forskningsfält. På så vis är det inte särskilt förvånande att teoretiska och metodiska perspektiv ännu inte är fullt utvecklade. En väg framåt är att studera vad som egentligen händer när textaktiviteterna i klassrummet går online. I definitionen av literacy och vad som innefattas i en ny literacy utgår Knobel & Lankshear från två komponenter, dels det de benämner som "new technical stuff, dels "new ethos stuff". Ny teknik möjliggör vissa nya literacyaktiviteter och förenklar andra, t.ex. mobiltelefonens sms-funktion. Tekniken i sig (mobiltelefonen) formar och begränsar den literacyaktivitet som görs möjlig. För att en literacyaktivitet skall betraktas som ny i en mer prototypisk mening krävs också en ny karaktär, ett nytt "etos", vilket innebär att den skriftspråkliga aktiviteten och de förutsättningar som råder för skrivandet har en ny karaktär. Det karakteristiska för ett nytt etos är att nya literacyaktiviteter är mer användarcentrerade än traditionell literacy, på så vis att de tillåter användaren att vara mer deltagande och flexibel, mer kollaborativa genom sin öppenhet både i skapande och delande av information (t.ex. wikisar). Likaså erbjuder de en textdesign som är mer öppen och flytande, där användaren hela tiden kan lägga till, redigera och förändra information. Ytterligare en komponent är texternas multimodala karaktär, där text, ljud och bild förenas i ett format. Vi kan jämföra detta med det O'Reilly (2007) satt upp som karakteristiskt för Web 2.0.

Knobel & Lankshears (2007) idé om literacyaktiviteters nya karaktär eller "etos", utöver en ny teknik, avspeglas i det de definierar som två olika tankesätt, Mindsets, dvs. två olika sätt att uppfatta och se på världen. Den första modellen kallar de "physical-industrial" (Mindset 1) och en benämns "cyberspatialpostindustrialist" (Mindset 2). Moayeri (2010) förtydligar distinktionen på följande sätt:

The first mindset supposes that the modern world has not shifted in a fundamental way, but has made significant technological advancements. Conversely, the second mindset supposes that the modern world has changed in a fundamental way and that this shift has to do with the technological advancements and its capacities. The second mindset is about "people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being that are made possible by new tools and techniques, rather

than using new technologies to do familiar things in more ‘technologized’ ways (first mindset)” (Moayeri, 2010, s. 26).

Det finns många likheter mellan teorin om två olika tankesätt och Puenteduras modell (2009) för implementering av IKT i pedagogisk verksamhet. Den s.k. SAMR-modellen strävar efter att IKT skall modifiera och i bästa fall omdefiniera undervisningen till att utgöras av något som tidigare inte varit möjligt:



Figur 1. SAMR-modellen för implementering av IKT i undervisning.

På den översta nivån i Puenteduras modell (transformation) handlar det om att modifiera eller omdefiniera undervisningen med hjälp av digitala verktyg. Tanken är då att dessa nivåer förändrar lärprocessens natur och utvecklar lärandet. Det sista steget (överst i figuren) omdefinierar uppgifter till sådana som tidigare varit omöjliga att genomföra i klassrummet, t.ex. gemensamt skrivande av en wiki. Puenteduras modell för implementering av IKT i klassrummet sammanfaller väl med det teoretiska ramverket om skilda tankesätt. Det handlar om att försöka utnyttja tekniken på ett sådant sätt att lärandet stärks gentemot tidigare. En forskare som utifrån ett liknande perspektiv främst intresserar för individens kognitiva processer vid läsande och skrivande online är Leu, som bland annat visar mycket intressanta studier om hur en och samma individ kan visa olika testresultat utifrån om testen är utformade för skärmtexter eller inte (se Leu m.fl., 2008). Forskningen på området är efterfrågad, utifrån både ett socialt och kognitivt perspektiv på literacy.

Forskningen om digital teknik i relation till barn och ungdomars textanvändning har främst fokuserat på det som syns påfallande i relation till en äldre textkultur: mer multimodala uttrycksformer (t.ex. Kress 2003; Kervin 2009), sociala medier som hemsidor, bloggar, forum, chattsidor (t.ex. Karlsson 2002; Richardson 2006) specifika program som wikier (t.ex. Pennel 2007) eller lärplattformar för Computer Supported Collaborative Language Learning (Arnseth & Säljö 2007). Flera studier utforskar potentialen av digitala verktyg för lärande i skolan. Warschauer har i åtskilliga sammanhang talat om fördelar och nackdelar med s.k. laptop programs och bland annat betonat flera positiva aspekter i samband med skrivande. Däremot visar hans studier inte att IKT har bidragit till ökad måluppfyllelse eller minskade klyftor i resultaten bland elever med olika socioekonomisk bakgrund (se bl.a. Warschauer 2008).

I andra studier har man betonat det positiva med samarbete framför datorn eller samspel i det virtuella rummet. Samarbetet framför datorn har inte minst lyfts fram i studier om barns textskapande i tidiga åldrar, när det första läs- och skrivlärandet äger rum (se bl.a. Alexandersson 2004). En annan aspekt som har behandlats i tidigare forskning är hur skrivandet i digitala medier utmanar traditionella språkliga mönster genom nya och innovativa former (Erixon 2007; Hashemi 2008), även om det inte råder någon enighet om i vilken utsträckning nya kommunikationsformer slår igenom i skolskrivandet. Digitala medier av olika slag används allt mer lägre ned i åldrarna (se Findahl 2010), vilket gör att det är viktigt att finna vägar till hur verktyg och digitala skrivarenor som wikisar, bloggar och andra nätgemenskaper kan utnyttjas för arbetet med literacy i skolan.

Mer övergripande studier om barns och ungas literacyaktiviteter och textanvändning på fritiden har behandlat hur elevers vanor och förhållningssätt skiljer sig åt mellan olika åldrar och utifrån olika sociala och kulturella förutsättningar (Agee & Altarriba 2009; Luckin m.fl. 2009; Andersson & Ramshage 2010). Dessa studier visar tydligt att de flesta ungdomar på väg in i tonåren utnyttjar tekniken allt mer i takt med att behovet av sociala nätverk och relationer ökar. De deltar frekvent i nätgemenskaper samt använder sms och olika chattverktyg praktiskt taget dagligen. Literacyaktiviteterna på fritiden tenderar då att avspegla just det nya etos som Knobel & Lankshear talar om (2007). Huruvida aktiviteterna inom skolkontexten kan definieras med ett nytt etos är inte något som direkt är studerat, men många studier av det uppkopplade klassrummet pekar snarast på svårigheten att rubba skolans fasta

ramar och omdefiniera literacyaktiviteter till Mindset 2. De flesta aktiviteter är traditionella, så som presentationer utan ljud och visuella effekter, skrivandet av essäer, referat och reflektioner i nya medier, och det är främst traditionellt dominerande skrivkonventioner som efterfrågas snarare än att de anpassas till det digitala mediet. Uppgifterna behöver i princip inte ens kräva en uppkoppling utan är endast stöpta i ett annat (digitalt) format. Elever upplever många gånger att de arbetar med "offlineaktiviteter" i en "onlineomgivning", se bl.a. (Leander 2007; Moayeri 2010) Lärare tar i de flesta fall en existerande genre, en befintlig diskurs och kräver att innehållet presenteras med en ny teknik, i en ny form (Moayeri 2010, s. 32). Det kan bland annat exemplifieras med att skriftlig respons och skriftliga kommentarer i en blogg kräver att bloggfunktionen är gemensam och direkt kan ses av alla i en virtuell plattform för att själva aktiviteten skall betraktas med ett nytt etos. En gemensam bloggfunktion där text, bild och ljud samspelar i elevernas inlägg, där samtliga individer omedelbart kan ge respons är något helt annat än att eleverna skriver individuella inlägg enligt traditionella konventioner i en blogg på eget håll. På så vis skiljer sig aktiviteten från de fasta normer för textskapande som associeras med mer traditionella former av literacy, där fasta tidsramar, situationella villkor och en klassisk modell för kommunikation (sändare och mottagare) kraftigt styr aktiviteten i en viss riktning. Det är dock nödvändigt att inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot hur digitala verktyg kan finnas med som läs- och skrivpedagogiska resurser i skolan. Det handlar om att ta hänsyn till och överväga hur digitala medier och ny teknik också kan integreras i uppgifter som kräver att man självständigt organiserar och förhåller sig kritisk till information, utvecklar resonemang eller ger stöd för egna åsikter. Det innebär att vi behöver finna en balans mellan mer traditionella och nya former av literacy. Det är nödvändigt att börja fundera över hur uppgifter knutna till Mindset 1 (dominerande literacies, diskursiva skolgenrer) kan integreras med digitala verktyg för att även öva ett läsande och skrivande som associeras med Mindset 2.

Ett exempel på en ny literacyaktivitet kommer från Black (2010) som menar att den virtuella världen Webkinz, där användaren skapar sig en egen avatar i form av ett husdjur, kan inkludera många rika literacyaktiviteter som vi normalt förknippar med skolans läroplansmål och ökad genremedvetenhet, så som, att ge och ta instruktioner i olika format (text, bild och ljud), fylla i formulär, skriva e-post för publikation i den virtuella världens tidning, beskriva sig själva som djur och argumentera för en anställning samt kritiskt reflektera över olika

aspekter i den i detta fall kommersiella virtuella världen. Även Luckin et.al.(2009) för en diskussion om hur olika onlineaktiviteter kan finnas med i mer ”akademiska lärandesituationer”, och inkluderar komponenter som kritisk reflektion och diskussion av medier och källors tillförlitlighet samt olika typer av genrer och mottagare (2009, s. 101; se även Kist 2007; Knobel & Lankshear 2006). I syfte att uppnå en sådan integration mellan dominerande och nya former av literacy kan styrdokumentens betoning av olika texter och genrer i syfte att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, vara en möjlig utgångspunkt. Arbetet med argumentation kan till exempel åtföljas av åsiktsutbyte med hjälp av länkar (Edwards & McKee 2005), bilder samt inkludera olika former av publicering. Om glappet mellan skolans dominerande diskursiva genrer och elevers fritidsskrivande blir alltför stor finns det, för att citera Johansson, ”en fara [för] att ungdomar inte kommer att öva sin förmåga till analytiskt och avancerat kritiskt tänkande och som en följd därav sin förmåga att skriva i relativt invecklade framställningsformer, något som en individ inte lär sig utan mångårig och mödosam träning”. Ett medvetet, ”digitalt” och mer mottagarmedvetet arbete med skolans centrala genrer och framställningsformer i olika typer av medier, kan mycket väl berika centrala skrivpedagogiska modeller, bland annat dem som representeras av australisk genrepedagogik (se t.ex. Martin & Rose 2005; Holmberg 2010).

Diskussion

Även om ny teknik inte är en någon magisk problemlösning i dagens skola är det viktigt att nya former av kommunikation integreras i en samlad idé om elevernas literacyutveckling i skolan. Utmaningen ligger i att relevansgöra verksamheten för elever i en tid då traditionella skoltexter kan upplevas irrelevanta och innehållslösa (jfr Hernwall 2010). Det är också en viktig poäng i relation till de investeringar som kontinuerligt görs för att installera datorer i svensk skola (se Karlsohn 2009).

Forskning om läs- och skrivutveckling måste således ta ett steg tillbaka och ställa många frågor som redan är ställda, dvs. det är för att använda Lewis (2010) ord, dags att göra en ”re-make” inom forskningsområdet genom att studera vad som händer med skriftspråkliga aktiviteter i vår digitala tid. Frågor utifrån olika perspektiv, såväl kognitivt som socialt orienterade, t.ex. vad som sker med läs- och skrivprocessen när man läser och skriver online, hur elevers

textmedvetenhet och reflektiva lärande påverkas samt hur villkoren för läsande och skrivande förändras av är centrala i sammanhanget.

Den pedagogiska praktiken i svenska klassrum har i forskningslitteraturen främst satts i samband med en traditionell pedagogik som inte tillräckligt kraftfullt baseras på den forskning som bedrivits inom språk- och utbildningsvetenskap de sista 20 åren (jfr bl.a. Fast 2007). Även om tillgängligheten av teknik är en viktig faktor, som inte alltid är tillfredställande i skolkontexten måste pedagogisk verksamhet initiera en diskussion om vilka former av skriftspråkighet som skall utgöra basen i skolan. Intressant i sammanhanget är framväxten av pedagogiska modeller, till exempel genom australiskt genrepedagogik inom vilken man övar mer svårinlärda genrer som används och gynnas av samhällets maktelit. Att öva sådana diskursiva genrer från tidiga skolår är en förutsättning för att klara av en allt mer komplex arbetsmarknad och för att nå skolframgång. En väg att arbeta i klassrummet är att försöka ta avstamp i kollektivet som bas för kunskap, läs och skrivlärande. Genom att delta och vara aktiva ”online”, utgå från autentiska mottagare och sammanhang samt arbeta med en bred uppsättning av texter i olika modaliteter kan ett utvidgat lärande främjas. Forskningen inom fältet New Literacies bör således ställa sådana frågor som är centrala för samtliga forskningsinriktningar beskrivna i denna artikel. Bara genom att betrakta såväl process, struktur, innehåll och kontext på nya skrivarenor som centralt i arbetet med literacy, och ta hänsyn till de literacyaktiviteter som dominerar bland barn och unga idag, kan vi nå framgång på väg mot en rik kommunikativ kompetens hos framtidens medborgare.

Noter

1. Litteraturen på området läs- och skrivforskning kan dock kritiserats för att vara ganska rörig och splittrad vad gäller terminologi. Det hela kompliceras naturligtvis ytterligare när man försöker bringa klarhet i både läs- och skrivteoretiska traditioner, som historiskt har behandlats som två olika fält. I denna artikel görs ändå ett försök att samla upp och jämföra såväl centrala läs- som skrivpedagogiska traditioner.
2. New literacy studies är främst förknippat med etnografiska undersökningar om skrift- och språkanvändning i olika sociala sammanhang utanför en skolkontext. Några nationella arbeten på området är Göransson (2004) samt Karlsson (2006).

3. De många läromedel som talar om Whole language som en läsmetod bör kritiseras för en alltför snäv avgränsning. Det är mer rimligt att tala om metoder som Kiwimetoden som växt fram ur ett sådant perspektiv på läsinlärning. Det Liberg (2006) och Fridolfsson (2008) kallar *belordsmetod*, *ordbildningsmetod* och *analytisk metod* (i vissa fall jämställda, i andra varianter av samma idé) kan möjligen betraktas som mer avgränsade läsinlärningsprinciper i polarisering mot Phonics. Däremot känns termen Whole language som motpol till syntetisk ljudningsmetod ganska missvisande.
4. Mål för skrivande i Svenska och Svenska som andraspråk har i 1994 års kursplaner varit mycket allmänna: ”texter av olika slag”, ”skriftspråkets normer i olika sammanhang”. Utarbetandet av mål för åk. 3 2008 innebar ett trendbrott då textaktiviteter specificerades: ”berättande texter med tydlig handling”, ”enkla och elevnära faktatexter”, ”instruktioner där innehållet klart framgår”. Fler kunskapskrav av samma karaktär är fastställda i Lgr11.
5. Kritiken mot Sydneyskolans ensidiga intresse på form kan dock betraktas som något orättvis om man studerar dess utgångspunkter.

Referenser

- Agee, J. & J. Altarriba (2009). Changing Conceptions and Uses of Computer Technologies in the Everyday Literacy Practices of Sixth and Seventh Graders. *Research in The Teaching of English* 43 (4), 363-395.
- Alexandersson, M., Hurtig, M. & A. Söderlund (2004). *Att forska med datorn. Om elevers lärande via den nya informationstekniken*. Delrapport inom projektet ELISA. Luleå.
- Andersson, P. 2007. *Modalitet och förändring. En studie av må och kunna i fornsvenska. [Modality and change. A study of må and kunna in Old Swedish]*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Andersson, P. & B. Wilhelmsson Ramshage (2010). Texter som inte räknas? Om barn och ungas digitala läs- och skrivaktiviteter. *Utbildning och lärande nr 1 2010*. Högskolan i Skövde, 14-31.
- Arnseth, H.C. & R. Säljö (2007). Making sense of epistemic categories. Analysing students' use of categories of progressive inquiry in computer mediated collaborative activities. *Journal of Computer Assisted Learning* 23, 425-439.
- Axelsson, M., Olofsson, M. Philipsson, A. Rosander, C. & M. Sellgren (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholms stad: språkforskningsinstitutet. Hämtad från www.stockholm.se/Fristaende-

- webbplatser/Fackförvaltningssajter/Utbildningsförvaltningen/Sprakforskningsinstitutet/Publikationer/.
- Bazerman, C. (1997). *Reporting the experiment: The changing account of scientific doings in the philosophical transactions of the Royal Society, 1665–1800*. In R.A. Harris (red), *Landmark essays on the rhetoric of science: Case studies* (ss. 169–186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Knowledge building. I: Guthrie, James W. (ed.). *Encyclopedia of education* (ss. 1370–1373). New York: Macmillan Reference.
- Black, R.W. (2010). The language of Webkinz: Early childhood literacy in an online virtual world. *Digital Culture and Education* (2:1), 7-24.
- Brorsson, B.N. 2007. *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Studier från Örebro i svenska språket), Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Casey, L., Bruce, B. C., Martin, A., Hallissy, M. Reynolds, A., Brown, C. & .L. Coffey 2009. *Digital literacy: New Approaches to Participation and Inquiry Learning to foster Literacy Skills among Primary School Children*. Dublin: Centre for Research and Innovation in Learning and Teaching, National College of Ireland.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (red) (2000). *Multiliteracies*. London & New York.
- Christie, F. & L. Unsworth 2000. Developing socially responsible language research. I: Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities: functional Linguistics Perspectives* (ss. 1-25). London: Cassel.
- Dechant, E. (1993). *Whole- Language Reding: A Comprehensive Teaching Guide*. U.S.A: Technomic Publishing Company, Inc.
- Edwards, M. E. & McKee, H. A. (2005) The teaching and learning of web genres in first-year composition. I Herrington A. & C. Moran (red). *Genre across the curriculum* (ss. 196–218). Logan: Utah State Press.
- Elbow, P. 1998 [1981]. *Writing with power*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Erixon, P. O. (2007). The Teaching of Writing in the Upper Secondary School in the Age of the Internet and Mass Media Culture. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (4), 7-21.
- Evensen, L. S. (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* 19(3), 382-413.

- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Uppsala studies in education 115), Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Findahl, O. (2010). *Svenskarna och internet 2010*. SE (Stiftelsen för Internetinfrastruktur). Hämtad från http://www.iis.se/docs/SOI2010_web_v1.pdf.
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the classroom. A Linguistic Approach. I: Johns, Ann M. (ed.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (ss. 91-104). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Folkeryd, J. W. 2006. *Writing with an attitude. Appraisal and student text in the school subject of Swedish*. Uppsala: Universitetsbiblioteket.
- Freedman, A. 1993. Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. I: *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, A.L. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning* (Malmö Studies in educational sciences). No 17. Malmö högskola : Lärarutbildningen.
- Halliday, M.A.K. 2004. *An introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London & New York: Arnold.
- Hashemi Sovkova, S. (2008). Kommunikationsteknik och skrivande hos svenska skolbarn. I Domeij, Rickard (red). *Tekniken bakom språket. Småskrift utgiven av språkrådet* (ss.121-43). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hernwall, P. (2010). Att ta i anspråk det okända – mot en flexibel digital grammatik. *Utbildning och lärande nr 1 2010*. Högskolan i Skövde, 98-112.
- Hertzberg, F. 2006. Genreskrivning under senare skolår. Att berätta räcker inte. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, 295-317.
- Hoel Løkensgard, T. 1997. Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evenson, L.S. & T. Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (ss.3-43). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holmberg, P. (2010). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Palm, R. m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 30, Stockholm 10-11 oktober 2008*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.

- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010) Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil*, NF 20, 2010, 105-131.
- Hyland, K. 2002. *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Igeland, M. A. (2007). ”Svinaktig vanskelig”? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I: Matre, S. og T. Løkenstgard Hoel (red.), *Å skrive for nåtid og framtid, bind 1. Skrivning i arbeidsliv og skole* (ss. 277-291). Trondheim: Tapir, cop.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* 18(3), 220-245.
- Johansson, B. & A. Sandell Ring. (2010) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, L.E. (2010). Nygamla textvärldar – genrer och skärmbaserad textanvändning i skola och samhälle. *Utbildning och lärande nr 1 2010*. Högskolan i Skövde, 58-75.
- Kamberelis, G. & T. D. Bovino (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. I: *Reading Research Quarterly*, 34(2), 138-170.
- Karlsohn, T. (2009). *Teknik – retorik – kritik. Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Karlsson, A.M. (1997). Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, Gisela m.fl. (red.): *Svenskans beskrivning 22* (ss 172-186). Lund: Lund University Press.
- Karlsson, A.M. (2002). *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Doktorsavhandling. AUS (Stockholm Studies in Scandinavian Philology, 25). Stockholm: Stockholms universitet.
- Karlsson, A.M. (2006). *En arbetsdag i skriftsambället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Småskrift utgiven av Språkrådet. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Kervin, L. (2009). ‘GetReel’: engaging Year 6 students in planning, scripting, actualizing and evaluating media text. *Literacy* 43(1), 29–35.
- Kist, W. (2007). Basement new literacies: Dialogue with a first-year teacher. *English Journal*, 97(1), 43-48.
- Krashen, S. D. 1989. *Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications*. New York etc: Prentice Hall International, 7-52.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell (1995). *The natural approach : language acquisition in the classroom*. New York: Phoenix
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York.

- Lankshear, C., & M. Knobel (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning* (2nd ed.). New York: Open University Press and McGraw Hill.
- Lankshear, C & Knobel M. (2007). Sampling “the new” in New Literacies. I: Lankshear C. & M. Knobel (red). *A New Literacies Perspective* (ss. 1-25). New York: Peter Lang.
- Leander, K. (2007). ”You won’t be needing your laptops today”: Wired bodies in the wireless classroom. I: Lankshear C. & M. Knobel (red). *A New Literacies Perspective* (ss. 26-48). New York: Peter Lang.
- Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet – en forskningsoversikt*. Hämtad från http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/NDID4010/h06/undervisningsmateriale/Ledin_rapp02-3.pdf
- Leimar, U. (1974). *Lasning pa talets grund*. Lund: Liber Laromedel.
- Leu, D. J., & Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y., & O’Neil, M. (2008). *What is new about the new literacies of online reading comprehension? In Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice, 37-68*. Hämtad från <http://teachers.westport.k12.ct.us/ITL/wkspmaterials/NCTE%20chapter.pdf>
- Lewis, C. (2010). New literacies. I: Lankshear C. & M. Knobel (red). *A New Literacies Perspective* (ss. 229-238). New York: Peter Lang..
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Juvonen, P (red). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Stockholm, 7-8 november 2008* (ss 11-25). Stockholm: ASLA, Svenska foreningen för tillampad sprakvetenskap.
- Lgr11 = *Laroplan för grundskolan, forskoleklassen och fritidshemmet 2011*. www.skolverket.se
- Luckin, R., W, Clark, R. Graber, K. Logan, A. Mee & M. Oliver (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology* Vol. 34(2), 87-104.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284
- Martin, J.R. & D. Rose. 2005. Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Webster, J., C. Matthiessen & R. Hasan (red), *Continuing Discourse on Language* (ss. 251-280). London: Continuum.

- Moayeri, M. (2010). Classroom Uses of Social Network Sites: Traditional Practices or New Literacies? *Digital Culture and Education* 2(1), 25-43.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter : en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- O'Reilly, T. (2007). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Hämtad från <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/4578/>.
- Ongstad, S., 2005: *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget, cop.
- Pennel, M. (2007). "Russia is not in Rhode Island". Wikitravel in the digital writing classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 8, (1), 75-90.
- Polias, J. & B. Hedeboe (2008). *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Puentedura, R., R. (2009). *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/>.
- Reznitskaya, A., Andersson, R. C., Dong, T., Li Y., Kim, I.H. & S.Y. Kim (2008). Learning to think well. Application of Argument Schema Theory to Literacy Instruction. I: Block Collins Cathy & Sheri R. Parris (red). *Comprehension Instruction* (ss 196-213). New York/London: The Guilford Press.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms* (3 uppl.) Thousand Oaks: Corwin, cop.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of education* 37, 131-167.
- Rothery, J. (1996). Making changes. Developing an educational linguistics. I: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (red), *Literacy in Society* (ss. 86-123). London & New York: Longman.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Schleppegrell, M.J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.
- Sigrell, A. (2003). Progymnasmata och skrivprocessen. I: Hansson, Stina (red). *Progymnasmata – Retorikens bortglömda text- och tankeform* (ss. 314-329). Åstorp: Rhetor.

- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160*. Stockholm: Liber.
- Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms. Notes toward an ecological account of writing. I: *Written Communication*, 19(3), 414-443.
- Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Strömquist, S. (2007). *Skrivboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber förlag.
- Van Nostrand A.D. (1994). A genre map of R & D knowledge productions for the U.S. Department of Defense. I: A. Freedman & P. Meadway (red), *Genre and the new Rhetoric* (ss. 143-145). London: Taylor and Francis.
- Vykotsky, L.S. (1981). The genesis of higher-order mental functions. I: J.V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology* (ss. 144-188). Armonk, New York: Sharpe.
- Warschauer, M. (2008). Laptops and Literacy: A Multi-Site Case Study. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 52-67.
- Yea, S. S. (1998). Empowering education. Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. I: *Research in the Teaching of English*. Vol. 13, 49-83.