LUND UNIVERSITY

Att spåra tecken på lärande

Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid

Leijon, Marie

2010

Link to publication

Citation for published version (APA):
Leijon, M. (2010). *Att spåra tecken på lärande: Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid*. [Doktorsavhandling (monografi), Samhällsvetenskapliga fakulteten]. Malmö högskola.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 19. Dec. 2025

ATT SPÅRA TECKEN PÅ LÄRANDE

Malmö Studies in Educational Sciences No. 52

© Marie Leijon 2010
ISBN 978-91-86295-04-2
ISSN 1651-4513
Holmbergs, Malmö 2010

MARIE LEIJON

ATT SPÅRA TECKEN PÅ LÄRANDE

Mediereception som pedagogisk form
och multimodalt meningsskapande över tid

Malmö högskola, 2010
Lärarutbildningen

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till Ale, Edvin och Kent.

INNEHÅLL

FÖRORD 11
1 INLEDNING 13
1.1 Mötet 13
1.2 Receptionen 17
1.3 Ett samtal om digital mediekompetens 18
1.4 Studiens fält 20
1.5 Syfte 22
1.6 Något om de begrepp som används 23
1.7 Avhandlingens disposition 23
2 TIDIGARE FORSKNING 25
2.1 Multimodala studier om interaktion 26
2.2 Forskning om medieproduktion 27
2.3 Medier i skolan 30
2.4 Medier och lärande på lärarutbildningen 31
2.5 Sammanfattning av den tidigare forskningen 34
3 TEORETISK RAM 35
3.1 Design 35
3.2 Ett designteoretiskt perspektiv 36
3.2.1 Design för lärande – en modell 37
3.3 Meningsskapande och lärande 40
3.3.1 Att skapa mening 41
3.3.2 På väg mot lärande 42
3.3.3 Tecken på lärande 43
3.4 Texter, medier och teckensystem 45
3.4.1 Texter och metafunktioner 45
3.4.2 Medier och teckensystem 46
3.5 Inramning 47

3.5.1 Receptionen som performance 48
3.5.2 Ram som tolkningskontext 54
3.6 Receptionen som dialog 56
3.6.1 Dialog och röster 56
3.6.2 Yttrande 57
3.6.3 Adressat 59
3.6.4 Förhandling om mening 60
3.6.5 Talgenrer och aktivitetsgenrer 65
3.7 Sammanfattning av den teoretiska ramen 66
4 METOD 69
4.1 Utgångspunkter 74
4.2 Studiens inramning 75
4.3 Metodval 75
4.4 Urval 79
4.5 Genomförande 81
4.6 Bearbetning 83
4.6.1 Transkribering 83
4.6.2 Urval av klipp 89
4.7 Etiska aspekter 90
4.8 Analys 93
4.9 Tillförlitlighet 94
5 ATT SKAPA MENING 97
5.1 Karta för analys 97
5.1.1 Meningsskapande 100
5.1.2 Förändring 100
5.1.3 Inramning 100
5.1.4 Resurser 101
5.1.5 Agerande 102
5.1.6 Sammanfattning 103
6 INRAMNING 105
6.1 Scenen sätts 106
6.1.1 Receptionerna 106
6.1.2 September 107
6.1.3 Januari 107
6.2 Rummen 109
6.2.1 Rummet i september 109
6.2.2 Rummet i januari 110
6.2.3 Rummens betydelse 112

6.3 Hur används scenen? ... 113
6.3.1 Läraren under prologerna ... 113
6.3.2 Läraren under receptionerna ... 118
6.3.3 Studenternas möjligheter ... 120
6.3.4 Papper, penna och anteckningar ... 122
6.3.5 Att tillhöra ett team ... 124
6.4 Sammanfattande analys – inramning ... 131
7 RESURSER ... 133
7.1 Omskapande ... 134
7.1.1 Transduktion ... 135
7.1.2 Transformation och transduktion ... 136
7.1.3 Transduktion – utökad användning av resurser ... 139
7.2 Medvetna syftningar till andra texter ... 141
7.3 Textens meningspotential som resurs ... 143
7.3.1 Den ideationella metafunktionen ... 144
7.3.2 Den interpersonella metafunktionen ... 145
7.3.3 Den textuella metafunktionen ... 146
7.4 Förhandling om textens mening ... 147
7.4.1 Rörelse mot intersubjektivitet ... 149
7.4.2 Alteritet ... 152
7.4.3 Rörelse från intersubjektivitet ... 156
7.5 Sammanfattande analys – resurser ... 159
8 FÖRÄNDRING ... 161
8.1 Förändring – metafunktioner ... 161
8.1.1 Förändring – interpersonell metafunktion ... 162
8.1.2 Utvecklad förmåga att utnyttja textens mening ... 164
8.2 Mediernas och teckensystemens erbjudanden ... 164
8.2.1 Den rörliga bildens struktur ... 165
8.2.2 Perspektiv och social distans ... 166
8.2.3 Ljudets figure, ground och field ... 167
8.2.4 Fortsatt bruk av rörlig bild, utvecklad kunskap om ljud ... 170
8.3 Förändring – i relation till uppgifter och ämne ... 171
8.3.1 Förändring av det dialogiska samspelet ... 172
8.3.2 Från tolkning av tema till utvidgad diskussion ... 173
8.3.3 Andra texter och nya sammanhang ... 176
8.3.4 Från beskrivning till generalisering ... 183
8.3.5 Både univokalt och dialogiskt ... 185

8.3.6 Kunskap, flerstämmighet och mediers erbjudanden ... 186
8.4 Förändring – yttranden och samspel ... 187
8.4.1 Vem dominerar? ... 187
8.4.2 Multimodalt yttrandeutrymme ... 190
8.4.3 Adressater ... 194
8.5 Talgenrer och aktivitetsgenrer ... 201
8.5.1 Talgenren som accepteras ... 201
8.5.2 En omskapad aktivitetsgenre ... 203
8.5.3 Omskapad genre och meningsskapande ... 205
8.6 Sammanfattande analys – förändring ... 208
9 DISKUSSION ... 211
9.1 Modell över en formell lärsekvens – i omskapad form ... 213
9.2 Receptionsformen ... 214
9.3 Meningsskapande över tid och lärande ... 216
9.4 Studiens vetenskaplighet ... 218
9.5 Nya frågor och det jag inte uppmärksammat ... 220
9.6 Så vad kan vi ha det till? ... 221
10 ENGLISH SUMMARY ... 223
10.1 Background ... 223
10.2 Aim ... 225
10.3 Theory ... 225
10.4 Method ... 227
10.5 Analysis ... 228
10.6 Results ... 230
10.6.1 Framing ... 230
10.6.2 Resources ... 230
10.6.3 Change ... 231
10.7 Discussion ... 232
10.7.1 A formal learning sequence – a reshaped form ... 232
10.7.2 Reception as a form ... 233
10.7.3 Meaning-making over time and learning ... 235
10.7.4 So what purpose does the study serve? ... 237
Referenser ... 239
Bilagor ... 252
Brev till deltagare ... 252
Brev till deltagare ... 253

FÖRORD

Det finns så många personer att tacka. Först och främst ett varmt tack till mina handledare Ulla Tebelius och Feiwel Kupferberg som tålmodigt har inspirerat, läst, kommenterat, stöttat och utmanat. Tack också till min tidigare handledare Annelis Jönsson, som kom in i avhandlingsprocessen under en begränsad period, men som gav värdefullt stöd. Jag vill alldeles särskilt tacka min kollega Elisabeth Söderquist – utan dig ingen avhandling. Studiens empiri är insamlad på en lärarutbildning och jag tackar både lärarstudenter och lärare för att de har ställt upp. Tack till Ulf Lindberg för granskning samt till Fredrik Lindstrand och Staffan Selander för noggranna och konstruktiva genomgångar av manus på mina 75- och 90-procentsseminarier. Ni hjälpte mig att gå vidare. Ett speciellt tack till den kreativa doktorandgrupp i medier och estetik, under ledning av Feiwel Kupferberg, där jag har haft förmånen att ingå. Tack till Stefan Bresche för kameraarbete och till Helen Avery för översättning av sammanfattningen. Och tack till alla kollegor för er entusiasm.

Slutligen, ett innerligt tack till min familj. Till Kent, Ale och Edvin för att ni står ut. Jag minns en söndag för ett par år sedan när vårsolen värmde extra och det var fotbollsmatch i trädgården. Mitt i en dribbling stannade en kamrat upp, sneglade in genom fönstret och undrade varför jag satt inomhus och skrev. Då svarade en av mina söner: Jo, för att min mamma ska bli halvprofessor. Då måste man arbeta på helgerna.

Nu ska jag vara med i matchen igen.

1 INLEDNING

1.1 Mötet

Ingen säger något. När filmen är slut fortsätter tystnaden. Lärarstudenterna är placerade vid bord mitt emot varandra. De flesta tittar ner i sina block och fortsätter anteckna, någon lyfter försiktigt blicken. Så börjar Jenny tala:

> Vad var det vi fick se för någonting? Vad var det som hände?

Det är Marta som väljer att inleda:

> Ja, det var ett möte inför föräldramötet och det var undervisande lärare i årskurs sju som hade en liten diskussion om fikan, om vad man skulle äta, eller vad man skulle servera till föräldrarna. Och sedan så fick de olika lärarna ge sina visioner kring hur deras undervisning ser ut. Jag tror att det började med Juanita som (skratt) pratade lite kring spanskan och så fick man se lite texter som kom in där det stod ”samtalet”...

Tillsammans med andra lärarstudenter skapar Marta en ingående beskrivning av innehållet i filmen de nyss har sett. När gruppen är överens om beskrivningen går de över till tolkning. Studenterna som har producerat filmen sitter tysta. De kommenterar sin produktion och de andras tolkningar först när övriga deltagare anser sig vara klara. Nu böljar diskussionen fram och tillbaka. Den rör sig på olika plan, handlar om gestaltningen av litteraturen i filmen,

om olika möjliga tolkningar, och hur en annan publik än lärarstudenter hade kunnat reagera, om musik, närbilder och dokumentär känsla.

Denna studie handlar om mediereception och meningsskapande över tid. Studien genomförs på en lärarutbildning där en grupp studenter har arbetat med digitala medieproduktioner i form av ljud- och filmtexter. I scenen ovan är det dags för redovisning. Studenterna och deras texter möts i en särskild redovisningsform som kallas reception. I receptionerna beskriver och tolkar studenterna varandras ljud- och filmtexter. Receptionsformen beskrivs mer ingående i avsnitt 1.2.

Mitt intresse för meningsskapande, lärande och medier är grundat i mina två tidigare yrkesområden. Det första var i mediebranschen. Efter en informatörsutbildning arbetade jag inom dagspress, information, reklam samt som frilansande skribent och formgivare. Det andra yrket var som lärare på gymnasieskolans medieprogram där jag undervisade i främst mediekunskap, mediekommunikation och text. Att arbeta med medier i olika lärandesituationer är ofta lustfyllt, det bjuder in till samarbete och erbjuder variation. Men det väcker även frågor kring meningsskapande och lärande. Känslan av att medier kan erbjuda något mer, något annat och kanske något nytt i relation till lärande bar jag med mig in i mitt nuvarande yrke som lärare på en lärarutbildning. Den känslan väckte också mitt forskningsintresse.

Under 2005 initierade jag, tillsammans med Elisabeth Söderquist, ett utvecklingsprojekt inom den aktuella lärarutbildningen. Elisabeth har liknande bakgrund som jag och vår ambition var att lärarstudenter skulle utveckla sin digitala mediekompetens genom praktiskt arbete med medieproduktion och reception. Just receptionsformen har en bildpedagogisk grund, och är en form som används inom olika områden på den aktuella utbildningen.

Syftet med medieprojektet var att försöka integrera digitala medier i studenternas utbildning där studenterna arbetar med både medieproduktion och mediereception. Medieprojektet genomfördes till-

sammans med studenter som går en lärarutbildning omfattande 90 högskolepoäng. Utbildningen vänder sig till studenter som studerat ämnen som fristående kurser, har yrkesinriktad högskoleutbildning eller yrkeserfarenhet. I gruppen möttes då studenter som hade en examensprofil mot grundskolans senare år och mot gymnasieskolan. Projektet genomfördes under studenternas första termin.

När projektet inleddes hade Elisabeth och jag ett samarbete som resulterade i en förstudie som genomfördes under höstterminen 2005. Redan då var vi noga med att skilja våra roller åt, Elisabeth Söderquist var, tillsammans med andra kollegor i kursen, undervisande lärare. Jag ägnade mig åt att följa gruppen som forskare. För min del har denna uppdelning inneburit att jag efter mitt initiativtagande inte har varit med om att påverka vare sig innehåll eller utformning av medieprojektet.

Förstudien presenterades som ett paper vid en konferens för European Teacher Education Network i Porto, Portugal april 2007 och en artikel publicerades sedan i Journal of the European Teacher Education Network (JETEN) (Leijon & Söderquist, 2007). Syftet med förstudien var brett: Hur kan vi förstå lärande hos en grupp lärarstuderande som deltar i en medieproduktion under sin lärarutbildning? Vi ställde följande frågor: Vilka förhållningssätt till lärande och medier har en grupp studenter i inledningen av sin lärarutbildning? Vad händer med studenternas lärande när de deltar i ett medieprojekt under sin lärarutbildning? Tjugofem studenter intervjuades, de skrev mediedagböcker, observerades och skrev reflektioner.

Resultatet visade att när studenterna gick in i sin utbildning var de medievana, men med ett kritiskt förhållningssätt till medier. Studenterna var positivt inställda till mediers möjligheter för lärande, men de tenderade samtidigt att företräda en hierarkisk mediesyn. Viktiga medier för lärande var – enligt studenterna – böcker, tidningar och internet. Det skrivna ordet dominerade. Genom arbetet med medieproduktionen vidgades studenternas perspektiv på lärande och medier. De beskrev sin lärandeprocess som ett dialektiskt förhållande mellan ”att göra” och ”att analysera”. Studenter-

na betonade receptionens betydelse för denna process. När studenterna analyserade både de andras och de egna produktioner och när de mötte publikens tolkningar menade de att deras möjligheter till nya teoretiska insikter ökade.

Förstudiens resultat, där studenterna betonade receptionen som ett meningsfullt lärandetillfälle, styrde utformningen av avhandlingens huvudstudie. Jag blev intresserad av receptionsformen och studenternas interaktion när de skapade mening. Projektet upprepades under 2006 och 2007 med en ny studentgrupp. Det är alltså detta andra projekt som ligger till grund för denna avhandling. Genom att använda digital videokamera och Mp3-spelare i en medieproduktion fick studenterna i uppgift att gestalta sina tolkningar av utvald kurslitteratur. Detta skedde vid två tillfällen under terminen. I lärarlaget fanns erfarenhet av att använda receptionsformen, därför introducerades den också här. Uppgifterna formulerades av de undervisande lärarna i de två kurserna.

Utifrån ambitionen att studera meningsskapande över tid har jag alltså följt ovan nämnda studentgrupp under två receptionstillfällen, ett i september och ett i januari. Receptionerna har filmats och därefter analyserats multimodalt. Det betyder att empirin undersöks utifrån tanken att människor använder sig av olika semiotiska resurser som exempelvis tal, gester eller text för att skapa mening (Jewitt, 2006; Kress och van Leeuwen, 2001; Kress m.fl., 2001; Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008).

Den teoretiska utgångspunkten för studien är ett designteoretiskt perspektiv där en performativ sida av lärande lyfts fram (Selander, 2008b, c). Ett designteoretiskt bidrar med fokus på inramade teckenskapande meningsskapande aktiviteter och betonar deltagarnas skapande och produktion (Selander, 2008d). Det knyter dessutom an till digitala mediers erbjudanden för lärandesituationer – aktuellt i min studie med tanke på receptionen av deltagarnas ljud- och filmtexter. För att förstå komplexiteten i en meningsskapande situation och för att dessutom följa meningsskapande över tid, berikas det designteoretiska perspektivet med sociokulturella perspektiv, Bakhtins fokus på dialog och Goffmans dramaturgiska perspektiv.

1.2 Receptionen

I denna studie har deltagarna arbetat med medieproduktioner och genomför sedan receptioner vid två tillfällen. En grupp som har skapat exempelvis en film får möta övriga deltagares tolkning. Gruppen får dessutom själv agera som publik när övriga deltagares texter presenteras. Receptionen är en pedagogisk form som låter deltagarna agera både som författare och som läsare av en text. Formen har sitt ursprung i semiotikens betoning på mottagarens tolkning av tecken. I studenternas samtal om medieproduktionerna delas analysen upp i nivåer av mening. Först får publiken diskutera sin grundförståelse av film- och ljudtexterna för att därefter gå in på tolkning. Med semiotiska termer kallas dessa nivåer denotation och konnotation (Nordström, 2003). I en fas av återkoppling får de som har producerat texten ge uttryck för sina intentioner och sina reaktioner på kamraternas tolkning. Mötet avslutas med hela gruppens gemensamma reflektion.

Inspiration till modellen för reflektion som används i denna studie, och som även används i mer utvecklad form på andra områden inom den aktuella utbildningen (Dahlbeck & Gustavsson, 2006), kommer främst från Koppfeldt (2005):

> Samtalet kring bilden kan ses som att ”betraktarna rör sig” in mot bilden och i bilden och sedan (tillbaka) ut ur den igen – likt reflexens rörelse. Beskrivningen som först görs ska dra in betraktarna i bilden för att söka av och kartlägga den. I den andra fasen när samtalet blir friare aktiveras deltagarnas tidigare erfarenheter och flätas ihop med det beskrivningen fokuserat. (s. 169)

Koppfeldts exempel gäller bild, men processen lämpar sig även för andra semiotiska uttryck och erbjuder rika möjligheter för reflektion. En liknande beskrivning av receptionsprocessen i denna studie återfinns hos Buckingham (2003). Här börjar analysen med en detaljbeskrivning. Studenterna ombeds att identifiera och lista allt vad de kan se och höra i texten. Därefter söker de på ett systema-

tiskt sätt efter textens mening. Buckingham beskriver hur han ber studenterna att fundera över hur textens mening skulle förändras om något element skulle bytas ut. I ett tredje steg uppmanas deltagarna att bedöma textens helhet. Buckingham menar att analysformen uppmuntrar studenterna att använda ett metaspråk för att till exempel beskriva olika aspekter av textens innehåll.

Att intressera sig för mottagaren i designprocessen är ingen ny idé och har fortlöpande undersökts i receptionsstudier (se ex. Alasuutari, 1999; Gillespie, 2005; Hagen & Wasko, 2000). Receptionsformen i denna studie särskiljer sig dock från området genom att positionera både författaren och läsaren av en text. Den som har skapat texten finns närvarande vid mottagandet av texten samt agerar som publik när andra budskap presenteras. Närmast inom receptionsforskningen ligger kanske Halls (1980/2001/2006) text ”Encoding/Decoding” där ett semiotiskt perspektiv används för att förstå kommunikation och mottagarens tolkning fokuseras.

Receptionerna i studien kan ses som en pedagogisk form som omfattar olika aspekter av design och meningsskapande. Men vad finns det för orsaker till att dylika projekt genomförs på en lärarutbildning? Jag väljer här att relatera receptionen till begreppet digital mediekompetens.

1.3 Ett samtal om digital mediekompetens

Det finns ett pågående samtal om behovet av att lärarstudenter utvecklar en så kallad digital kompetens (se exempelvis Nätverket för IT i lärarutbildningen, 2009; SOU 2008:109). Digital kompetens är ett begrepp i konstant förändring med en mångfald definitioner. Min förståelse av begreppet ligger nära det engelska begreppet media literacy (Buckingham, 2003; Livingstone, 2005) som inbegriper tillgång till medier, att förstå medier och att kunna uttrycka sig genom att kunna använda medier. Det handlar om både kreativt skapande och kritisk analys, det vill säga mer om mediekunskap än en kunskap om något digitalt. En svensk variant av begreppet skulle kunna vara digital mediekompetens, som då innefattar en förståelse för hur digitala medier fungerar och skapar bilder av världen

men också en förmåga att använda sig av medier i en dialogisk process med omvärlden (Fogelberg, 2004). En viktig del av en digital mediekompetens handlar alltså om att själv skapa och att analysera, likt det arbete som studenterna i min studie gör.

Argumenten för lärarstudenters behov av digital mediekompetens är många. Digitala medier har en betydelsefull plats i vår tillvaro. De används för kommunikation, för underhållning och för utbyte av information. Vi har att hantera en strid ström av budskap dygnet runt. Det kan leda till en osäkerhet inför ett digert medieutbud och dess innehåll, men medier kan samtidigt också ge oss redskap för att tolka vår värld (Slevin, 2000; Thompson, 2001). Att behandla digitala medier under ett och samma begrepp är vanskligt. Dels för att de är olika till sin karaktär och bär skilda möjligheter, dels för att de digitala medierna ständigt ändrar karaktär – de konvergerar. När jag skissade på detta avsnitt för ett par år sedan skrev jag här om mobiltelefonen som antar en skepnad av musikspelare och kamera. Redan då hann exemplet bli inaktuellt i princip under den tid det tog att skriva meningen. Jag väljer därför inget nytt exempel. Konvergens bidrar dock fortfarande till en ständig förändring av mottagarens roll och att möjligheterna till interaktion ökar (Drotner, 2002; Gynther, 2004; Jenkins, 2006).

Vilka konsekvenser får då en intensifierad medievardag för skola och lärarutbildning? Föga förvånande finns här en obalans mellan mediebruk som äger rum i informella lärandemiljöer och det som sker i de mer formella. Skola, lärare och lärarutbildning står inför stora utmaningar eftersom en stor del av människors digitala mediekompetenser utvecklas utanför den formella utbildningen (Buckingham, 2003; Elmfeldt & Erixon, 2007).

I anslutning till ett pågående samtal om behovet av lärarstudenters digitala mediekompetens sker också ett intensivt utvecklingsarbete inom området på landets lärarutbildningar (se exempelvis Nätverket för IT i lärarutbildningen, 2009). Även på den lärarutbildning som ingår i denna studie pågår ett aktivt arbete med olika aspekter av lärande och medier i fokus. En del utgörs av projekt med digitala medieproduktioner och åtföljande receptioner.

Hur kan då meningsskapande och lärande i relation till mediereception och medieproduktion förstås? Det handlar om processer där studenter är aktiva både som skapare av en text och som läsare av andras texter. För att placera in min studie i ett forskningsfält kommer jag nedan att kort relatera till annan forskning, en utförligare genomgång finns i kapitel 2.

1.4 Studiens fält

Tidigare forskning om medieproduktion utgår till stora delar från projekt med elever på grundskole- och gymnasienivå. Studier visar hur betydelsefullt det är att få visa det man har skapat för en publik. Det handlar om bekräftelse och elevers behov av att "celebrate their learning" (att få fira sitt lärande) betonas (se exempelvis Buckingham m.fl., 1999; Burn & Reed, 1999; Reid, Burn, & Parker, 2002; Reilly, 1994). Det handlar också om möjligheter för reflektion. I en presentation diskuteras val i designprocessen som synliggör föreställningar om innehåll i medietexter och skärper fokus mot kursinnehåll. Medvetenheten om en publik styr också designprocessen samt öppnar för en reflektion över lärande. Elever ser både sitt arbete och sitt lärande ur olika perspektiv när de lyssnar till kommentarerna och erfarenheterna från andra elever. På så sätt kan en förståelse för relationen mellan intentioner och resultat skapas (Buckingham m.fl., 2000; Buckingham, 2003; Kearney & Schuck, 2004, 2006; Shewbridge & Berge, 2004).

Törnquist (2006) har undersökt lärares och elevers samarbete i en musikalproduktion och betonar även hon presentationens betydelse för lärandet. Hon knyter an till Bruner (1996/2002) som skriver om kollektiv kulturell produktion i sin så kallade externaliseringstes: Tänkandet utkristalliserar sig i sina produkter (s. 41). Bruner menar att de verk vi skapar finns tillgängliga för förhandling när de presenteras för en publik. Bruner ser externalisering som ett sätt att flytta ut tankar och hans resonemang om tänkande som utkristalliserar sig i sina produkter kan kopplas till det designteoretiska perspektivets syn där lärande kan spåras i de tecken som skapas (Selander, 2008b, c). Bruners tes påminner om den process som jag

menar finns vid receptionerna i min studie där de gemensamt skapade verken finns tillgängliga för förhandling mellan deltagarna.

Den tidigare forskningen betonar alltså presentation och mötet med en publik som betydelsefulla delar av lärprocesser som utgår från medieproduktion. I förhållande till ovanstående forskning koncentreras denna studie kring den avslutande delen av processen – här i en särskild pedagogisk form av receptioner. Den bidrar även med området lärarutbildning och vuxna studenter. Studien skiljer sig från tidigare nämnd forskning genom att fokusera meningsskapande vid receptionerna och undersöka dessa processer multimodalt.

Denna avhandling kan även relateras till studier av interaktion, meningsskapande och lärande med multimodalt perspektiv (se ex. Bezemer, 2008; Flewitt, 2006; Heikkilä, 2006; Jewitt, 2008a, b; Kress m.fl., 2001; Kress m.fl., 2005; Moura, 2006; Norris, 2004; Potter, 2006). Framförallt Norris (2004) har influerat denna studie genom hennes sätt att studera och analysera interaktion multimodalt. I båda studierna av Kress m.fl., (2001, 2005) träder en komplex bild av undervisningssituationer fram där många aspekter, exempelvis olika teckensystems erbjudanden, får betydelse för lärandet. Flewitts (2006) studie är den som ligger närmast min egen, även om hon rör sig inom förskolan. Hon filmar barnens aktivitet, analyserar den multimodalt och upptäcker hur barnen aktivt väljer mellan teckensystem för att uttrycka och undersöka mening. Flewitt identifierar även hur betydelsefulla gester, blick, rörelse och så vidare är i en meningsskapande process. Även Bezemer (2008) ligger nära min studie när han kombinerar multimodalt perspektiv med Goffmans resonemang om ramar i undersökningen av hur tysta studenter deltar klassrumsaktiviteter. Genom exempelvis blickar och kroppsposition signalerar eleverna sitt deltagande och ger respons på den pågående aktiviteten även när de inte har ordet. Bezemers studie bekräftar att klassrumskommunikation är multimodal när han visar hur kommunikation i pedagogiska kontexter inte bara konstrueras genom talet utan också och ibland företrädesvis genom andra teckensystem.

Också Jewitt (2008a) betonar hur multimodalt perspektiv belyser komplexiteten i pedagogisk verksamhet och menar att meningsskapande kan förstås som en designprocess. Jewitts resonemang leder in på min studies anknytning till det designteoretiska perspektiv där jag utöver teckensystems erbjudanden intresserar mig för deltagarnas kommunikation i receptionen (se ex. Jewitt, 2008b; Rostvall, 2008), hur deltagarna använder sina film- och ljudtexter (se ex. Lindstrand, 2006, 2008; Öhman-Gullberg, 2006, 2008) och om rummets betydelse för lärandet (se ex. Kress & Sidiropoulu, 2008; Jewitt, 2008b).

Min avhandling kan placeras i skärningspunkterna av ovanstående presenterade fält. Jag undersöker inte, som är vanligt i studier av multimodal karaktär, de film- och ljudtexter som deltagarna har skapat. Dessa texter finns i stället med som resurser i den interaktion som skapas vid receptionerna i vilka studenterna växlar mellan att vara författare och läsare av en text. Studien skiljer sig även från tidigare forskning genom särskilt fokus på den avslutande del i en formell lärandeprocess som receptionen utgör. Min studie bidrar även med kunskap om meningsskapande över tid.

1.5 Syfte

Jag är alltså intresserad av att förstå komplexiteten i en meningsskapande process som utgår från medieproduktioner. Deltagarna i studien genomför två receptioner, en i september och en i januari. Därmed öppnar sig möjligheten att följa deltagarnas meningsskapande arbete vid receptionerna över tid inom ramen för den organiserade lärarutbildningen. Det handlar alltså om meningsskapande över tid och i situationen.

Syftet med den fortsatta avhandlingen blir därför att undersöka vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar för meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext.

Följande frågor ställs: Hur designas mötet mellan deltagarna och texterna i en receptionsform?

Hur agerar deltagarna utifrån de resurser som erbjuds dem i receptionerna?

Vilka teckensystem och semiotiska resurser används och hur används de?

Hur förändras meningsskapandet över tid?

1.6 Något om de begrepp som används

I avhandlingen förekommer en mångfald av begrepp som huvudsakligen presenteras i teorikapitlet, några dyker dock upp först i resultatavsnittet. Flera av begreppen är engelska. I de fall jag inte har funnit någon lämplig svensk översättning har jag behållit engelska uttryck. Exempel på detta är ljudets figure, ground och field (Schafer, 1977; van Leeuwen, 1999). Det kan också förekomma fall där det finns en svensk översättning, men då jag företrädesvis väljer att använda det engelska begreppet eftersom det har blivit vedertaget. Exempel på detta är performance, där jag använder både framträdande och performance. I andra fall, där en adekvat svensk översättning finns, presenteras de engelska begreppen, men de svenska används. Så sker exempelvis med Goffmans (1959) front som på svenska blir fasad. Jag är medveten om inkonsekvensen här, men jag har haft en pragmatisk inställning och valt det som har fungerat bäst i sammanhanget. Slutligen en kommentar angående transkriberingen av namnet Bakhtin. Jag har valt att skriva Bakhtin med 'k'. Jag följer den engelska linjen för att vara konsekvent i löpande text och i referenser. I svenska texter är det dock oftast 'c' som används.

1.7 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av tio kapitel. I detta inledande kapitel har studien introducerats för läsaren och syfte samt frågeställningar har presenterats. I det andra kapitlet redogörs för tidigare forskning. I kapitel tre presenteras studiens teoretiska ram, därefter följer ett metodavsnitt i kapitel fyra. Avhandlingens resultat presente-

ras i flera kapitel (5-8). I den första delen (5) resonerar jag om den modell för analys som används för att förstå studiens material. Därefter följer avsnitten inramning, resurser och förändring som utgör studiens resultat (6-8). Avhandlingen avslutas med diskussion i kapitel nio och en engelsk sammanfattning i kapitel tio.

2 TIDIGARE FORSKNING

I inledningskapitlet placerade jag min studie i en skärningspunkt där forskning som utgår från designteoretiskt perspektiv, studier med fokus på interaktion och lärande med multimodalt perspektiv samt studier med fokus på medieproduktion möts (se 1.4). Följande avsnitt är en fortsatt genomgång av aktuell forskning. Jag rör mig fortfarande i samma terräng som i inledningsavsnittet. Först presenteras multimodala studier av interaktion i formella utbildningssituationer. Dessa kan delas in i olika inriktningar. Det handlar om hur lärare och elever interagerar genom att använda sig av olika teckensystem som exempelvis gester, kroppsposition och blickar. Det handlar även om hur resurser i klassrummet utgör en del av en multimodal kommunikation och det handlar om studier med fokus på särskilda medier och teckensystem, med betoning på rörliga bilder, som används i en undervisningssituation. Ett par studier intresserar sig dessutom för texttolkning ur ett multimodalt perspektiv. Kapitlet kommer även att ägnas åt forskning om medieproduktion utifrån studier som intresserar sig för hur elever utvecklar digital mediekompetens samt studier som visar hur medieproduktion kan vara motiverande, bjuda in till aktivitet och samarbete. Det är dock få studier som fokuserar på lärande. Avsnittet skildrar vidare mediers begränsade plats i skolan. Genom forskningen belyses hur fokus på kritiskt förhållningssätt till medier dominerar den formella utbildningen. Genomgången av den tidigare forskningen avslutas med ett område som inte är särskilt utforskat, nämligen medier och lärande på lärarutbildningar.

2.1 Multimodala studier om interaktion

Multimodala studier som intresserar sig för interaktion i en lärandesituation uppmärksammar hur deltagare använder sig av olika teckensystem, inte bara tal, för att samspela. Ett exempel är Rostvall och West (2008) som har filmat interaktion vid musikundervisning i vilken deltagarna interagerar med hjälp av tal, gester och musik. Goodwin (2000) belyser hur studenter använder sig av en rad olika teckensystem som gester, blick, kroppsposition och tal för att interagera vid arkeologiska utgrävningar. Bjuland, Cestari och Borgersen (2008) intresserar sig för hur elever för matematiska resonemang och upptäcker att skrivande, tal och gester är betydelsefulla resurser för eleverna. Klerfelt (2007) undersöker hur lärare och barn använder utöver tal använder gester när de arbetar med textskapande vid datorer medan Pahl (2009) intresserar sig för hur sex- och sjuåringar interagerar i klassrummet när de skapar multimodala texter i form av skokartongsmodeller av oceaner. Pahl betonar vikten av en förståelse för relationen mellan talet och övriga teckensystem som används i den aktuella aktiviteten.

Moura (2006) skriver om hur en lärare introducerar en uppgift för sina elever genom att använda sig av olika gester och kroppspositioner. Även Bourne och Jewitt (2003) intresserar sig för hur lärare iscensätter en aktivitet multimodalt. Studiens lärare skapar ett ramverk för elevers analys av en text och efterföljande debatt genom att använda en kopierad text, tal, gester, ritande och skrivande på tavlan. Tavlan, i form av elevernas personliga skrivtavlor, är också i fokus för Mavers (2009) studie. Hon undersöker hur en lärare iscensätter en uppgift multimodalt och hur elever ger respons genom att rita och skriva på en individuell tavla där svaret går att sudda ut. Hon belyser den särskilda medieformens betydelse för elevernas meningsskapande process. Tavlan kan ses som en del av klassrummet eller skolbyggnaden som, i relation till meningsskapande och lärande, är fokus för exempelvis Jewitt (2005); Lundvall (2008); de Saint-Georges (2004) och Törnquist (2008).

I min studie är det studenternas film- och ljudtexter som ligger till grund för receptionerna. Den tidigare forskning som jag har funnit med liknande inriktning har tyngdpunkt på det visuella i form av

rörliga bilder och filmskapande eller har ett audiovisuellt intresse (se ex. Burn & Parker, 2001; 2003; Burn & Durran, 2007; Erstad m.fl., 2007; Frølunde, 2009; Gilje, 2008; Lindstrand, 2006, 2008; Öhman-Gullberg, 2008). När det handlar om medieproduktion koncentreras studierna kring olika aspekter av den producerande fasen (se t.ex. tidigare Frølunde (2009) och hennes studie av studenters arbete med storyboards) och/eller analys av de texter som skapats (se ex. Öhman Gullberg, 2008 om hur elever använder sig av visuella representationer och skapar mening). Ljud är en resurs som ofta inkluderas i forskningen men som mer sällan studeras särskilt. Studier som intresserar sig enbart på ljud är alltså få. De studier jag har funnit har anknytning till musik (Leman, 2009) samt tal och musik (van Leeuwen, 1999, 2007).

Exempel på multimodala studier av reception i form av texttolkning är också av mindre omfattning. Exempel är Burn och Parker (2003) där en tonårspojke tolkar filmen Hannibal med tal och gester. Tidigare nämnda Leman är ytterligare ett exempel, där deltagare tolkar kinesisk musik genom gester. Ajayi (2009) studerar hur studenter använder visuella representationer för att gestalta sina tolkningar av annonser medan Bourne och Jewitt (2003) undersöker hur en litterär text tolkas genom studenters interaktion.

2.2 Forskning om medieproduktion

I forskning om elevers praktiska arbete med medier dominerar ett brittiskt perspektiv med Buckingham (1990) som föregångare. Så är exempelvis Buckingham, Grahame och Sefton-Green (1995) intresserade av att förstå om medieproduktion som process kan stödja de lärandes utvecklande av en förståelse för mediespråk. En av slutsatserna är att digital medieproduktion inte bara ger studenterna möjlighet att skapa med medier utan också att lära om medier och i förlängningen utveckla en kritisk förståelse av medier. Buckingham (2003) skriver om medieproduktion som en väg till fler uttrycksmöjligheter, till utvecklade kommunikativa förmågor och till fördjupad kritisk förståelse av medier. Medieproduktion bidrar med en deltagarorienterad praxisnära pedagogik som studenter tenderar att finna motiverande.

Hos von Feilitzen och Carlsson (1999) samt von Feilitzen och Bucht (2001) summeras erfarenheter från mer än femtio exempel på barns arbete med medieproduktion. Författarna betonar medieproduktionens demokratiska aspekter och menar att studierna visar att barn genom sitt deltagande upplever en ökad känsla av makt. De kan stärka sin kulturella identitet, de utvecklar en kritisk förståelse och en ökad mediekompetens. Speciellt audiovisuell medieproduktion bidrar till att fler elever träder fram. Särskilt betydelsefullt är att medieproduktionen inkluderas i en kontext samt får en publik.

Shewbridge och Berge (2004) menar att videoproduktion omfattar ett brett omfång av färdigheter och tekniker och att studenters analys av sitt eget arbete kommer att påverka deras syn på medier genom att konventioner och mediekoder synliggörs. När studenter konstruerar och dekonstruerar sina egna produktioner tillsammans med sina lärare lägger de basen för vidare ifrågasättande av medier. Eventuellt kan detta interna ifrågasättande sträcka sig utanför klassrummet och få studenterna att bli mer kritiska konsumenter menar författarna. Liknande resultat visar ett flertal studier (Adams & Hamm, 2000; Burn m.fl., 2001; Erstad, Gilje & de Lange, 2007; Nyboe, 2006; Reid m.fl., 2002). Kearney och Schuck (2004, 2006) har följt fem australiensiska skolor där eleverna har arbetat med digital filmproduktion. Syftet var att förstå hur lärare och elever interagerar och lär i en sådan process. Deras resultat tyder på att studenterna utvecklar sin mediekompetens genom att arbeta praktiskt med produktion. De lär sig teknik snabbt och kan ganska omgående producera sina egna filmer och med det utvecklas ett språk som hjälper studenterna förstå och beskriva sin process. Ett annat exempel är Nyboe (2006) som har studerat elevers arbete med multimedia. Hon menar att elevernas arbete med medieproduktion bidrar till mer generell mediekompetens.

Kearney och Schuck (2004, 2006) noterar i sina studier relativt små nivåer av lärande som är kopplat till innehållet i kursen. De menar att ett skäl till detta kan vara att arbete i grupp distraherar från innehållet och föreslår individuellt loggboksskrivande som ett

sätt för att följa elevernas utveckling. Även om eleverna har lätt för att tillägna sig tekniken krävs ändå baskunskaper i mediets möjligheter, där både språk och teknik ingår, för att kunna integrera det i lärandeprocessen. Studenterna i Hull och Hudsons (2006) studie gav uttryck för en fördjupad ämneskunskap efter sitt arbete med medieproduktion. Swain, Sharpe och Dawson (2003) samt Potter (2006) menar att processen med att skapa en video inbjuder till att utveckla en djupare förståelse av det aktuella ämnet och Danielsson (2002) ser medieproduktion som en väg till ämnesfördjupning.

Medieproduktion kan få betydelse för elevernas motivation visar Buckingham m.fl., (1990); Burn m.fl., (2001); Reid, Burn och Parker, (2002); samt Shewbridge och Berge (2004). Hos Kearney och Schuck (2004, 2006) har studenterna designat sina filmer, producerat dem och utvärderat dem. Att äga uppgiften betraktas som viktigt och författarna menar att detta har bidragit till studenternas starka motivation.

Att studenter utvecklar sin förmåga att samarbeta är återkommande i min läsning av den tidigare forskningen (Buckingham m.fl., 1990; Buckingham m.fl., 1995; Buckingham m.fl., 1999; Burn m.fl., 2001; Moszkowicz, 1999; Marchionini, 2003). I Kearneys och Schucks (2004, 2006) studier värderas samarbete högt. Medieproduktion kräver ett aktivt deltagande, menar Shewbridge och Berge (2004) och skriver om hur möjligheterna finns för en aktiv lärandeprocess genom att arbeta och reflektera tillsammans. Nyboe (2006) beskriver hur elever hjälpte varandra i den kreativa processen. Individuella intressen fick förhandlas, vilket orsakade frustration, men motivationen att göra en film var starkare och detta drev eleverna till att komma överens. Författarens slutsats är att medieproduktion ger möjligheter till en intensiv gruppdynamik som baseras på individens subjektiva investering i produktionen.

Genomgången av den tidigare forskningen har här koncentrerats medieproduktion (För tidigare forskning om mediereception se kapitel 1 och i viss mån 2.1) Forskningen visar att medieproduktion kan vara betydelsefullt för elevernas utvecklande av digital mediekompetens. Att arbeta med medier kan vara motiverande och bju-

der in till aktivitet och samarbete. Forskarna ser möjligheter till utvecklad kunskap av ett ämne, men jag har inte funnit studier som bekräftar att så verkligen sker. Här menar jag att mitt perspektiv på meningsskapande över tid är ett tillskott.

2.3 Medier i skolan

Medier har blivit allt viktigare faktorer i barns uppväxt eftersom barn använder medier som resurser i sin utveckling. Medier påverkar barns sociala relationer, inspirerar till lek och till andra aktiviteter samtidigt som medier ingår i barnens lärande (Holm, Sørensen och Olesen, 2000). Medier har under många år introducerats i barns liv. Exempel på detta är boken, radion, och tecknade serier på 50-talet, tv under 60- och 70-talet, video och satellit-tv under 80-talet, datorn och internet under 90-talet. Det som skiljer vår mediekultur från tidigare är att den har blivit utvidgad och mer sammansatt (Gynter, 2004).

Medier genomsyrar våra liv, men vilket utrymme får medier i skolan? Storbritannien har varit ett föregångsland inom området lärande och medier. Hobbs (1998) och Masterman (1998) ger ett historiskt perspektiv från protektionism till kritisk tolkning. Det tidigaste synsättet har rötter i 1930-talet och rymde en syn på medier som skadliga för barn. Populärkultur sågs som ett hot och det var den vuxnes ansvar att skydda barnet. Under 1960-talet inspirerades lärarna av populärkultur – framförallt film. I stället för att betrakta medietexter som farliga och demoraliserande värderades vissa texter som bättre än andra. Om inte eleverna kunde skyddas borde deras smak förbättras. De medier som lärarna tenderade att se som goda medier var företrädesvis europeisk film, böcker och seriösa dagstidningar medan film producerad i Hollywood, tabloidtidningar och tv sågs som mindre goda. Ett vuxenperspektiv som ignorerade elevernas medievanor dominerade, samtidigt bidrog perspektivet till att positionera film i undervisningen.

Under slutet av 1970-talet fick semiotik inflytande och kritisk tolkning av mediernas innehåll fokuserades. Masterman (1998), som företräder den senare inriktningen, menar att samtliga synsätt

lever kvar i det sena nittiotalets skola. Han får delvis medhåll av Buckingham (1999) som beskriver två inriktningar, där den kritiska tolkningen utgör en och den andra utgörs av en syn på populärkultur som en autentisk och viktig del av elevernas liv och något som lärare bör synliggöra i sin undervisning.

Också i Sverige återfinns de två dominerande perspektiven, att skydda eller att stödja, kring resonemang om unga och medier (Fogelberg, 2005). Det skyddande perspektivet har utsatts för kritik och beskrivits i termer av en dualistisk, hierarkisk kultursyn där den goda kulturen ställs mot den onda (Andersson, 1999; Drotner m.fl, 1996; Drotner, 1999; Drotner, 2001; Thavenius, 2002) och där framförallt böcker värderas högst (Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 2002).

I litteraturen beskrivs en rörelse mot en vidgad syn på medier och mot hierarkier i upplösning. Trots detta kvarstår, i min läsning, uppfattningen om behovet av ett kritiskt förhållningssätt till medier där skolans uppgift blir att stödja eleverna i denna utveckling. Jag menar att medier fortfarande har en undanskymd plats i skola. Att så även är fallet inom lärarutbildning kommer nedanstående avsnitt att visa.

2.4 Medier och lärande på lärarutbildningen

De flesta studier om lärarutbildning, lärande och medier som jag har funnit har fokus på IKT. Jag väljer att skriva om dessa först, eftersom de samtidigt beskriver den undanskymda position som jag upplever att lärande om och med medier har. Exempel är Bergqvist (2005) som resonerar om hur IKT ska integreras i Lärarutbildningen samt Kirschner och Davis (2003) som skriver om olika former av digital kompetens i Lärarutbildningen. Den intensiva satsning som har gjorts på IKT i den svenska skolan under millennieskiftet (Chaib & Tebelius, 2004; Leijon & Söderquist, 2005) präglar också lärarutbildningen. Medier och lärande har hamnat i skuggan av IKT, något som bekräftas av Fogelberg (2005) och som synliggörs i Danielssons och Stigbrands (2005) studie. De tar sin utgångspunkt i de båda begreppen IT och mediepedagogik och visar på bristen på

konsensus hos studiens deltagande lärarutbildningar. Begrepp som mediekunskap, mediepedagogik, mediedidaktik, IKT, IT-pedagogik och IT-strategi förekommer. Författarna menar att det trots detta har vuxit fram någon form av samsyn i en förståelse av medier och IT i symbios. De diskuterar lärande med medier, om medier och för medier där eget skapande, ett kritiskt förhållningssätt till, analys av och kunskap om medier samt lärarutbildningarnas plats på den offentliga arenan uppmärksammas. Liknande resonemang med fokus på mediepedagogik och lärares behov av kompetensutveckling med direkta konsekvenser för lärarutbildningen har tidigare förts av Gravitz och Danielsson (2002) samt av Viklund (2003).

Fogelberg (2005) menar att det saknas en samlad syn på medieundervisning i Sverige och att det finns ett stort behov av att vidareutbilda verksamma lärare samt att integrera medieperspektiv i lärarutbildningen. Fogelberg landar i följande definition av medieundervisning:

> Den goda medieundervisningen är en undervisning som omfattar alla slag av medier, ger kunskaper om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser, utvecklar förmågan att kritiskt analysera mediebudskap i dialog mellan elevernas egna medieprefer enser och normer OCH samhällets och skolans normsystem, utvecklar förmågan att producera medieinnehåll och kommunicera via medier. (s. 11)

Dels baseras definitionen på en beskrivning av kunskapsområdet och dess innehåll gjord av von Feilitzen och Bucht (2001), dels på ett resonemang hos Tufte (1999). Tufte skriver aristokratiska och demokratiska perspektiv i medieundervisning. Det aristokratiska beskrivs som en hållning som utgår från de vuxna och betonar fostran – att skydda barnen från ett farligt medieinnehåll. Det demokratiska perspektivet utgår från eleverna och deras medieproduktion, Tufte väljer att kalla detta för ett underifrån-perspektiv. När Fogelberg gör sin definition ovan menar hon att den bygger på ett demokratiskt perspektiv. Likväl väljer hon att använda ord som ”den goda medieundervisningen” och riskerar därmed att uppfattas som normativ.

Studier om medier och lärande med direkt koppling till lärarutbildningen har varit svåra att finna. En som dock ligger nära min egen undersökning är Potter (2006) som har följt lärarstuderandes arbete med digital videoproduktion. Potter beskriver hur studenterna var engagerade i parallella aktiviteter genom att de genomförde sin uppgift, lärde sig digital video samtidigt som de uttryckte och representerade en del av sig själva i relation till andra i sina filmer. Studenterna samarbetade och använde tillgängliga resurser i form av text, ljud och bild för att positionera sig själva i relation till kursen, till ämnet och i relation till tidigare medieerfarenheter. Detta drev samtidigt en utveckling av en gemensam förståelse för innehållet i den aktuella kursen, menar Potter.

Den digitala tekniken erbjuder relativt enkelt uttrycksmöjligheter för studenterna och studien visar på video som en möjlighet att rekombinera och representera resurser så att de får en ny mening, liknande beskrivning gör Loveless (2002). Studenterna i Potters (2006) studie hade dock svårigheter med tekniken och kände stor personlig press under projektets gång. Upplevelsen jämförs med att ha spenderat en livstid som läsare och att plötsligt erbjudas möjligheter att skriva. Potter menar att det som skiljer digitala medier från andra aktiviteter i skolan är möjligheter att ta in referenspunkter från både samtidskultur och historia samt att ge plats för det mediespråk och de olika former av medierepresentationer som studenterna har tillägnat sig genom åren. Drotner (2000) skriver om hur videoskapande uppmärksammar och ger uttryck för producenternas tysta kunskap om genrer, koder och konventioner som de samlat på sig genom sin medieerfarenhet.

Hall och Hudson (2006) beskriver ett ämnesövergripande projekt i amerikansk lärarutbildning där lärarstudenter har arbetat med videoproduktion. Projektet visar att studenterna ganska omgående övervann tekniska hinder. Det fanns emellertid vissa problem i och med att projektet löpte under lång tid och berörde flera kurser, något som upplevdes stressande av flera studenter. Författarna menar dock att de deltagande studenterna gav uttryck för en fördjupad förståelse av kursinnehållet jämfört med tidigare kurser.

Danielsson (2002) efterlyser ett större engagemang för mediepedagogik hos lärarutbildningen i sin avhandling om elevers videoskapande. För eleverna blir arbetet med video en form av lustfylld lek där de både använder sina tidigare medieerfarenheter och utvecklar sitt språk, sin förmåga att samarbeta samt vågar ta plats i en grupp. Skapandet betraktas som en process som främst ger möjligheter till samarbete, men också till att lära sig teknik och sitt ämne. Danielssons studie visar också att det har varit betydelsefullt för eleverna att visa sin produktion samt att få återkoppling. Lärarna i Danielssons menar att de saknar grunder i mediekunskap och mediepedagogik i sin utbildning och detta faller, enligt Danielsson, delvis tillbaka på brister i lärarutbildningen.

2.5 Sammanfattning av den tidigare forskningen

I läsningen av den tidigare forskningen träder ett fält fram av multimodala studier som handlar om interaktion i formella lärandemiljöer ur olika perspektiv, men där kombinationen meningsskapande över tid, interaktion och olika former av texter saknas. Genomgången antyder även ett behov av studier som intresserar sig för lärande och meningsskapande i relation till medier – kanske särskilt på lärarutbildningen. Den pedagogiska form som receptionen utgör är inte heller en särskilt utforskad del av en medieproduktionsprocess. När jag gör anspråk på att utifrån ett designteoretiskt perspektiv undersöka meningsskapade över tid, sker det genom att jag studerar lärarstudenters interaktion i receptioner som utgår från studenternas egenproducerade ljud- och filmtexter. I relation till ovanstående genomgång bidrar min studie genom att den intresserar sig för meningsskapande över tid, att den utgår från både ljud- och filmtexter samt att den koncentreras kring den avslutande delen av en medieproduktion i form av en presentation där studenter växlar roller mellan att vara författare till en text och läsare av en text.

3 TEORETISK RAM

Syftet med avhandlingen är att undersöka vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar till meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext. Ambitionen är att fördjupa förståelsen för receptionen där deltagarna och deras texter möts. Receptionen är en pedagogisk form som låter deltagarna agera både som författare av en text och som läsare av en text. Den som har skapat texten får möta publikens tolkning och får dessutom själv agera som publik när andra texter presenteras. Det handlar om en medveten form för presentation och mottagande av medieproduktioner där deltagarna samspelar för att skapa mening.

Den teoretiska ramen kommer att utgå från ett designteoretiskt perspektiv (se Selander, 2008a, b, c, d) där meningsskapande och lärande förstås som teckenskapande processer. Jag inleder med att presentera det designteoretiska perspektivet och resonerar om design, meningsskapande och lärande. Därpå följer resonemang om texter, medier och teckensystem, om inramning och om samspel i dialog med utgångspunkt i sociokulturella perspektiv, Goffmans dramaturgiska perspektiv samt Bakhtins fokus på dialog.

3.1 Design

Receptionen skulle kunna beskrivas med hjälp av begreppet design. Den medvetna formen har skapats utifrån didaktiska val som inramas av institutionen lärarutbildning. Studenterna har skapat film- och ljudproduktioner som läses och tolkas i en gemensam

process för att skapa mening. Aktiviteterna kan ses som olika aspekter av design i en lärandeprocess. Selander (2008a) beskriver det så här:

> Design för lärande är ett teoretiskt raster som lyfter fram hur människor i olika sekvenser, utifrån val av teckensystem och medier i en meningsskapande process, transformerar existerande representationer av världen och formar och gestaltar nya, egna representationer. Detta kan ske genom olika grader av formaliserad inramning. (s. 34-35)

Design är ett mångfacetterat begrepp som kan omfatta både kommunikativa resurser och interaktion (Kress & van Leeuwen, 2001). I ett designteoretiskt perspektiv tillskrivs design flera innebörder:

> Det kan avse: a) teckensystem och medier som designas för lärande; b) sättet på vilket den lärande formar förutsättningar för sitt eget lärande; c) ett sätt att analysera lärprocesser under vissa betingelser. (Rostvall & Selander, 2008, s. 21)

Det första handlar i min studie framförallt om inramning och förutsättningar i den miljö som omger receptionerna. Det andra handlar om hur deltagarna använder sig av tillgängliga resurser i form av medier och teckensystem för att skapa mening. Det är alltså dessa två innebörder av design som jag främst ägnar mig åt att undersöka i det empiriska arbetet. Den tredje innebörden av design kan relateras till en mer övergripande nivå och kopplas till mitt syfte. Där blir design det perspektiv som jag väljer för att förstå vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar till meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext.

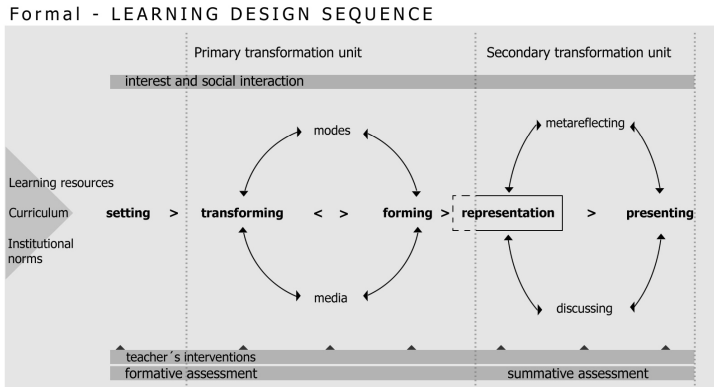
3.2 Ett designteoretiskt perspektiv

Selander (2008b, c) beskriver hur designteoretiskt perspektiv uppmärksammar meningsskapande och lärande som teckenskapande aktiviteter i särskilda situationer i en institutionell inramning. De-

signteoretiskt perspektiv framstår som en möjlig väg att förstå hur meningsskapande går till och gestaltas i en kommunikativ process som den vid receptionerna. Perspektivet har sina teoretiska rötter i socialsemiotik och sociokulturella perspektiv (Selander, 2008b). Kortfattat kan sägas att socialsemiotik (se ex. Kress & van Leeuwen, 2001) bidrar med fokus på kommunikation och meningsskapande genom medier och teckensystem medan sociokulturella perspektiv bidrar med resonemang om inramning och artefakters roll i lärandeprocesser (se Säljö, 2005). Perspektivet är intressant att pröva i denna studie, dels för dess fokus på inramande teckenskapande meningsskapande aktiviteter, dels för betoningen på deltagarnas skapande och produktion (Selander, 2008d). Det anknyter till digitala mediers konvergens och erbjudanden, där människor kan agera både som läsare men också som författare (Drotner, 2002; Gynther, 2004). Perspektivet knyter dessutom väl an till den speciella form som studiens receptioner utgör, med fokus på deltagarnas meningsskapande processer över tid. Det är just för att kunna analysera liknande meningsskapande aktiviteter, både i formella och informella lärandesituationer, som Selander (2008a, b, c, d) har skapat den modell som presenteras i nästa avsnitt.

3.2.1 Design för lärande – en modell

Modellen beskrivs av Selander (2008b, c) som en teoretisk karta för att beskriva och analysera design av lärsekvenser. Modellen nedan illustrerar en formell lärsekvens:



Selander (2008b, s 17.)

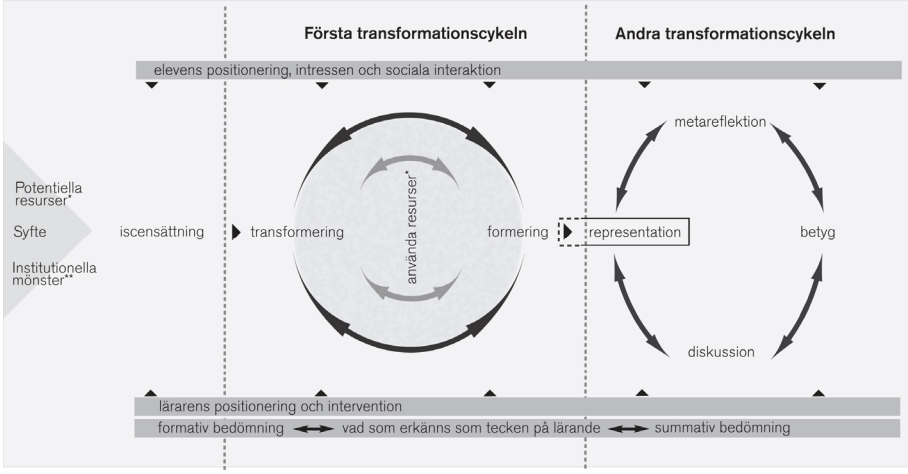
En formell lärsekvens har sin utgångspunkt i någon form av inramning som skapas av institutionella normer, olika typer av styrdokument och lärresurser. En lärare, med en bakomliggande idé om vad aktiviteten ska gå ut på, sätter scenen och presenterar en uppgift. Deltagarna arbetar med uppgiften, de använder sig av tillgängliga medier och teckensystem för att transformera information och för att forma representationer av hur de förstår informationen. Denna process kallar Selander en första transformationscykel. Processen påverkas också av lärarens deltagande, bedömningsprocess och av gruppens sociala samspel. I den andra transformationscykeln, som beskriv som en metanivå, presenterar deltagarna någon form av resultat i form av representationer. Gemensamma reflektioner över resultat och process sker. Även här ingår lärarens bedömning.

Aktiviteterna vid receptionerna kan, med hjälp av Selanders modell, förstås som delar av en formell lärsekvens. Här finns en inramning där deltagarna ingår med sina roller och erfarenheter, de är lärare och studenter som möts i en lärosal på lärarutbildningen. En iscensättning av aktiviteten sker. Studenterna utgår från uppgifter de har fått, uppgifter som är skapade utifrån styrdokument och institutionella normer. Deltagarna skapar sedan film och ljudproduktioner – de väljer medier och teckensystem efter intresse och utifrån social interaktion.

En första transformationscykel äger rum före receptionen. Parallellt med studenternas aktivitet löper lärarnas bedömning. Receptionerna kan placeras i en andra transformationscykel. Studenterna presenterar sina medieproduktioner för varandra (*representation, presenting*). När studenter och texter möts sker bearbetning och tolkning (*discussion*) och deltagarna gestaltar sin förståelse genom att omforma och skapa nya representationer (*representation, metareflecting, presenting, discussing*).

Det är en dynamisk modell och i en senare version har den fått följande form (Åkerfeldt, Benyamine, Selander & West, u.å.):

DESIGN AV EN FORMELL LÄRSEKVENS



* Teckensystem, medier, (rå-) material och verktyg
** Normer, rutiner, regler och sanktioner

Ingången i modellen är densamma. Här återfinns en institutionell påverkan, möjliga resurser, ett syfte och en iscensättning. I den första transformationscykeln påverkar inte bara elevens och lärarens intressen och sociala interaktion utan även positionering. Begreppet, menar jag, belyser hur deltagarnas positioner skapas i relation till omvärlden, men bidrar även till att synliggöra deltagarnas möjligheter att agera i förhållande till lärsekvensens kulturella och sociala sammanhang.

I den första transformationscykeln är tanken fortsatt att eleverna transformerar information och formar representationer av sin förståelse genom tillgängliga teckensystem och medier. Här breddas modellen till att också inkludera råmaterial och verktyg. I den andra transformationscykeln är presentationen ersatt av betyg. Detta tolkar jag som en poängtering av betygens roll för både den interaktion som pågår och för det som skapas. Betyg kan ses som någon form av resultat som inte fanns med i den förra modellen, även om bedömning var en del av båda transformationscyklerna. På en lärarutbildning, som den i min studie, är naturligtvis betyg betydelsefulla aspekter av lärandeprocesser. Bedömning och betyg är dock inte i fokus för denna studies undersökning av menings-

skapande över tid och jag kommer därför inte att vidare belysa dessa aspekter.

En ny del i modellen, som sträcker sig över båda cyklerna, är ”vad som erkänns som tecken på lärande”. Detta kan förstås med hjälp av en lärsekvens iscensättning, syfte och institutionella mönster samt bedömning och betyg. I relation till dessa är det vissa tecken på lärande som uppmärksammas och erkänns, medan andra tecken förbigås. Liknande resonemang finns hos Kress (2009) som undrar vilket lärande som är synligt för bedömarens öga? Tanken om vad som erkänns som lärande är intressant i relation till avhandlingens intresseområde. Det är min erfarenhet att frågor som ”men hur ska vi bedöma detta” är återkommande i lärandeprocesser där medieproduktioner och åtföljande mediereceptioner ingår. Jag återkommer till detta i diskussionen och väljer att här ägna mig åt meningsskapande och lärande som är centrala begrepp i ett designteoretiskt perspektiv.

3.3 Meningsskapande och lärande

I den empiriska delen av avhandlingen studerar jag hur deltagarna, som har arbetat med medieproduktioner, presenterar sina ljud- och filmtexter för varandra i receptioner vid två tillfällen. Jag har valt att koncentrera mig på de olika receptionstillfällena för att närmare förstå komplexiteten i en meningsskapande process som utgår från medieproduktioner. Det är alltså meningsskapande över tid som står i fokus. Därmed kommer jag här att försöka särskilja begreppen meningsskapande och lärande även om de inte är tydligt analytisk åtskilda i den designteoretiska modellen över en formell lärsekvens. Ur ett socialsemiotiskt perspektiv betraktas mening och lärande som två aspekter av en fråga. Lärande är resultatet av ett meningsskapande och en teori om lärande omfattar alltid en teori om mening enligt Kress (2009). Säljö (2000) beskriver lärande som:

> … förmågan att se något nytt som ett exempel på eller en variant av något redan bekant. Och denna förmåga utvecklar vi genom att lära oss behärska intellektuella redskap. (s. 73)

Det bekanta har en gång blivit bekant eller begripligt i en meningsskapande process. Lärande uppstår när det bekanta appliceras i nya situationer. Lärande skiljer sig därmed från meningsskapande genom att inbegripa en tidsaspekt och en *bestående* förändring (Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008). Jag förstår meningsskapande som ett villkor för att lärande ska äga rum. Eftersom jag intresserar mig för meningsskapande över tid kan det definitionsmässigt ligga nära lärande. Tid finns alltså med som en aspekt i min studie, men jag kan inte uttala mig om varaktighet. Därför vill jag snarare markera meningsskapande som en aspekt av och förutsättning för lärande än som lärande i sig. När jag undersöker hur deltagarnas meningsskapande förändras över tid är det som en del av en process som förhoppningsvis leder till en bestående förändring och därmed till lärande. Jag kommer nedan att fördjupa mitt resonemang om meningsskapande och lärande.

3.3.1 Att skapa mening

Meningsskapande är ett komplext och mångtydigt begrepp. En ordboksdefinition av meningsskapande lyder:

> Att något, t.ex. en historisk händelse, en dikt eller en roman, upplevs och uppfattas på ett visst sätt och med viss innebörd av olika människor och som själva eller tillsammans i en grupp kommer fram till en egen meningsupplevelse, en innebörd som de själva skapar och inte bara avläser. (Egidius, 2006, s. 249)

Ett annat sätt att tolka meningsskapande är att se det som ett sätt att upptäcka mönster eller strukturer som gör det möjligt att tolka omvärlden. Det handlar om att världen ska bli begriplig.

I mitt resonemang om meningsskapande väljer jag att utgå från sociokulturella, socialsemiotiska perspektiv och Bakhtins resonemang om dialog för att förstå begreppet och dess användbarhet i mitt arbete. I sociokulturella perspektiv betraktas mening som något som kan skapas tillsammans med andra människor i en kommunikativ aktivitet. Det handlar om mötet mellan människor som handlar i relation till sin sociala och kulturella miljö (se t.ex. Wertsch, 1998

och Säljö, 2005). Meningsskapande kan alltså uppfattas som en dialogisk process, där olika idéer och perspektiv möts för bearbetning (Mortimer & Scott, 2003). Bakhtin (1981) beskriver exempelvis hur mening skapas som en bro mellan deltagare i en kommunikativ aktivitet. Att en och samma person kan bidra med flera olika röster, menar Bakhtin är ett tecken på att det parallellt med en yttre dialog pågår en inre dialog. En inre dialog kan beskrivas som en individs meningsskapande. Det är denna inre process som kan stimuleras genom möter med andra människors texter och genom att flera röster möts, accepterar, går i opposition och utvecklar varandras perspektiv och därmed en potential för lärande (Dysthe, 2003). Hos Bakhtin och i sociokulturella perspektiv betonas alltså meningsskapande som agerande. Också inom socialsemiotiken är tanken att mening är något som *skapas* (Lemke, 1990). För att kommunicera och skapa mening använder vi oss av olika semiotiska resurser som exempelvis tal, gester eller text. Mening skapas alltså multimodalt (Jewitt, 2006; Kress & van Leeuwen, 2001; Kress m.fl., 2001; Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008).

3.3.2 På väg mot lärande

Jag har ovan beskrivit meningsskapande som en förutsättning för och aspekt av lärande och hur lärande inbegriper en tidsaspekt och bestående förändring. Jag ska här försöka resonera om relationen mellan meningsskapande och lärande, fortfarande med hjälp av socialsemiotik och sociokulturella perspektiv. Jag inleder med ett exempel:

Min son Edvin spelar piano. En lärare och fyra elever träffas en gång i veckan med gemensamt syfte att eleverna ska lära sig spela. För att en kommunikativ situation ska kunna uppstå måste de nå någon form av grundläggande överenskommelse om vad deras möte ska gå ut på. Individens meningsskapande sker i situationen tillsammans med andra. Förståelse för ett innehåll utvecklas genom att han eller hon för samman redan existerande idéer med nya som förs fram. Edvin bär med sig sin kunskap om noter, tangenter och så vidare. I samklang med musikläraren Pelle och de andra elever-

na skapar han mening av lektionens innehåll och en ny låt ljuder ut i korridoren där jag sitter och väntar.

Utifrån både sociokulturella perspektiv och socialsemiotik omges Edvins meningsskapande process av olika sociala och materiella villkor. Edvin skapar mening med hjälp av en mångfald semiotiska resurser som exempelvis tal, gester, noter och kroppspositioner (Bourne & Jewitt, 2003; Kress, 2003; Bezemer & Kress, 2008; Kress & Sidiropoulou, 2008; Selander, 2008a, b; Selander, 2009). Hur kommunikationen formas beror alltså dels på de tillgängliga semiotiska resurser vi väljer att använda, dels på den sociala och kulturella kontext som vi kommunicerar inom (Hodge & Kress, 1988; van Leeuwen, 2005). Val av resurser kan vara medvetet och styras av intressen, men kan också vara ett resultat av exempelvis traditioner och konventioner beroende på kontext (van Leeuwen, 1999).

3.3.3 Tecken på lärande

I ett designteoretiskt perspektiv definieras lärande som: En ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt, som en ökad förmåga att använda och utveckla de teckensystem och medier som finns tillgängliga (Selander, 2008b, s.15). Men hur kan lärande upptäckas? Enligt perspektivet kan lärande iakttas i det teckenskapande som sker under en transformationsprocess:

> Att jag inte har visat hur jag har förstått något förrän jag själv har gett denna förståelse ett uttryck, en gestalt. *Transformation av givna teckensystem i olika medier till att ge ”min” förståelse en egen form* (författarens kursivering) är det centrala här. Detta sker naturligtvis ofta genom tal och texter, men de nya digitala medierna har medfört att den multimodala representationen har blivit än mer uppmärksammad. Representation handlar i denna mening om ”signifiering”, om att skapa ett tecken för min relation till något i världen. (Selander, 2009, s. 28)

Det kan exempelvis handla om hur studenter gestaltar sin förståelse av ett kunskapsområde genom att skapa representationer med

hjälp av olika semiotiska resurser. Överfört till min studie skulle lärande kunna studeras genom de representationer som skapats i studenternas ljud- och filmtexter, men även i de nya gemensamma texter som skapas bland annat genom tal och gester vid samspelet vid receptionen.

Perspektivet är multimodalt, det innebär att det är flera olika teckensystem som uppmärksammas samtidigt. Tanken är att studenterna formger sin förståelse genom de teckensystem de väljer att använda. På så sätt synliggörs också vad de har valt att uppmärksamma och hur de har skapat mening (Selander, 2008c; Selander, 2009; Svärdemo-Åberg, 2009).

Jag återgår till mitt exempel. Edvin ger exempel på lärande när han spelar på avslutningen. Han kan applicera sitt spelande i nya situationer och har genomgått en process av både inre och yttre teckenskapande där han har utvecklat förmågan att använda tillgängliga teckensystem och medier (Rostvall & Selander, 2008). Edvin kombinerar exempelvis notläsning och kunskap om ackordföljder med sin förståelse för fingrarnas placering på tangenterna för att skapa sin text – sitt musikstycke. I denna process förändras de semiotiska resurserna, de blir aldrig vad de en gång har varit, aldrig repetitioner eller reproduktioner. Tecken omskapas istället ständigt, det sker en transformation och ett nyskapande (Kress m.fl., 2001; Kress 2004, 2009). Edvin formger sin egen version av Jingle Bells även om han inte improviserar utan följer noterna.

Enligt Kress sker teckenskapande både i en inre och i en yttre process där förändring är ett nyckelord. Den yttre processen lämnar spår av lärande – texter tyder alltså på lärande. De ursprungliga resurserna har transformerats, men också det inre tillstånd hos den som har skapat tecknet och hos dem som har mottagit tecknet. Det är både tecknen, Edvin och hans publik som förändras genom Edvins framträdande.

3.4 Texter, medier och teckensystem

Ovanstående resonemang tydliggör meningsskapande och lärande som teckenskapande processer (Svärdemo-Åberg, 2009). Selander (2008b) placerar medier och teckensystem som centrala delar i modellen över lärsekvenser. Eftersom meningsskapande föregår lärande kan det vara meningsfullt att här resonera om vad texter, medier och teckensystem kan erbjuda för möjligheter och begränsningar för meningsskapande.

3.4.1 Texter och metafunktioner

I min studie utgår deltagarnas tolkningsarbete vid receptionerna från de texter som tidigare har skapats i studenternas ljud- och filmproduktioner. Men vad är en text? Jag citerar Kress:

> I will use the term text for any instance of communication in any mode or in any combination of modes... (Kress, 2003, s.48)

En text uppfattas som multimodal och en grundläggande del av en meningsskapande aktivitet. Det skapas texter i själva samspelet vid receptionerna. Här kan Hallidays (1978) funktionella definitioner av texter hjälpa mig att förstå texters betydelse i ett meningsskapande arbete. Enligt Halliday bär en text tre sorters metafunktioner. Den ideationella metafunktionen handlar om att människor ger uttryck för sina erfarenheter i texter som på så sätt utgör representationer av världen. Den interpersonella metafunktionen inriktar sig på hur texten representerar och bidrar till sociala relationer och socialt agerande. Den textuella metafunktionen innebär hur texten är uppbyggd på ett meningsfullt och sammanhängande sätt (van Leeuwen, 1999; Kress m.fl., 2001; Lindstrand, 2006; Jewitt, 2006). Jewitt (2006) menar att vi kan tänka på metafunktionerna i form av meningspotential, det vill säga vad som kan uttryckas eller göras med olika teckensystem. Dessa tre funktioner samspelar och integreras (Kress m.fl., 2001) så att en strukturerad text säger oss något om världen och positionerar oss i relation till något eller någon. För att förstå och utnyttja textens meningspotential krävs dock en kunskap om textens kontext, något som resonemangen om metafunktioner inte omfattar. Så presenterar exempelvis Selander

(2008e) en fjärde metafunktion – den didaktiska metafunktionen – för att förstå pedagogiska texter. Denna fjärde metafunktion lyfter just fram kontexten och placerar texten i en institutionell inramning. Jag kommer dock att koncentrera min analys till de tre första metafunktionerna och resonerar mer om olika aspekter av inramning i både teoriavsnitt och resultat.

3.4.2 Medier och teckensystem

Varje mediums teckensystem, där form och mening fusioneras, erbjuder olika möjligheter och begränsningar för kommunikation och meningsskapande (se ex. Kress, 2009). Layout, typografi och papperskvalitet är exempel på möjligheter i en tryckt tidskrift, medan rörliga bilder, ljud, klippteknik och så vidare är komponenter som skapar en film. Design är en fråga om val i relation till kontext (van Leeuwen, 1999; Kress & van Leeuwen, 2001; Kress m.fl., 2001; Burn & Parker, 2003). Design kan förverkligas genom olika teckensystem, så kan exempelvis samma historia bli en filmatisering eller en skriven text. De rörliga bilderna och den skrivna texten bär olika möjligheter eller meningspotential.

Om nu alla dessa skilda texter, medier och teckensystem finns och de har olika erbjudanden, vilka ska jag då välja för att nå fram med mitt budskap? Allt handlar om val utifrån en tänkt publik och de möjligheter och begränsningar som de tillgängliga teckensystemen har, enligt Kress m.fl., (2001). Olika teckensystem kan betraktas som resurser. De kan växelverka med varandra och i designprocessen återfinns en rörelse mellan dessa resurser. Så sker i förstudiens medieprojekt där studenterna skissade ett storyboard, skrev manus, samtalade om produktionen, gjorde en ljud- och filminspelning, redigerade den, hämtade in eventuella ljudklipp och bildklipp från internet, skrev dagbok om sin process, visade sin produktion och samtalade om den vid receptionen. I denna skapandeprocess blir mottagaren i kommunikationsprocessen viktig. Tanken är att mening skapas både i produktion av texten och i mottagandet (Burn & Parker, 2003; Kress, 2009; Lindstrand, 2006). Studenterna har gjort val när de har skapat texterna som presenteras. De gör också val när de är publik och läser andras tex-

ter. I receptionerna växlar de perspektiv. Mening blir något som ständigt skapas och omskapas. Mottagandet och tolkningen av produktionen är följaktligen en aktiv händelse, en meningsskapande process där semiotiska resurser används (van Leeuwen, 1999; Kress, 2009; Kress & van Leeuwen, 2001).

Kapitlet har hittills ägnats åt design, meningsskapande och lärande som övergripande begrepp i ett designteoretiskt perspektiv. Jag har dessutom resonerat om texter, medier, teckensystem och deras erbjudanden. Jag väljer här att återgå till Selanders (2008b) (se även Åkerfeldt m.fl., u.å.) modell över en formell lärsekvens som synliggör ett behov för resonemang om begreppet inramning.

3.5 Inramning

Receptionerna i denna studie genomförs i en formell institutionell inramning – i en lärarutbildningskontext. Jag koncentrerar mitt resonemang kring den del av inramningen som i modellen kallas setting, iscensättning på svenska. Begreppet handlar om den idé, den design, som ligger bakom det som komma skall (Rostvall & Selander, 2008). Inramningen inbegriper alltså iscensättning och denna utgör en del av den design som omger en lärandesituation av formell karaktär. I Edvins fall handlar det både om musikskolans övergripande syfte med musikundervisningen, men också om lärarens didaktiska val. I min studie handlar det bland annat om receptionsformen, och delvis om uppgifterna som ligger till grund för receptionerna. Jag fördjupar mig dock inte i lärarnas didaktiska val. Här har jag avgränsat studien.

Iscensättning relateras i studien även till inramningen som del av en fasad, det handlar då om den miljö som deltagarna befinner sig i och de möjligheter och begränsningar som både scenen och rekvisitan erbjuder (Goffman, 1959) och som jag återkommer till under avsnittet 3.5.2.2.

Jag kommer alltså, i relation till inramningen, i huvudsak att intressera mig för hur deltagarna agerar utifrån de möjligheter och begränsningar som inramningen erbjuder. Eftersom jag är intresse-

rad av hur deltagarna skapar mening blir det viktigt att studera en mångfald av resurser som omger deltagarna, även det som Kress och Sidiropoulou (2008) väljer att kalla rumslig layout. Larsen (2005) menar att sociala strukturer byggs in i arkitektur och synliggörs i bland annat rummens formgivning. Liknande resonemang förs av Jewitt (2005). Rummen skapar förutsättningar som inte enbart är styrande på så sätt att de påverkar människor, men människor har också möjlighet att påverka rummen (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2001).

3.5.1 Receptionen som performance

För att bättre förstå receptionen och den interaktion som sker där har jag valt att använda sociologen Erving Goffmans (1959, 1967, 1974) perspektiv på interaktion och ramar som omger människors framträdanden. I relation till designteori, som ju är studiens teoretiska utgångspunkt, erbjuder Goffman fokus på interaktionens fysiska inramning. Jag baserar min framställning främst på Goffmans senare (1974) resonemang där institutionella ramar betydelse för interaktion synliggörs, även om jag också utgår från den tidiga Goffmans (1959, 1967) fokus på människans iscensättning av sig själv.

Jag introducerar här kort de begrepp som jag för ett mer ingående resonemang om nedan. Goffman använder sig av ett dramaturgiskt perspektiv för att analysera samspel och utnyttjar teatermetaforer för att spegla hur människor framträder i team för att framställa sig själva med varandra som publik. Teamen försöker styra publikens intryck, detta görs bland annat genom att den som framträder utnyttjar en fasad i form av miljö eller personliga uttryck. Framträdanden omges av tolkningsramar där deltagarna definierar situationen för att förstå vad aktiviteten går ut på. Ramar är inte statiska utan kan förändras genom en metakommunikativ process som kallas tonartsbyten. Goffmans resonemang kring framträdanden och samspel menar jag lämpar sig väl för en analys av interaktioner vid receptionerna där deltagarna presenterar, beskriver och tolkar texter.

I den här studien intresserar jag mig för det Goffman (1959) kallar fokuserade möten eller sammankomster. Receptionen kan beskrivas som en social tillställning som äger rum vid ett särskilt tillfälle där människor möts med ett speciellt syfte. En icke fokuserad sammankomst utgörs av individer som befinner sig i ett möte utan ett gemensamt centrum för uppmärksamheten. Jag tänker på min son Edvin när han väntar inför sin pianolektion. Det är en liten grupp på fyra elever som ännu inte har lärt känna varandra. De befinner sig i samma korridor, men är upptagna med sin väntan. Någon leker med sin mobiltelefon, en annan gör en läxa och Edvin brukar samtala tyst med mig. Så kommer läraren Pelle. Han hälsar och uppmärksamheten riktas mot honom. Dörren till salen öppnas och lektionen kan börja. Den icke fokuserade sammankomsten blir fokuserad.

Receptionerna i föreliggande studie har ett särskilt upplägg med tydliga faser av beskrivning, tolkning och återkoppling. Det finns en iscensättning bakom receptionen och formen för receptionen är regisserad, samtidigt som receptionen och de roller deltagarna har också skapas i situationen genom deltagarnas handlingar. Receptionerna kan liknas vid en form av performance eller framträdande. Performance kan definieras som en särskilt inramad form av kommunikation där både aktörer och publik tar ansvar för hur kommunikationen utförs. Det handlar alltså om en speciell situation och om ett samspel mellan den som agerar och publiken, och om möjligheter att se sig själv ur andras perspektiv (Bauman, 1992). Performance blir alltså ett begrepp som ger mig möjlighet att förstå receptionens möjligheter som reflekterande möte. I boken ”The Presentation of Self...” (1959) definierar Goffman performance som:

> I have been using the term “performance” to refer to all the activity of an individual which occurs during a period marked by his continous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers. (s. 22)

Här menar Goffman att all vår aktivitet är framträdande, vi spelar alltid för varandra. Denna definition av performance har kritiserats

för att vara cynisk. Spelar vi verkligen alltid undrar Manning (1992). Senare, i ”Frame Analysis” (Goffman, 1974) begränsas definitionen till:

> A performance, in the restricted sense in which I shall now use the term, is that arrangement which transforms an individual into a stage performer, the latter, in turn, being an object that can be looked at in the round and at length without offense, and looked to for engaging behaviour, by persons in an “audience” role. (s. 124)

Ett framträdande, i den mer begränsade mening som Goffman skriver fram ovan, kräver samspel med en publik. Även blickens betydelse betonas i citatet. I vardagslivet visar vi visuell respekt för varandra, vi stirrar inte, utan viker ner blicken efter ett tag. Vid framträdande är det tillåtet för publiken att fixera blicken på den som framträder. Genom att framträda blir individen ett objekt för beskådan (Manning, 1992). När musikläraren Pelle introducerar dagens lektion är det mot honom som elvaåringarnas blickar riktas. På liknande sätt framträder både lärare och studenter vid receptionerna.

3.5.1.1 Team

Goffman (1959) menar att människor agerar i form av team när de framträder. Det handlar inte om en social gruppering i det vardagliga livet, utan om ett team vars framträdanden kan kopplas till en eller en serie avgränsade interaktioner. Begreppet team signalerar just att det är ett lag som håller ihop under exempelvis en fotbollsmatch eller under en lektion. Ett team kan utgöras av en grupp människor, men även av en individ som samarbetar med sig själv. En individ kan även i sin ensamhet agera som om det fanns en publik. Ett exempel skulle kunna vara en lärare som förbereder en föreläsning. Under ett framträdande kan aktören eller aktörerna utgöra ett team medan publiken utgör ett annat team, men teamets gränser kan förändras. Under studiens receptioner agerar deltagarna i olika former av team. Läraren utgör ett team, den enskilde studenten ett annat, gruppen som har producerat en film- eller en ljudtext ett tredje, studenterna som leder samtalen i januari en fjär-

de form. Det gemensamma för teamen är att de riktar sig mot en verklig eller tänkt publik. Här går Goffmans resonemang att knyta till Bakhtins (1986b) tankar om hur våra yttranden alltid har en adressat och riktar sig både mot tidigare och mot kommande röster. På liknande sätt beskriver Goffman hur den som framträder har förväntningar på hur publiken ska definiera situationen. Publiken i sin tur använder sig av sina befintliga kunskaper om aktörer eller strävar efter att skaffa sig nya kunskaper.

3.5.1.2 Fasad

Det finns flera aspekter av Goffmans (1959) begrepp front, som på svenska har översatts till fasad. Fasadbegreppet belyser betydelsefulla delar som används för teamets presentation vid ett framträdande. Jag kommer här att resonera om en miljöaspekt och en personlig aspekt.

En fasad beskriver delvis en mer beständig del av framträdandet i form av miljö, som Goffman väljer att kalla inramning. Det handlar om sådant som är synligt på scenen, till exempel möbler, tavlor, ljus och rummets form. Inramningen är bunden till den plats där det aktuella framträdandet äger rum. Här skiljer sig alltså begreppet inramning från det som används i ett designteoretiskt perspektiv, där inramning även inkluderar exempelvis institutionella normer (se avsnitt 3.3).

Rummet där Edvin har sina pianolektioner är rektangulärt med väggar klädda med ljuddämpande material. Här ryms flera pianon, och intill den ena väggen finns olika typer av slagverk som signalerar att här även pågår andra typer av musiklektioner. Rummet verkar skapat för musikundervisning, men det finns spår av byggnadens tidigare liv som chokladfabrik i form av reklamaffischer för godis i korridorerna. Det är denna inramning som deltagarna använder i sina framträdanden under musiklektionen.

Andra delar av fasaden är personliga och handlar exempelvis om kläder, utseende och röst. Delarna ingår i den fasad som ett team väljer att använda för att presentera sig själv och utgör viktiga ledtrådar i publikens försök att definiera situationen. Musikläraren

Pelle är oftast klädd helt i svart, talar högt och skrattar ofta. Fasaden inbegriper också uppträdanden och manér, som upplyser deltagarna om vilken typ av aktivitet det är fråga om – formell eller informell – och om den roll som den som framträder räknar med att spela med i den aktuella situationen. När Pelle kommer i korridoren har han notblad under den ena armen, i den andra handen bär han på en kopp te, han tar ett par klunkar, hälsar på eleverna och frågar om lunchen i skolan varit god. Pelle öppnar dörren, släpper in barnen, ställer i från sig tekoppen i fönsterkarmen och sätter sig bakom sitt instrument. Genom framställandet av sig själv skapar Pelle möjligheter för barnen att definiera honom som musiklärare och att definiera situationen som en musiklektion. De förväntar sig att han ska sätta igång att spela och bjuda in dem. Hans agerande är återkommande, dessa rutiner ger också deltagarna stöd i definitionen av situationen.

Avsnittet har visat på fasadens betydelse för att skapa ett framträdande. Publiken förväntar sig att fasaden hänger samman med den roll som presenteras. Fasaden kan därmed användas för att styra publikens intryck. Jag återgår till musikläraren Pelle som försöker påverka eleverna i en viss riktning med de resurser han använder. Dessa resurser inbegriper både verbala och icke-verbala signaler. Det handlar om kontroll av uttryck för att styra intryck. Goffman (1959) beskriver hur den agerande:

> … must act with expressive responsibility, since many minor, inadvertent acts happen to be well designed to convey impressions inappropriate at the time. (s. 208)

Detta expressiva ansvar handlar om att försöka kontrollera det Goffman kallar oavsiktliga gester. En blick, ett nervöst leende eller ett förlupet skratt kan vara förödande för det förtroende som aktören försöker bygga upp hos publiken. Det är skillnad på de intryck som vi försöker avge (give expression) och de som vi överför (give of expression) (Goffman, 1959; Aspelin, 2003). Omedvetna och oavsiktliga signaler som exempelvis uttryck och gester kan i olika hög grad vara förenliga med andra intryck som aktören skapar. Det som överförs är svårare att kontrollera. Brist på överensstäm-

melse i uttrycken skapar en besvärande klyfta i kommunikationen. Publiken pendlar mellan de båda typerna i sina försök att tolka situationen. Om Pelle ser uttråkad ut samtidigt som han utropar ”piano är det roligaste som finns” får han problem med att nå ut med det han vill.

3.5.1.3 Regioner

Goffman resonerar om två regioner inom vilka människor iscensätter sig själva (1959). Den främre regionen motsvarar, med Goffmans metafor, scenen och det är här framträdandet sker och aktören spelar sin roll. Ett framträdande på scenen omges av krav från det särskilda sammanhang som framträdandet sker inom. Aktören kan alltså inte uppföra sig som han eller hon vill om publikens förtroende ska behållas och om deras gemensamma definition av situationen ska fortsätta. Den bakre regionen motsvarar logen eller kulisserna som publiken inte har direkt tillgång till och där aktören kan dra sig undan framträdandets krav genom att inte längre befinna sig i fokus för publikens blickar.

Regioner kan alltså skifta mellan fysiskt olika rum. Det kan även finnas olika regioner i samma rum – ett exempel är klassrummet med en klassisk uppdelning i området runt katedern och resten av rummet med elevbänkar. Läraren framträder vid katedern, publiken sitter i övriga salen. Men en främre region kan även förvandlas till en bakre och vice versa. Med en förändrad lärarroll och ökad elevaktivitet föreställer jag mig en främre region i form av en mobil scen där centrum för framträdandena och rollbesättningen på scenen ständigt förändras. Det innebär förmodligen att regiongränserna blir otydligare och att det både för lärare och elever blir svårare att finna bakre regioner i ett klassrum. I min studie innebär dock receptionens särskilda form med tydlig uppdelning av aktiviteterna att gränserna för regioner är fortsatt möjliga att identifiera.

Avsnittet har hittills ringat in deltagarnas interaktion vid receptionen med hjälp av Goffmans begrepp team, fasad och region. Samtliga är betydelsefulla aspekter vid ett framträdande där ett team framställer sig själv och publiken försöker definiera situationen.

Att definiera situationen innebär att förstå den ram som omger framträdandet. Detta ägnas nästa avsnitt åt.

3.5.2 Ram som tolkningskontext

Hos Goffman (1974) omges händelser av ramar som påverkar hur deltagarna uppfattar händelsen. Här återkommer rambegreppet, men skiljer sig från inramningens fysiska miljö genom att handla om en tolkningskontext. Goffman menar att social interaktion får mening genom sammansatta ramar och att varje ram påverkar vår förståelse av en annan ram. Ramar är dock inte statiska utan skapas och omskapas genom deltagarnas agerande. Ramar besvarar frågan: Vad är det som händer här? Ramar talar om för deltagarna hur de ska tolka och definiera situationen som de befinner sig i.

Människor deltar i interaktioner utifrån sina unika positioner och erfarenheter, samtidigt som de utvecklar en gemensam förståelse för vad en aktivitet kan gå ut på och vad den kommer att innebära. Beroende på hur situationen definieras får till exempel en hand som läggs på en arm olika innebörd vid en musiklektion, ett läkarbesök eller vid en förälskelse. Det handlar om att ta ställning till dem man interagerar med och förstå vad aktiviteten går ut på. Den deltagare som gör det vet hur hon ska bära sig åt, hon kan koderna för det egna beteendet, andras beteende och det sammanhang hon befinner sig i. Här ligger Goffman nära Rommetveits (1974) resonemang om en grundläggande nivå av intersubjektivitet som en överenskommelse om vad situationen går ut och som en förutsättning för att gå vidare med gemensamt fokus. Individerna utgår från sin egen uppfattning om världen, men kan också delvis dela andras mening i en strävan efter att nå överenskommelse i en kommunikativ situation. Jag återkommer till Rommetveits begrepp när jag resonerar om samspel senare i detta kapitel.

Förtroende för ramar upprätthålls genom olika procedurer som förankrar aktiviteten (Goffman, 1974). Förankringen sker genom procedurer som försäkrar ramens påstådda mening, att ramen är den som den ger sig ut för att vara. Förankring består av en rad aspekter, som till exempel hur pass seriöst deltagarna i en aktivitet

tar sina roller. För andra aspekter av förankringsprocessen se exempelvis Manning (1992). I relation till receptionen har jag här valt att resonera om den del av förankringen som handlar om parenteser. Parenteser avgränsar ett framträdande och talar om när en ram startar och avslutas. De uppmuntrar oss att respektera den begränsning som dessa medför. Edvins musiklektion börjar klockan 17.00 och slutar 17.40. Den har en tydlig början och ett tydligt slut, och omges av tidsparenteser (Goffman 1974, 1981). Men även rumsliga parenteser omger lektionen. Inledningsvis tänds ljuset och instrument kopplas på. I andra änden av parentesen, vid lektionens slut släcks ljuset och instrument stängs av. Det kan även finnas parenteser i ett pågående framträdande. Schemalagda sådana, som en rast eller icke schemalagda, som ett avbrott för toalettbesök.

3.5.2.1 Att byta tonart

En tolkningskontext kan förändras och aktiviteten kan gå över i en ny ram. Här gäller det för deltagarna att förstå att händelsen går in i en annan fas. Detta sker genom det Goffman (1974) kallar tonartsbyte (keying). Begreppet key har översatts med nyckel på svenska (se ex. Ronström, 1992). Jag finner emellertid att tonart är ett väl så fungerande grepp för förståelsen vad keying (tonartsbyte) handlar om. Tonartsbyte är en metakommunikativ process som skapas med uttalade eller underförstådda budskap för att signalera att förändring av en aktivitet sker. Ett tydligt tonartsbyte sker exempelvis när Edvin träder in i salen för att påbörja sin musiklektion. En aktivitet som ingår i ramen ”väntan inför lektionen”, där musikläraren Pelle kan småprata om hur lovet har varit, placeras i en ny ram och lektionen börjar. Resurserna som används i det här fallet är många. Talet, förflyttning av kroppen, placering i det nya rummet, ta upp noter och så vidare. Det är inte svårt för deltagarna att förstå den nya ramen och förhålla sig till den. Men om interaktionen inom ramen ska fungera måste deltagarna lita på att de på att de har gemensamt fokus genom att de definierar situationen på likartat sätt. Det är avgörande för den gemensamma förståelsen att alla deltagare identifierar tonartsbyten. Tonartsbyten kan vara betydligt mer subtila än i mitt exempel ovan. Det kan handla om tonläge, exempelvis vid ironi, som kräver större kunskap av delta-

garna. Tonartsbyten riskerar att lämna människor osäkra om vad som sker runt om dem. Eftersom ramen styr de förväntningar som deltagarna har på sig själva och på andra blir tonartsbyten betydelsefulla i ett meningsskapande arbete.

Avsnittet har fokuserat inramning och receptionen som en performance där deltagarna framträder med hjälp av resurser som inramningen erbjuder. I det teoretiska avsnittets avslutande del väljer jag att resonera om receptionen som dialog som kan relateras till den andra transformationscykeln i Selanders (2008b) modell över en formell lärsekvens.

3.6 Receptionen som dialog

I modellen över en formell lärsekvens finns socialt samspel med och begreppet diskussion placeras i den andra transformationscykeln (Selander, 2008b; Åkerfeldt m.fl., u.å.). Här finns alltså en tydlig ingång till den fördjupning som jag här väljer att göra med utgångspunkt i Bakhtins (1981, 1986a, b, c) dialogbegrepp. I relation till receptionen som del av en formell lärsekvens är det intressant att resonera om hur deltagarnas yttranden skapas, hur de riktar sig mot olika adressater och hur de agerar i de talgenrer eller aktivitetsgenrer som finns i receptionsformen. Intressant är också deltagarnas samspel som förhandling för att skapa överenskommelse och ny mening som jag förstår med hjälp av sociokulturella perspektiv och begreppen intersubjektivitet, alteritet samt textens univokala och dialogiska funktion. Jag inleder med Bakhtins syn på dialog och röster.

3.6.1 Dialog och röster

En dialog består av en mångfald av olika röster, där en röst ger uttryck för ett perspektiv och en syn på världen. Orden är delvis lånade av Bakhtin (1981) som på frågan ”Who is doing the talking” svarar ”alltid minst två röster”. Bakhtins fokus på dialogicitet förutsätter mer än en röst:

> The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own. (s. 293-294)

Jag tolkar Bakhtin så att varje ord existerar ur tre aspekter för en talare. En aspekt är det neutrala ordet från det aktuella språket, det tillhör ingen. De två andra aspekterna handlar om röster: Den andres ord, som tillhör en annan person och fylls med ekon från den andres yttranden och mitt ord som jag hanterar i en särskild situation och som är färgat av mitt uttryck. Det är alltså aldrig en ensam röst som är ansvarig för att skapa ett yttrande. Bakhtin (1986c) skriver om ordet som "interindividual" – det delas mellan individer. En författare har sin rätt till ordet, men den som lyssnar har också sina rättigheter. Likaså de, vars röster har hörts i ordet innan det användes av författaren. Som Bakhtin uttrycker det: The word is a drama in which three characters participate (it is not a duet, but a trio). (s. 122)

3.6.2 Yttrande

Ett annat grundläggande begrepp hos Bakhtin är yttrande. Ord och meningar är element i texter och kan repeteras och reproduceras. Men på samma gång är varje text som yttrande unikt och orepeterbart. Bakhtin (1986b, c) menar att det finns en särskild plan (speech plan) för varje yttrande och detta syfte bidrar till att göra yttrandet unikt. Gränserna för ett yttrande avgörs av de individer som talar (speech subjects). Detta skulle kunna tolkas som att yttranden skapas av enskilda individer, men Bakhtin menar att yttranden skapas mellan individer, det har en adressat och riktas alltid mot någon. Lyssnarens aktivitet påverkar yttrandet genom att vi föreställer oss vad den som talar vill ha sagt under det att ytt-

randet skapas. Ett yttrande fylls av dialogiska övertoner i det att det är länkat till andra yttranden, både redan gjorda och kommande. Yttrandet förutsätter alltid yttranden som föregår och följer det som en länk i en oändlig kedja av yttranden.

3.6.2.1 Yttrandets multimodala karaktär

När Bakhtin resonerar om yttranden handlar det för det mesta om skrivna eller talade ord. Det finns dock exempel där han inkluderar andra tecken: ”Our speech, that is all our utterances (including creative works), is filled with others words...” (1986b, s. 89) eller ”The word (or in general any sign) is interindividual ... (1986c, s.122). Jag tolkar det alltså som att ett yttrande även kan bestå av exempelvis gester, blickar, kroppsposition eller målningar, filmer och så vidare. I studien kommer jag därmed att utgå från att yttranden skapas multimodalt.

3.6.2.2 Omskapa – inte upprepa

Ett yttrande kan aldrig repeteras. Ord eller meningar kan vara identiska och kan repeteras inom gränserna för ett och samma yttrande, men varje repetition gör det till en ny del av yttrandet i det särskilda sammanhang som yttrandet ingår i. Det betyder att när ett yttrande omskapas förändras dess funktion. Bakhtin (1986d) beskriver det som att: ”Each word of a text is transformed in a new context” (s. 165). Detta resonemang återfinns inom socialsemiotiken, som menar att teckenskapande är en ständigt pågående process, där både den som skapar tecken och tecknen förändras, (Kress & van Leeuwen, 2001). Linell (1998) använder orden ”reuse” och ”repetition” när han beskriver hur deltagare lånar ord från varandra när de bygger upp sina yttranden. Här tolkar jag det som att Linell syftar på upprepning av själva orden, men omskapande av yttranden, det vill säga att yttrandets funktion förändras. Som i följande exempel:

> Ale: Jag simmar en längd till, mamma. (Pekar först mot den ena kanten av bassängen och sedan mot den andra.)
> Jag: Mmm, fram och tillbaka. (Nickar mot Ale och ler).
> Ale: Fram och tillbaka. (Ler och pekar åter mot först den ena och sedan den andra bassängkanten. Simmar sedan iväg).

I sitt yttrande talar min son Ale dels om att han inte tänker gå upp ur bassängen, dels att han bara tänker simma ytterligare en längd. Detta yttrande sker både med tal och med gester. Hans yttrande är inriktat mot mig som adressat och mot mitt kommande svar. I min respons talar jag om att han får stanna kvar i bassängen lite till. Men eftersom det i själva verket kommer att handla om två längder – så tolkar jag hans gester – lägger jag till orden fram och tillbaka. Det är dessa som Ale väljer att upprepa för att visa att han har förstått vad jag menar, han upprepar dessutom sin egen gest och bygger på så sätt upp ett nytt yttrande där han hämtar in både sin egen och min röst. Utifrån Linell (1998) repeterar och återanvänder Ale ord och gester i sitt omskapande av yttrandet.

3.6.3 Adressat

Ett yttrande skiljer sig från ord och meningar genom att det riktas mot någon. Det har både en författare och en adressat. Även ett enskilt ord kan alltså vara ett yttrande. När Ale tittar på mig och säger ”Aj” samtidigt som han pekar på sitt sår på benet förväntar han sig att jag ska svara och handla på ett särskilt sätt. (Han använder ett ord, men han använder också andra tecken som blick och gester för att bygga upp sitt yttrande). Bakhtin (1986b) skriver om hur både kompositionen av och stilen på yttrandet beror på hur författaren känner och föreställer sig sina adressater. När Ale vänder sig till mig hade han inte behövt använda sig av ordet ”Aj”, han hade fått det förväntade agerandet – det vill säga omplåstring och ömhet – i vilket fall. Hade han varit i skolan hade yttrandet förmodligen formulerats annorlunda: Fröken, jag behöver ett plåster (med så nonchalant ton som möjligt...) Han handlar i enlighet med den respons han förväntar sig. Ale formar sitt yttrande så att tröstandet inte ska bli en pinsam historia med alltför mycket uppmärksamhet. Han väljer också en mer formell ton eftersom han befinner sig i skolan och talar med fröken. Fröken som adressat påverkar den talgenre som författaren Ale använder.

Ett yttrande kan således ha flera olika typer av adressater. Den som gör ett yttrande kan vara medveten om och växla mellan direkta och indirekta adressater, det Linell (1998) kallar ”otherorienta-

tion”. Alla adressater behöver inte ens vara närvarande i stunden. Den som skapar yttrandet kan även tvingas anpassa sitt yttrande så att det passar olika publiker, så kallad ”split adressivity” (Linell, 1998). Även Goffman (1974, 1981) uppmärksammar adressater i form av lyssnarroller och inbegriper gester i sitt resonemang. I ett möte där tre eller flera deltar kan den som yttra sig rikta sig till alla och ge samtliga lyssnare samma status. Goffman menar dock att det är vanligare att människor använder sig till en person, medan övriga adressater deltar indirekt. Det liknar Bakhtins (1986b) resonemang om en tredje adressat. Kriteriet för en tredje adressat är att yttrandet i den ursprungliga meningen är adresserat till en annan bestämd person, men att det finns ytterligare en adressat som tar del av budskapet. Møller Andersen (2007) bygger på Bakhtin när hon delar upp denna tredje adressat i fyra typer. Intressant här är hennes fjärde typ som hon kallar pedagogikens tredje och som belyser adressater i en undervisningssituation. Pedagogikens tredje handlar om hur en lärare vänder sig till en elev, väl medveten om att övriga elever också är lyssnare och på så sätt tredje adressater. Møller Andersen menar även att det går att ifrågasätta om de övriga eleverna inte är direkta första adressater när läraren skapar sitt yttrande, men hon väljer att hålla fast vid sin indelning. Jag uppfattar tanken om en tredje adressat som ett användbart bidrag till en fördjupad förståelse av människors yttranden och av interaktion.

3.6.4 Förhandling om mening

Mitt exempel med min simmande son Ale kan också läsas som en förhandling om mening. Ale uttrycker först en sak med sina gester och en annan med sina ord. Jag delger honom min tolkning av hans yttrande och han ger mig respons på mitt yttrande. Vi förhandlar när vi rör oss mot en gemensam förståelse och skapar mening i relation till varandra (vi förhandlar dessutom om hur länge han får stanna i vattnet!) Om vi betraktar mening ur Bakhtins synvinkel blir svaret: Mening är något som vi lånar av varandra. Rommetveit (2003) skriver på liknande sätt om ”the coauthorship of meaning” (s. 26). Att låna av varandra eller att vara medförfattare; mening är något som skapas i tillsammans med någon annan:

> To be means to be for the other, and through him, for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is always on the boundary; looking within himself, he looks in the eyes of the other or through the other... I can not do without the other; I can not become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception. (Bakhtin i Wertsch, 1998, s. 116)

Denna orientering mot den andre har två sidor: det som är gemensamt och det som skiljer deltagarna åt (Linell, 2005). En strävan efter en delad förståelse, intersubjektivitet, samt en strävan efter att skapa ny mening, alteritet, är enligt Wertsch (2000) aspekter som finns i all kommunikation. I en dialog blir mening något som skapas mellan deltagarna i en förhandling, de är medförfattare i en aldrig avstannande förhandlingsprocess om mening och där varje yttrande öppnar för ytterligare meningsskapande (Linell, 2005).

3.6.4.1 Intersubjektivitet

Deltagare i en kommunikativ situation förhandlar med varandra om gemensam förståelse, så kallad intersubjektivitet. Det går inte att nå ren intersubjektivitet enligt Rommetveit (1974). Det skulle i så fall innebära att vi är passiva mottagare av information utan eget bidrag till kommunikationen. Rommetveit föreslår i stället att intersubjektivitet kan ses som en riktning som karaktäriserar mänsklig kommunikation. Rörelse mot överenskommelse sker ofta i dynamisk spänning med motsättningar mellan deltagarna. Wertsch (2000) beskriver hur denna tanke ligger i linje med Lotmans (1988) resonemang om texters funktionella dualism, där termen univokal kan associeras till intersubjektivitet:

> The first function is fulfilled best when codes of the speaker and the listener most completely coincide and, consequently, when the text has the maximum degree of univocality. (s. 34)

Kan sådana villkor existera? Rommetveit och Blakar (1979) är tveksamma och får medhåll av Lotman (1988) som menar att det i så fall skulle kunna ske i ett artificiellt språk. Det är omöjligt att åstadkomma en fullständig överlappning, menar Matusov (1996)

och Linell (2005), oavsett hur mycket deltagare har gemensamt, eftersom det alltid finns en unik individuell erfarenhet av det som sker. Vi lämnar alltså aldrig våra privata världar helt och helt och hållet.

Som jag förstår det finns det två nivåer av intersubjektivitet. Den första utgörs av en nivå som är grundläggande för att vi överhuvudtaget ska kunna kommunicera med varandra. Vi måste ha en gemensam grund för att kunna mötas:

> Intersubjectivity has thus in some sense to be taken for granted in order to be achieved. It is based on mutual faith in a shared social world. (Rommetveit, 1974, s. 96)

Dessa förutsättningar är utgångspunkten för kommunikation. Här ligger Rommetveit nära Goffmans (1959) resonemang om människors strävan efter att definiera situationen i mötet med andra. Den andra nivån av intersubjektivitet har traditionellt jämställts med samstämmande överenskommelse i en aktivitet som antingen lyckas eller misslyckas (Matusov, 1996; Nathan, Eliam & Kim, 2007). Fokus har legat på ”sharing”, det vill säga ett tillstånd med överlappande individuella perspektiv. Men det finns begränsningar i ett sådant synsätt, menar Matusov (1996) och pekar på att både förståelse och missförstånd samt överenskommelse och brist på överenskommelse bör ingå i resonemang om intersubjektivitet. Även en aktivitet där deltagarna inte når konsensus kan bilda en bas för framtida rörelse mot intersubjektivitet. Det handlar om att skilja på att etablera konsensus och att etablera ett delat utrymme för interaktion menar Nathan m.fl., (2007) som i sin studie upptäckte hur studenter byggde på varandras idéer även när de inte kom överens. Det ligger i linje med det Bakhtin (1981) skriver om nödvändighet i kritisk dialog – utan motsättningar lär vi oss inget, något jag återkommer till i avsnittet om alteritet.

3.6.4.2 Univokal och dialogisk funktion

Också Wertsch (2000) skriver att alltför snäv fokus riskerar missa viktiga delar av kommunikation. Han anknyter till Lotmans (1988) resonemang om texters univokala och dialogiska funktioner. Lot-

man bygger vidare på Bakhtins (1981) uppdelning av monologisk och dialogisk kommunikation, men i stället för att fokusera på motsatser menar Lotman att alla texter innehåller båda funktionerna i en dynamisk spänning – det är tyngdpunkten som fördelas olika. Några texter har mer förmedlande karaktär medan andra är mer dialogiska. Jag tolkar den univokala funktionen som överförande av information – inte som kommunikation. För att kommunikation ska uppstå krävs att det finns en mottagare som ger respons.

Bakhtin (1986b) relaterar en aktiv förståelse till respons. Bakhtin menar att varje förståelse av ett yttrande har en inneboende responsivitet, även om graden varierar. Lyssnaren håller med eller argumenterar emot, utvecklar och använder sig av det som tidigare har sagts. Men responsen behöver inte komma omedelbart, det kan vara en tyst förståelse där respons ges vid ett senare tillfälle. En passiv förståelse är, enligt Bakhtin, en del av det som blir en aktiv förståelse – den är vilande och kommer förr eller senare att artikuleras med ord eller andra uttryck. Bakhtin skriver visserligen om hur den som talar inte förväntar sig en passiv förståelse som:

> … so to speak, only duplicates his own idea in someone else´s mind. (1986, s. 69)

Det är också så jag uppfattar Dysthes (1995) tolkning av en passiv förståelse – som en reproducerande motsats till den aktiva. Här tänker jag att den lyssnare som duplicerar en idé inte har förstått, möjligtvis lärt sig behärska ett uttryck. Jag väljer alltså att istället tolka en passiv förståelse som en del av, inte som motsats till, den process som krävs för att förståelsen ska bli aktiv.

Möjlighet till respons finns i textens dialogiska funktion där Lotman riktar in sig på dynamik, heterogenitet, konflikt mellan röster samt skapandet av ny mening och möjligheten att använda en text som tankeverktyg (thinking device). I sin andra funktion blir alltså inte texten en bärare av ett meddelande utan en möjlighet för att generera nya tankar.

3.6.4.3 Alteritet och intersubjektivitet

Linell (2005) menar att alteritet är grundläggande för en kreativ dialog. Alteritet innebär att mötet med den andre kan bidra till nya perspektiv men också till eventuella motsättningar. Det berikar dialogen och uppfordrar deltagarna till att utforska sina egna antaganden. Motsättningen erbjuder på så sätt möjligheter till utveckling.

Jag menar att intersubjektivitet och alteritet kan förstås utifrån en horisontell linje där ytterpunkterna hög grad av intersubjektivitet och hög grad av alteritet utgör förhållande där kommunikationen riskerar att avstanna. I en rörelse mot intersubjektivitet präglas deltagarnas yttranden av försök att förstå varandras perspektiv. Det kan också vara så att deltagarna väljer att anpassa sig till någon annans perspektiv. Dialogen präglas av bekräftelse. Enigheten kan emellertid bli för stor och vid konsensus avstannar kommunikationen.

Vid en rörelse från intersubjektivitet förs det egna perspektivet okritiskt fram i dialogen och deltagarna knyter inte an till varandra (Linell, 2005; Mortimer & Wertsch, 2003; Rommetveit, 1979; Svärdemo-Åberg, 2004). Vid alteritet visar deltagarna att de har olika synsätt, men de söker varandras perspektiv. Deltagarna har ett aktivt förhållningssätt till vad som sägs och de söker alternativa tolkningar, det handlar om att förstå vad andra tycker och tänker och på så sätt själv tänka nya tankar. Alteritet kan också präglas av att många perspektiv möts, men inte i förståelse. Det kan till och med handla om konflikt. Det handlar om att befästa den egna rösten och deltagarna visar att deras perspektiv står i motsats till varandra (Svärdemo-Åberg, 2004).

Avsnittet belyser hur deltagarnas samspel vid receptionerna kan förstås som förhandling. En ytterligare del av samspelet handlar om hur deltagarna väljer att agera utifrån den särskilda sociala form som receptionen utgör. Här handlar det om hur receptionens talgenrer och aktivitetsgenrer utnyttjas.

3.6.5 Talgenrer och aktivitetsgenrer

Deltagarnas samspel vid receptionerna kan undersökas med hjälp av Bakhtins resonemang om talgenrer (Bakhtin, 1981, 1986b; Mortimer & Wertsch, 2003; Wertsch, 1991) och Lemkes (1990) aktivitetsgenre. Bakhtin (1981) ser talgenrer som delar av ett socialt språk. Socialt språk uppstår i särskilda sammanhang, det kan exempelvis handla om ett yrkesspråk, ett gängspråk, ett akademiskt språk eller ett språk som är typiskt för en särskild åldersgrupp under en viss tid. Ur Bakhtins (1986b) synvinkel kan vi inte producera ett yttrande utan att använda socialt språk. En talgenre kan därmed förstås som typiska former av yttranden inom ett socialt språk. Bakhtin ger exempel på talgenrer som hälsningar, gratulationer och konversationer vid middagsbordet.

Lemke (1990) knyter an till talgenre med sitt resonemang om semiotisk praktik och aktivitetsgenre. Han menar att varje sammanhang har sin egen meningsskapande semiotiska praktik, det vill säga ett upprepat mönster av agerande, där människor använder sig av semiotiska resurser för att skapa mening. Han placerar därmed talgenrer som en del av aktivitetsgenrer eftersom aktivitetsgenrer också inbegriper andra former av agerande än tal. Här utgår han alltså från ett multimodalt perspektiv. Semiotiska resurserna som används på ett för ett sammanhang typiskt sätt kallar Lemke för semiotiska formationer. En hälsning formas genom tal, men också genom blickar, huvudrörelser, kroppshållning, eventuella gester och av det rum deltagarna befinner sig i. Som infödd malmöbo tänker jag på den malmöitiska hälsningsfrasen som ofta skapas helt utan tal med en långsam bakåtnick. Det är dessa formationer som kan bilda en aktivitetsgenre (eller aktivitetsstruktur, Lemke använder begreppen synonymt) och som Lemke relaterar till Bakhtins talgenre. En aktivitetsgenre kan tolkas som en socialt igenkännbar återkommande sekvens av agerande med en tydlig inledning och slut. Han menar att aktivitetsgenren består av olika delar, formationer, och att dessa kan relateras till varandra. Ett utvecklingssamtal i skolan skulle kunna beskrivas som en aktivitetsgenre, där mötet mellan lärare, elev och föräldrar utanför klass-

rummet kan vara en formation, själva samtalet en andra, det gemensamma undertecknandet av utvecklingsplanen en tredje och det informella småpratet på väg ut ur samtalsrummet en fjärde. Receptionerna i denna studie kan även dessa förstås som aktivitetsgenrer med sina tydliga faser av inledning, beskrivning, tolkning och reflektion.

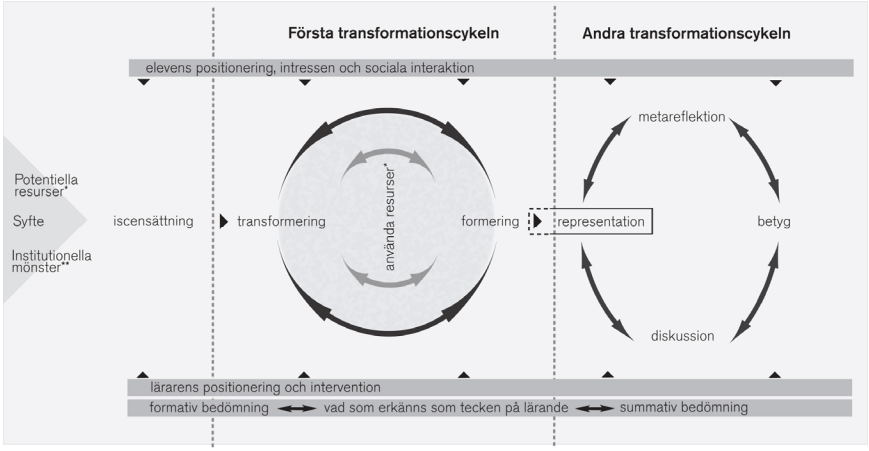
3.7 Sammanfattning av den teoretiska ramen

Så har den teoretiska ramen för studien presenterats. Den har placerat receptionen i ett designteoretiskt perspektiv där meningsskapande och lärande ses som teckenskapande aktiviteter (Selander, 2008b, c). Designteoretiskt perspektiv uppmärksammar också receptionen som en formell situation i en institutionell inramning. Ambitionen har varit att nå en fördjupad förståelse för receptionen där deltagarna och deras texter möts. Perspektivet har berikats med andra teoretiska inriktningar som Goffmans dramaturgiska perspektiv, Bakhtins dialogbegrepp samt sociokulturella perspektiv med fokus på förhandling om mening, på lärande och på samspel.

Den inledande delen av teoriavsnittet ägnas åt centrala begrepp i ett designteoretiskt perspektiv – design, meningsskapande och lärande. Eftersom studien fokuserar meningsskapande över tid har jag försökt att på en analytisk nivå skilja begreppen meningsskapande och lärande åt. Kapitlet ägnas även åt inramning, åt texter, medier och teckensystem och åt dialog och samspel. Samtliga är betydelsefulla delar som återkommer i Selanders (2008b) och Åkerfeldts m.fl., (u.å.) modell över en formell lärsekvens. Det finns dock andra delar i modellen som jag inte uppmärksammar, exempelvis bedömning och betyg. Det handlar om en avgränsning i relation till studiens fokus.

Jag väljer att återgå till illustrationen av en formell lärsekvens:

DESIGN AV EN FORMELL LÄRSEKVENS



* Teckensystem, medier, (rå-) material och verktyg
** Normer, rutiner, regler och sanktioner

Åkerfeldt m.fl., (u.å.)

Modellens första version beskrivs av Selander (2008b, c) som en teoretisk karta för att beskriva och analysera design av lärsekvenser. Jag uppfattar att modellen, i sina båda versioner, fångar villkoren för och dynamiken i lärande. Den tydliggör dessutom receptionen som en del av en lärprocess. I studien intresserar jag mig för hur meningsskapande i receptionerna förändras över tid. Förståelse för förändring över tid förutsätter förståelse för hur mening skapas i situationen vid respektive receptionstillfälle. Med hjälp av modellen vill jag kunna lyfta fram aspekter och faktorer som har betydelse för meningsskapande. Jag fortsätter kartmetaforen: Terrängen är densamma, men för att upptäcka nya mönster krävs en annan skala. För att synliggöra dynamiken mellan de verkande krafterna i själva situationens meningsskapande behöver jag helt enkelt komma närmare. Därför antar jag utmaningen som kartritare. Selanders modell fungerar som utgångspunkt, men jag ritar min egen detaljkarta för analys av en meningsskapande situation som receptionen. Dessa tankar presenteras i kapitel 5. Men först ett metodkapitel.

4 METOD

Filmen är slut. Applåder. Ljuset tänds. Läraren blickar ut över studentgrupperna som är spridda i salen.

> Läraren: Okej, vem vill berätta om vad vi har hört och vad vi har sett?

Tjugofem studenter och åtta sekunders tystnad. Så räcker Disa upp handen.

> Läraren: Ta det.

Läraren vänder sig till Disa och ger henne ordet.

> Disa: Ja, jag tänkte just på det här med hand, just symboliken...

> Läraren: Apapapap...

Läraren avbryter samtidigt som Gunnar säger att hon är inne på tolkningen.

> Disa: Jaha, jaha...

September och den första dagens andra reception. Formen är ännu inte självklar för alla deltagare – inte för Disa:

> Läraren: Nu har vi ju en film som är fylld av tolkningsmöjligheter.

Disa: Ja, jag vet.

Läraren: Så då måste vi på något sätt enas om vad vi faktiskt har sett och hör. Det är därför. Okej?

Disa: Mmm.

Läraren: Känner du dig beredd ändå att gå igenom? Först såg vi det och sedan såg vi det? Vi kan hjälpas åt... Om man missar så spelar det ingen roll.

Disa svarar inte. Istället är det hennes gruppmedlem Henry som väljer att beskriva filmen. En skriven text, förståelse, inga elever ska utsättas för mobbning, händer som bygger korthus, armar som lyfter tyngder.

Henry: Och sedan fick vi se tre stycken anonyma eller kanske inte så anonyma figurer...

Henry och de övriga deltagarna skrattar. Han fortsätter:

... med den här klassiska ”inte se, inte höra, inte tala”-symboliken. Att ingen vet vad som har hänt liksom och sedan så... Mmm, ja sedan så kom det här någon slags vändpunkt, jag har fastnat där, i stället för att...

Läraren: Där tolkar du lite, när du säger att det var en vändpunkt. Alltså, vad såg... vad såg vi?

Henry: Var de inte det här med handen, siluetten mot staden? Ja, du kanske kan?

Henry vänder sig mot Marta som har räckt upp handen:

Marta: Ja, det var det jag skulle säga att det var den här handen som liksom blickade ut över havet liksom... och stan.

Henry: Ja just det. Just det.

Gunnar: Och sedan var det träningsmiljö.

Henry: Ja just det.

Gunnar: Där någon pumpar hantlar och musiken blir tydlig. Från klassisk musik till någon form av träningsmusik.

Marta: Mmm.

Henry håller med och tar vid:

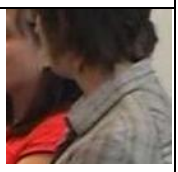
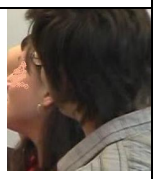
Och sedan så började händerna hjälpas åt med att bygga korthuset. Och sedan så kom det ju det här... sista bilden med alla händerna som harmoniskt höll i varandra eller så här.

Skratt sprider sig i salen.

Texten ovan är ett utdrag från den andra receptionen i september. Disa, Henry, Marta, läraren och de övriga deltagarna är engagerade i en meningsskapande process när de beskriver och tolkar den film de har sett. Hur kan detta skapande av mening förstås? Och hur förändras meningsskapandet över tid? Mina forskningsfrågor leder mot metoder som gör det möjligt för mig att undersöka interaktion i situationen. Även studiens teoretiska ramverk – designteoretiskt perspektiv som kombineras med sociokulturella perspektiv, Goffmans dramaturgiska perspektiv samt Bakhtins fokus på dialog – får metodologiska konsekvenser: Om jag vill undersöka meningsskapande multimodalt är det inte tillräckligt att undersöka de talade yttranden som Henry och Disa gör när de förhandlar om beskrivningen och tolkningen av filmen. Jag bör också undersöka deltagarnas yttranden utifrån tanken att de är multimodalt konstruerade med hjälp av de resurser som erbjuds deltagarna. Meningsskapandet bör också förstås i relation till det sociala sammanhang som deltagarna ingår i.

Alltså: samma reception, samma deltagare, men ur ett multimodalt perspektiv där jag förutom tal har studerat kroppspositioner, gester och blickar för att försöka fånga en multimodal dynamik. Det betyder inte att jag menar att det multimodala bör begränsas till just dessa resurser. Det handlar mer om att öppna för ett vidgat yttrandeperspektiv och att de valda resurserna bidrar till att synliggöra hur komplex en kommunikativ situation kan vara.

Den inledande delen av utdraget får följande form:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Läraren (41:44-41:51): OK, vem vill berätta om vad vi har hört och vad vi har sett?	Utanför bild.	
Tystnad (41:52-58) (6 sekunder)		
Disa (41:59)	Räcker upp handen. Tittar mot läraren.	
Läraren (42:00): Ta det.	Ur bild	
Disa (42:01-04): Ja, jag tänkte just på det här med hand, /just symboliken.../	Vänder sig mot Gunnar. Håller upp båda handflatorna. Tittar mot Gunnar .	
Läraren (42:03-04): /apapapapa.../		
Gunnar (42:03-05): /Du är inne på/ tolkningen nu...	Vänder sig mot och tittar på Disa.	
Disa (42:04):	/Vänder sig först mot Gunnar sedan mot läraren /. Lyfter en hand. Tittar mot Gunnar sedan mot läraren.	
Disa (42:05-07):/ Jaha... jaha.../	Vänder sig bort från Gunnar. Tar upp handen i håret.	
Läraren (42:05-07): /Är det OK? Ja, nu blir det ju speciellt i den här../	Utanför bild.	

Disa (42:07-08): /Ja just det../	Vänder sig mot läraren. Ler och tar ner sina händer. Tittar mot läraren.	
Läraren (42:07-15): /Nu har vi/ en film som är fylld av /tolkningsmöjligheter../		
Disa (42:15): /Ja, jag vet../	Skrattar och lyfter handen, skakar på huvudet. Blicken riktad mot läraren.	
Läraren: (42:16-42:25) Så då måste vi på något sätt enas om vad har vi faktiskt sett och hört.. /det är därför.. /OK.		
Disa (42:24): /Mmm/	Nickar mot läraren, blicken är också riktad mot honom.	
Läraren (42:26-36): Känner du dig beredd ändå att gå igenom först såg vi det och sedan såg vi det? Vi kan hjälpas åt... om man missar något så /spelar det ingen roll.../		
Disa (42:36): (svarar inte)	/Tittar upp mot taket/	
Henry (42:37-42:44): Ja först så såg vi ju den här... utsättas för mobbning... ja.	Lutar sig framåt. Hand på bordet. Blicken mot läraren.	
Läraren (42:45-48): Kan vi hjälpa till, vad stod det där?	Ur bild.	Bild ur film:

Här blir det tydligt att deltagarna skapar yttranden på fler sätt än med det talade ordet. Ett exempel är yttrandet när Disa väljer att inte svara med tal utan riktar blicken upp i taket. En multimodal analys visar också hur deltagarna använder sig av flera adressater i sitt yttrande. Disa befinner sig i en lärosal på lärarutbildningen där både lärare och andra studenter tar del av det hon säger. När hon vänder sig till Gunnar riktar hon också sitt yttrande till honom som adressat. Hon förväntar sig en respons från honom att bygga vidare sitt yttrande på. Disa använder sig av vad Linell (1998) kallar ”other-orientation”, hon är både medveten om sin publik – en indirekt adressat – men genom den tydliga riktningen av sitt yttrande försöker hon anpassa sig till Gunnars eventuella perspektiv. På liknande sätt vänder sig Henry mot läraren när han gör sitt yttrande. Genom att vidga perspektivet kan jag också upptäcka hur deltagarna använder sig av semiotiska resurser från filmen för att

bygga sina yttranden. Filmen inleds med en scen med närbilder av en skrivande hand och papper. Det är denna sekvens som läraren lyfter in i sitt yttrande när han undrar ”vad stod det där?” Här väljer läraren en semiotisk resurs från filmen för att bidra med ett nytt perspektiv i dialogen.

Ovanstående avsnitt får tjäna som introduktion till detta kapitel där avhandlingens metodologiska utgångspunkter och studiens design presenteras. Val av metod styrs av studiens syfte, men i det praktiska forskningsarbetet har den inledande formuleringen av syftet omskapats ett flertal gånger. På samma sätt har teoretiska resonemang prövats, förkastats eller utvecklas och arbetet med empirin fokuserat skilda aspekter i olika hög grad vid olika tidpunkter (jfr Asplund, 2002; Heikkilä, 2006). Min ambition i följande avsnitt är att försöka redogöra för min forskningsprocess så ingående som möjligt för att föra läsaren närmare empirin och de val som ligger till grund för studiens design.

Arbetet med avhandlingen kan också förstås som en formell lärsekvens (Selander, 2008b; Åkerfeldt m.fl., u.å.). Jag befinner mig i en forskarutbildning som omges av normer och regler. Jag har iscensatt ett forskningsprojekt, samlat in empiri som jag tolkar och transformerar. Detta leder till att jag formar de representationer som skapar den färdiga avhandlingen. När läsaren tar del av denna text befinner vi oss i den andra transformationscykel där min text möter en publik. Ett samtal om innehållet påbörjas och resultatet finns tillgängligt för värdering och bedömning.

4.1 Utgångspunkter

I avhandlingen följer jag en grupp studenter som har arbetat med medieproduktioner under en fas av sin lärarutbildning. Vid två tillfällen möts studenterna i receptioner, där de visar, beskriver och tolkar varandras film- och ljudtexter. Studien är placerad vid den lärarutbildning där jag är verksam som lärare. Det innebär att jag studerar aktiviteter på min egen arbetsplats. Även om jag, som jag tidigare har skrivit (kapitel 1), inte har varit aktiv som lärare för den aktuella gruppen, i det aktuella projektet eller i receptionsfor-

men, är jag i högsta grad en del av det sammanhang jag undersöker. Det kan innebära fördelar, som nära tillgång till fältet och en kunskap om receptionens kontext. Men lyckas jag ta ett steg tillbaka och främmandegöra en nära praktik? Jag menar att närheten förpliktigar och jag är medveten om behovet transparens i redovisningen av mina val och mitt tillvägagångssätt.

4.2 Studiens inramning

Studiens empiriska sammanhang har beskrivits i avhandlingens inledanden kapitel. Här följer en kort rekapitulation: Deltagarna är verksamma vid en lärarutbildning som löper över tre terminer och är på 90 högskolepoäng. Utbildningen vänder sig till studenter som studerat ämnen som fristående kurser eller som har yrkesinriktad högskoleutbildning eller yrkeserfarenhet. I den aktuella gruppen möttes studenter med examensprofil mot grundskolans senare år och mot gymnasieskolan. Medieprojektet, där receptionerna utgjorde de avslutande delarna, genomfördes under studenternas inledande termin 2006. Med hjälp av digital videokamera och Mp3-spelare fick studenterna i uppgift att skapa gestaltningar i relation till utvald kurslitteratur. Uppgifterna formulerades av de undervisande lärarna i de två kurserna och de avslutande receptionerna genomfördes vid två tillfällen, i september 2006 och i januari 2007.

4.3 Metodval

För att studera deltagarnas interaktion vid receptionerna har jag valt videoobservation som metod. Metoden erbjuder en möjlighet att kombinera visuell- och auditiv information i samma material (jfr Heikkilä, 2006; Pink, 2001; Rose, 2001; Sparrman, 2002). Videoinspelning är dessutom en vanlig metod vid studier av multimodal interaktion (se ex Norris, 2004; Rostvall & West, 2008). Att kombinera flera metoder kan innebära att förståelsen av ett sammanhang fördjupas (Alexandersson, 1994; Quinn Patton, 1990). I förstudien skrev deltagarna mediedagböcker och intervjuades innan de genomförde sina medieproduktioner och receptioner. Vid själva receptionerna utfördes observationer och i anslutning till receptionerna ombads studenterna att skriva reflektioner. Förstudi-

ens resultat styrde huvudstudiens fokus på receptionerna som meningsskapande möten och dess metoder bidrog till att skapa en bakgrund för huvudstudien. Jag har alltså gått från en mångfald av metoder till en – videobservation. Jag kommer här att kort fundera över några alternativa tillvägagångssätt samt de konsekvenser som mina val får.

Som observatör kan jag bara uttala mig om det som jag iakttar genom de inspelningar som har skapats vid receptionerna. Det handlar om ett urval av deltagarnas agerande vid receptionerna i form av de yttranden som skapas multimodalt, genom exempelvis tal, kroppsposition, gester och så vidare. Jag har valt att fokusera på meningsskapandet vid receptionerna i situationen och över tid, det innebär att jag samtidigt väljer bort deltagarnas egna perspektiv på det agerande som sker. Ett alternativt tillvägagångssätt skulle kunna vara att komplettera det videoinspelade materialet med intervjuer. Jag kommer senare i detta avsnitt att resonera om hur videobservation är en konstruktion – till och med en form av fiktion – och inte någon neutral dokumentation av en verklighet. På samma sätt kan intervjuer ses som konstruktioner, där intervjuare och den intervjuade gemensamt skapar en text i ett särskilt socialt sammanhang (se ex. Denscombe, 2000; Kvale, 1997)

Syftet med intervjuer skulle alltså vara är att närma sig deltagarnas perspektiv (Quinn Patton, 1990). Intervjuer skulle kunna bidra till en förståelse av deltagarnas uppfattningar om sitt meningsskapande arbete vid receptionerna. En nackdel med intervjuer i efterhand är att det då handlar om yttranden som omskapar vad som har ägt rum i en tidigare situation. Det handlar då inte om interaktion i nuet utan om senare konstruerade uppfattningar om den interaktion som har skett. Intervjuer skulle även innebära ytterligare ett lager för analys utöver de som skapats vid observationerna (den ursprungliga receptionen, den filmade upptagningen, samt min transkribering och tolkning av den). I förstudien var deltagarnas uppfattningar i fokus. I huvudstudien förflyttades fokus till deltagarnas agerande. Därför valde jag att inte intervjua, även om jag inser intervjuns potential för att berika mitt material.

Ett ytterligare alternativ skulle kunna vara att analysera de ljud- och filmtexter som studenterna har skapat för att synliggöra de val som studenterna har gjort i sin design. Liknande angreppssätt har exempelvis Öhman-Gullberg (2008) i sin avhandling där hon kombinerar filmanalys med elevers muntliga berättelser om sina filmer. En sådan analys skulle dessutom placera läsaren närmare deltagarnas ljud- och filmtexter. Detta skulle dock medföra att läsaren skulle få tillgång till ljud- och filmtexterna genom min tolkning. Ett tredje alternativ skulle kunna vara att beskriva texternas innehåll för läsaren. Filmtexterna kan återges transkriberade och med klipp i form av stillbilder. Ljudtexterna är mer problematiska. En transkription av tal är möjlig, men när det handlar om andra ljud glider beskrivningen fort in på tolkning. Se exempelvis Ong (1982) om hur ljud svårligen låter sig fångas. Jag har därför avstått att återge studenternas texter. Det är de meningsskapande processerna vid receptionerna som är i fokus för min studie och inte i huvudsak de texter som har skapats. Texterna finns dock med – som resurser i det meningsskapande arbetet. Här har jag alltså valt att låta deltagarnas beskrivning och tolkning av texterna styra. Det innebär att läsaren får en begränsad tillgång till textmaterialet, men det som presenteras är det som har varit i fokus vid receptionerna utifrån deltagarnas val. Här tänker jag att en bristande tillgång till ljud- och filmtexterna uppvägs av mina försök att föra läsaren närmare själva receptionerna.

Genom min närvaro vid de aktiviteter som jag vill undersöka har jag agerat som deltagande observatör (Denscombe, 2000). Ordet deltagande kan vara problematiskt. På ett sätt är mitt deltagande ytterst begränsat och jag har inte deltagit i gruppens arbete. Min identitet som forskare har varit känd och studenterna har varit medvetna om skälet till min närvaro vid receptionstillfällena. Jag har haft en ambition att hålla mig utanför det aktuella skeendet. Men går det? Mitt deltagande har inneburit att jag har påverkat både deltagare och receptioner med både min och kanske framförallt den tekniska utrustningens närvaro. Att montera flera kameror i ett klassrum går inte obemärkt förbi. Som observatör är jag en del av det jag vill undersöka (Ambjörnsson, 2004; Clifford & Marcus, 1986; Sparrman, 2003). Därför får också min person, min bak-

grund och min förförståelse betydelse för det som sker och hur studien senare formas. Att deltagarna och jag befann oss på en lärarutbildning vid genomförandet av studien har naturligtvis också betydelse. Studenterna är vana vid att bli betraktade och bedömda. Receptionstillfällena var undervisningssituationer där lärarna närvarade. Där menar jag att min påverkan som observatör bleknande något. Jag höll distans till gruppen och de till mig. Vid frågor vände studenterna sig till sina lärare, utom vid tillfällen där de undrade om jag ville ha kopior på deras ljud- och filmproduktioner. Den oro, som jag noterade hos några studenter när de trädde in i salen, lade sig under receptionernas fortskridande. Jag menar att studenterna kanske inte glömde bort, men vande sig vid eller valde att inte bry sig om mig och den tekniska utrustningen.

Att göra en videoinspelning av en aktivitet har flera fördelar. Här finns en möjlighet att fånga parallella händelser i deltagarnas samspel. Att studera exempelvis gester är svårt utan visuell hjälp. Det innebär också en möjlighet att återgå till materialet för att studera detaljer. En transkription av samtalen innebär dessutom att det som sker omskapas på två sätt. Jag breddar alltså mitt underlag för analys.

Samtidigt vill jag uppmärksamma en problematisk tilltro till videoinspelning som forskningsmetod och som också har beskrivits av Sparrman (2003). Ett exempel finns hos Einarsson och Hammar Chiriac (2001) som skriver hur bildupptagningar:

> ... medför att de fenomen som observerats återfinns i registreringarna i ett nära nog ursprungligt skick... (s. 20)

Film är inget neutralt medium för att skapa bilder av verkligheten (Pink, 2001). Den tekniska utvecklingen erbjuder möjligheter att på ett enkelt sätt förbättra och förändra och bör, menar jag, leda till metodreflektion. Även till synes enkla aspekter som storlek och beskärning får betydelse för det bilden berättar. Att använda videoinspelning innebär en rad val, både före, under och efter själva filmandet. Clifford och Marcus (1986) menar att det inte finns någon skillnad på hur man använder film i forskningssyfte och hur man

använder film för att skapa underhållning. De väljer till och med att kalla film som används i forskning för fiktion, eftersom det är en berättelse som har skapats utifrån en mängd tekniska och estetiska val, som exempelvis kamerans placering, vinklar, närbilder och så vidare. Liknande resonemang för Goldstein, 2007. Sparrman (2003) beskriver också hur hon som observatör väljer att fokusera blicken och detta val gäller både hennes egen blick och kamerans.

I min studie tillkommer ytterligare en aspekt, nämligen den att det inte är jag som har filmat vid receptionstillfällena. Jag har varit närvarande, men kameraarbetet har skötts av en fotograf. Skälet till detta förfarande är framförallt praktiskt. Receptionerna utgjorde tillfällen som inte gick att upprepa, och jag ville vara säker på att få dem dokumenterade. Vid den första receptionen fanns det uppenbara svårigheter att fånga fem gruppers interaktion, med studenterna placerade i en gradängsal i olika nivåer. Detta krävde tekniska lösningar som jag inte behärskade. En fördel med att en fotograf skötte inspelningen var att jag kunde ägna mig åt att närvara i situationen som observatör och att göra fältanteckningar i stället för att koncentrera mig på tekniken och uppfatta situationen genom kamerans lins. Nackdelar är naturligtvis att jag, precis som läsarna av denna studie, är hänvisad till en annan människas val. Eftersom jag, när jag inledde arbetet med studien, inte var klar över vilka delar av interaktionen jag ville fånga gav jag fotografen instruktionerna om att dokumentera situationen så brett och så väl som möjligt, så att ljud och agerande framgick.

4.4 Urval

Jag vill studera hur en grupp lärarstudenter möts i en receptionsform och mitt urval är strategiskt (Denscombe, 2000). Urvalet utgörs av de lärarstuderande och de lärare som deltar i medieprojektet. Jag har alltså inte kunnat påverka gruppens sammansättning. När projektet i huvudstudien inleddes deltog tjugofem studenter (tjugo kvinnor och fem män) samt tre lärare (två kvinnor och en man). Dessa var närvarande vid receptionen i september. Vid andra receptionstillfället hade fyra studenter avbrutit sina studenter. Tju-

goen studenter (sjutton kvinnor och fyra män) samt de två lärarna deltog vid receptionen i januari. Det är den manlige läraren som leder prologer och receptioner. Han är således den som syns i materialet. Den ena kvinnliga läraren finns endast med vid den första receptionen, hon agerar som åskådare och yttrar sig inte. Hennes medverkan redovisas därmed inte i materialet. Den andra kvinnliga läraren yttrar sig i starten av den inledande prologen och gör ett yttrande i den första receptionen. Därefter agerar hon som åskådare. Både den manlige läraren och den andra kvinnliga läraren finns med i resultatets del 8.4.1 där de kallas lärare 1 (mannen) och lärare 2 (kvinnan). I det övriga materialet har jag helt enkelt valt att kalla mannen för läraren eftersom det endast är han som medverkar i analysen.

Lärarna är verksamma vid samma högskola som jag och jag beskriver i inledningen till metodkapitlet hur jag är en del av det sammanhang som jag studerar. Här uppträder så en konsekvens av detta – jag har kollegor som deltagare i studien. Urvalet var, som jag skrivit ovan, oundvikligt eftersom det var just dessa lärare som vid tillfället arbetade med mediereception som pedagogisk form. Här finns ett maktförhållande där de som kollegor kan ha känt sig pressade att delta i studien. Och omvänt kan jag ha påverkats att ta särskilda hänsyn till dem som deltagare. Samtidigt menar jag att närheten till lärarna har bidragit till att de har valt att ställa upp, särskilt den lärare som deltar mest i materialet har känt sig trygg nog att låta sitt agerande utforskas. Jag har även strävat efter att redan vid observationerna och sedan i arbetet med transkription och analys behandla läraren som en deltagare bland andra deltagare.

Maktförhållandet gäller naturligtvis även relationen till studenterna, något som jag återkommer till under etiska aspekter. Jag träffade studenterna vid sex tillfällen. Den första gången var när jag introducerade mitt forskningsarbete för gruppen. Vid det andra tillfället genomförde jag intervjuer med hälften av deltagarna med liknande fokus som de intervjuer som finns med i förstudien (frågorna kretsade kring studenternas medievanor och syn på lärande). Vid tidpunkten hade jag en tanke om att intervjuer kunde utgöra

en del av empirin, men redan inför första receptionstillfället bestämde jag mig för att koncentrera mig på interaktionen vid receptionerna. Intervjuerna används alltså inte i denna studie. Övriga fyra gånger var under två receptionstillfällen som pågick under vardera två dagar, ett i september och ett i januari. Det var endast vid det andra tillfället som jag talade med gruppen för att åter påminna om syftet med min studie.

Jag känner alltså inte studenterna och har ingen kunskap om hur de fungerar tillsammans som grupp eller om någon student brukar dominera samtalen, om någon sitter tyst och så vidare. Detta kan vara en brist för min analys av resultatet eftersom jag skulle ha andra förutsättningar att förstå deltagarnas samspel och förhandlingar vid tolkningarna av ljud- och filmproduktionerna med en dylik kunskap. Samtidigt kan det också vara en styrka. Jag inga förutfattade meningar om gruppens sociala samspel med mig in i studien, något som kanske gav mig större möjlighet att upptäcka nya mönster.

I september var receptionsformen ny för studenterna och i januari var det andra gången de arbetade i denna särskilda redovisningsform. Här kan alltså vana vid själva formen, grupputveckling och så vidare antas ha påverkat skillnaderna i det meningsskapande arbetet mellan gångerna. Jag återkommer till detta resonemang i resultatet (se exempelvis 8.1.2 och 8.3.6).

4.5 Genomförande

Vid själva observationstillfällena var jag tyst, i den betydelsen att jag inte talade – även om jag säkert skapade någon form av omedvetna yttranden genom mitt kroppsspråk, mina blickar och så vidare. Ambitionen var dock att inte interagera, jag befann mig vid sidan av gruppen och iscensatte mig själv som observatör. Jag placerade mig i kanten av klassrummet vid första receptionen och i den bakre delen av klassrummet vid den andra. Den enda kontakt jag hade med studenterna var när någon kom och gav mig sin ljud- eller filmproduktion.

Vid första tillfället under receptionerna i september var ambitionen att försöka fånga interaktionen både i respektive grupper och i hela gruppen. Sex kameror och mikrofoner placerades i anslutning till varje grupp, dessutom en stod kamera i bakre delen av salen för att ta helbilder. Kamerorna som riktades mot grupperna var placerade på stativ med samma bildperspektiv under hela dokumentationen. Fotografen använde zoomverktyg med den kamera som täckte hela salen. Kamerorna var på under hela receptionstillfällena. Vid transkriberingen kunde jag använda mig av det den bakre kameran hade fångat utom i ett fall, då jag fick gå till filmen från grupp tre för att kunna tyda en deltagares yttrande. Nackdelen med studenternas placering vid det första receptionstillfället var att de delvis fick ryggarna mot varandra och var tvungna att vända sig något om för att kunna se övriga deltagare.

I septembers receptioner deltog tjugofem studenter, tre lärare, en fotograf och jag som forskare. Följande tabell redogör för den tid prolog och receptioner genomfördes på:

Reception	Tid
Prolog	9 min 02 sek
1 september	21 min 11 sek
2 september	21 min 23 sek
3 september	43 min 28 sek
4 september	30 min 08 sek
5 september	18 min 00 sek
6 september	20 min 23 sek
Summa	163 min 35 sek

Vid det andra receptionstillfället i januari ändrade lärarna förutsättningarna. De valde en annan sal där studenterna kunde placera sig så att de såg varandras ansikten. Ett antal bord placerades i en svag v-form. Det innebar att endast två kameror användes, varav en hade tillhörande mikrofon var nödvändig för att fånga studenternas samtal. Den ena kameran stod placerad längst fram vid katedern och fångade in hela gruppen. Den andra kameran stod placerad i den högra främre delen av salen, och sköttes av en kameraman. Han kunde vid behov zooma in deltagare som yttrade sig.

Fördelen med förfarandet var att studenterna slapp att ha utrustning tätt inpå. Nackdelen, som jag återkommer till när jag beskriver arbetet med analysen, var att det enbart var deltagarna som kom i fokus och inte filmduken där deras filmtexter visades. I januari deltog tjugoen studenter, två lärare, en fotograf och jag. Tabellen visar tid för genomförande under januaris receptioner:

Reception	Tid
Prolog	6 min 38 sek
7 januari	17 min 57 sek
8 januari	16 min 14 sek
9 januari	24 min 23 sek
10 januari	15 min 37 sek
11 januari	20 min 10 sek
Summa	100 min 59 sek

4.6 Bearbetning

Bearbetningen av det videoinspelade materialet kan beskrivas med hjälp av begreppet transformation (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003; Selander, 2008b). Det inspelade materialet har genomgått en förändringsprocess som styrts av de val jag har gjort. Arbetet med bearbetning kan förstås som ett semiotiskt arbete (se Lindstrand, 2006 för liknande resonemang), där jag har transformerat det videoinspelade materialet och omskapat det för att gestalta min förståelse och tolkning. Detta är en process som har skett i flera steg. Videoinspelningen har resulterat i en videotext som har transformerats genom transkriptionens skrivna text, en text som sedan har omskapats till en ny text som presenteras i avhandlingen.

4.6.1 Transkribering

Filmerna, som var oredigerade, fördes över till dator av mig och lagrats på dvd-skivor. Sju kameror var igång under septemberreceptionernas dryga två timmar och fyrtio minuter, det innebar arton timmar och fyrtio minuters inspelat material. Januaris två kameror fångade tillsammans tre timmar och tjugo minuter. Sammanlagt har jag alltså haft tjugotvå timmars material att transkri-

bera och analysera. I den inledande transkriberingen omskapades deltagarnas talade yttranden till skriftspråk. I detta omskapande har jag gjort ett flertal val. Min utgångspunkt har varit att hålla mig så nära det talade språket som möjligt, men med skriftspråkets stavning, en förändring som jag betraktar som nödvändig för läsbarhetens skull. Jag presenterar ett exempel på hur det transkriberade materialet av deltagarnas talade yttranden kan se ut:

Läraren (42:07-15): /Nu har vi/ en film som är fylld av /tolkningsmöjligheter../
Disa (42:15): /Ja, jag vet../
Läraren: (42:16-42:25) Så då måste vi på något sätt enas om vad har vi faktiskt sett och hört.. /det är därför.. /OK.

Ovanstående exempel illustrerar de konventioner som jag har använt i transkriberingen av materialet (inspirerat av Lindstrand, 2006):

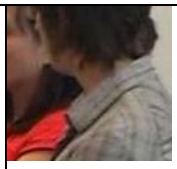
Disa	Namn i gemen skrift markerar den deltagare som yttrar sig. Samtliga har fått fingerade namn. Läraren kallas för just ”Läraren”.
/	Markerar yttranden där flera deltagare överlappar varandra.
..	Markerar kortare paus.
…	Markerar längre paus.
()	Markerar kroppsspråk och författarens förtydliganden.
Flera	Markerar att flera deltagare yttrar sig unisont.
” ”	Markerar text som den som yttrar sig citerar, eller att deltagaren spelar rollen av en annan person.
(42:36)	Markerar den tidpunkt där yttrandet inleds.

Transkriberingen har genomförts i flera steg och i olika faser. Jag ser transkriberingen som en fortsättning på den analys- och tolkningsprocess som inleddes redan vid min närvaro vid receptionstillfällena. Första fasen koncentrerades kring deltagarnas talade ytt-

randen. Jag inledde med att transkribera, sedan återvände jag till materialet för att kontrollera att jag inte hade missat något i deltagarnas yttranden. Därefter markerade jag konventioner.

Under arbetet med transkriberingen insåg jag att materialet var mycket informationstätt. Min ingång till empirin var att jag skulle komma att göra någon form av multimodal analys eftersom jag uppfattat hur deltagarna samspelade med de tidigare ljud- och filmtexterna vid observationerna av receptionerna. Vid transkriberingen framgick att interaktionen inte bara handlade om samspel mellan deltagarna och de tidigare texterna utan att också gester, blickar, kroppsposition och så vidare var betydelsebärande. Jag återgick till materialet och analyserade varje teckensystem för sig, men intresserade mig framförallt för hur de olika teckensystemen samspelade (Kress m.fl., 2001; Flewitt m.fl., 2009). I denna fas fann jag Norris (2004) som inriktar sig på multimodal analys av interaktion. Norris arbetar med bilder i sina transkriptioner, bland annat utgår hon från bild och lägger text ovanpå bilderna och försöker med typografins form gestalta en multimodal interaktion. Hon inspirerade mig till att använda stillbilder i analysen. Det finns även andra sätt att representera ett multimodalt material. Exempel är Kress m.fl., (2005) som använder skrift, medan Bezemer (2008) skapar siluetter av empirins bilder. Den tabellformade representation som jag använder i studien har inspirerats av Baldry & Thibault (2006). Även Flewitt m.fl., (2009) resonerar om denna form.

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Läraren (41:44-41:51): OK, vem vill berätta om vad vi har hört och vad vi har sett?	Utanför bild.	
Tystnad (41:52-58) (6 sekunder)		
Disa (41:59)	Räcker upp handen. Tittar mot läraren.	
Läraren (42:00): Ta det.	Ur bild.	
Disa (42:01-04): Ja, jag tänkte just på det här med hand, /just symboliken.../	Vänder sig mot Gunnar. Håller upp båda handflatorna. Tittar mot Gunnar.	
Läraren (42:03-04): /apapapapa.../		

Gunnar (42:03-05): /Du är inne på/ tolkningen nu...	Vänder sig mot och tittar på Disa.	

Tabellen erbjuder läsaren att fokusera på en eller flera delar samtidigt. Jag har valt tre kolumner, ibland fyra, där jag representerar det talade, kroppspositioner, gester och blickar samt lägger in stillbilder från materialet. I vissa fall finns en fjärde kolumn med där jag infogar stillbilder från deltagarnas filmtexter (se ex. Baldry & Thibault, 2006). Stillbilderna finns med dels för att de representerar avsnitt som jag har analyserat, dels för att de låter läsaren ta viss del av materialet. Stillbilder är bilder som tas ur sitt sammanhang (se Öhman-Gullberg, 2008) och bär en, om än mycket begränsad, möjlighet för läsarens att komma närmare empirin. Den valda formen – med en tabell som läses från vänster till höger – är inte helt oproblematisk. Jag har valt att placera transkriptionen av den verbala texten längst till vänster, det kan därmed tänkas att den kan tolkas som mer betydelsefull än tabellens övriga innehåll. Skälet till detta är pragmatiskt, det var helt enkelt den talade texten som jag analyserade först i mitt material. Det kan säga något om konventioner och hur jag är påverkad av en tal- och skrivkultur, trots min multimodala ansats. Jag skulle ha kunnat placera de verbala elementen längst till höger (se Baldry & Thibault, 2006) för att lyfta fram exempelvis gester och bilder. Min avsikt har emellertid inte varit att lyfta fram en aspekt före någon annan.

Jag har, som tidigare har framförts, inte analyserat ljud- och filmtexterna i sig. När de finns med handlar det om hur deltagarna väljer att lyfta in dem som resurser i sitt meningsskapande arbete. I september var en av kamerorna riktade mot salens främre del och fångade även filmduken. Därmed har jag kunnat hämta klipp från dessa filmer. I januari fanns ingen sådan riktning på kameran och de gånger jag har velat ha med klipp har jag varit tvungen att gå till studenternas egna filmtexter för att skapa stillbilder. När det gäller ljud har jag valt att inte citera deras texter. Detta för att undvika min tolkning vid en transkription av ljudfilen. Jag är med-

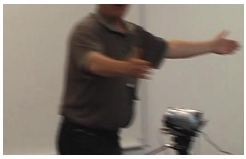
veten om att jag är med och påverkar läsarna genom valet av filmklipp, men tänker ändå att tillgången till materialet i största möjliga mån ska ske genom deltagarnas val. Att omforma en ljudtext med skrivna ord skulle innebära för många avsteg från den ursprungliga texten. Jag har dessutom valt att inte bifoga deltagarnas ljud- och filmtexter. Det kan vara till nackdel den läsare som blir nyfiken på de ursprungliga texterna, men är ett etiskt beslut som jag återkommer till senare.

Tabellformen har som sagt sina fördelar. Den kräver samtidigt mycket av läsaren. Ibland har jag kompromissat och valt att presentera materialet endast i skriven text eller skriven text som kompletteras med stillbilder. Det kan exempelvis se ut så här:

> Carina menar att en ljudproduktion handlar om en konflikt mellan en man och en kvinna medan Lila tar upp medmänsklighet:
>
> Jag tycker att det saknades en enorm förståelse och medmänsklighet, jag tycker att... för mig var det som var budskapet...

Eller så här:

> Läraren menar att de ska sitta kvar på sina platser och markerar detta genom att gå mot den aktuella gruppen och sträcka ut sina armar.



> Men grejen är den att ni som producerar håller tyst, det är det som är poängen...
>
> Läraren går närmare, lutar sig mot en overheadapparat och pekar med handen mot gruppen.

Mina tre varianter betyder att läsaren i olika hög grad kommer nära empirin. Jag menar att tabellformen är den modell som ligger närmast det ursprungliga materialet, så som det ser ut i sin första bearbetningsfas. Att jag inte har valt denna modell fullt ut handlar alltså dels om läsvänlighet, dels om utrymme. De två andra varianterna kan förstås med Bakhtins begrepp ”reported speech”, på svenska rapporterat tal (Volosinov, 1973; Wertsch, 1991). Det handlar om en rapporterande röst – i det här fallet min – som rapporterar ett yttrande från någon annan – den rapporterade rösten. I exemplet med Carina och Lila finns både det Bakhtin kallar direkt diskurs och indirekt diskurs med. Den indirekta: ”Carina menar att en ljudproduktion handlar om en konflikt mellan en man och en kvinna”. Den direkta: ”medan Lila tar upp medmänsklighet: Jag tycker att det saknades en enorm förståelse...”

I den direkta diskursen menar Bakhtin att det finns lite kontakt mellan den som rapporterar och den som blir rapporterad. Kolon och citattecken (eller typografi) skiljer yttrandena åt. Det som rapporteras får på så sätt stå självständigt. I den indirekta diskursen finns det en möjlighet att den som rapporterar påverkar det rapporterade yttrandet. Den rapporterande rösten blir inblandad i det som andra har sagt. Det är alltså min tolkning av det Carina har sagt som läsaren får ta del av, inte det direkta citatet. Min ambition har varit att i så hög grad som möjligt använda mig av direkta citat. I de fall det finns indirekta citat handlar det om att bygga upp en sammanhållen text, där jag av utrymmesskäl inte kan återge samtliga citat. Indirekt text kopplas alltid samman med direkta citat, så att läsaren på det sättet kommer nära empirin.

I arbetet med transkriberingen har jag delvis använt en gratisversion av programmet Transana, som jag har fått tillgång till via internet (Transana, 2007). Programmet underlättade den skriftliga transkriptionen med möjligheter att se texten växa fram parallellt med bildernas rörelse. Jag kunde också på ett enkelt sätt gå fram och tillbaka i materialet. För att kunna skapa stillbilder och tidsmarkörer använde jag mig av ett vanligt filmvisningsprogram.

4.6.2 Urval av klipp

I studien genomfördes elva receptioner, varav sex utgår från deltagarnas ljudtexter och fem utgår från de filmer som har skapats. Utöver de utdrag som handlar om prologerna eller om hur receptionerna genomförs är det trettiofem excerpt som baseras på reception av ljudtexter och tjugotre som baseras på reception av filmtexter.

I resultatavsnittet presenteras ett urval av det transkriberade materialet. Varför då vissa klipp och inte andra? Utgångspunkten för transkriptionen och analysen har varit att upptäcka meningsskapande processer. Det material som presenteras är därmed det som jag har uppfattat vara framskjutande eller betydelsefullt för förståelsen av materialet. Mitt urval har inspirerats av Baldrys och Thibaults (2006) sätt att definiera faser och övergångar. En fas kan enkelt beskrivas som en period i texten där deltagarnas agerande rör sig kring samma tema. Mellan olika faser finns övergångar som kan signaleras på skilda sätt. Exempel kan vara genom uttryck som en paus, en ändrad kroppsposition eller helt enkelt genom att innehållet i temat förändras.

Ett liknande tillvägagångssätt – som också har inspirerat mig – har Norris (2004) när hon inleder analysen med att identifiera övergripande mönster för att sedan välja ut en fas av agerande som omges av en öppning och en avslutning. Denna fas av agerande väljer Norris att kalla higher-level actions. Higher-level action byggs upp av en mångfald sammanflätade så kallade lower-lever actions – den minsta meningsbärande enheten – som exempelvis en blinkning, en gest eller intonation. Även om jag inte väljer att använda mig av Norris begrepp så påminner hennes sätt att arbeta med analysen om det som används i denna avhandling.

Att arbeta med faser och övergångar har varit ett sätt att dela upp materialet i hanterbara delar, även om uppdelningen inte alltid är självklar och gränserna ofta är subtila. Tydligast framträder nog faser och övergångar i delen om förhandling om textens mening (se 7.4). Faserna har självklart olika längd. Av utrymmesskäl och utifrån ambitionen att skapa en läsbar text har det inte alltid varit

möjligt att ha med hela faser och övergångar i presentationen. Urvalsprincipen har varit att lyfta fram det material som bäst tydliggör det kommunikativa mönster jag vill skildra. Samma princip gäller när jag upprepar kortare klipp för att belysa och analysera deltagarnas aspekter ur olika perspektiv.

I analysen har jag valt att fokusera på tal, kroppsposition, gest, blick och bilder. Jag skriver in inledningen av metodavsnittet att jag därmed inte menar att det multimodala perspektivet bör begränsas till dessa resurser. Däremot var det dessa resurser som stod ut (och som fångats av kameran) som tydligast betydelsebärande i deltagarnas meningsskapande process. Det var också dessa resurser som var möjliga för mig att fånga i analysen utifrån de val som gjorts vid filminspelningen genom kameravinklar och så vidare. Talet var enklast att transkribera, där fångade inspelningen hela receptionerna. När det gäller kroppsposition är det läraren som har störst möjlighet att röra sig i rummet. Studenterna sitter ner och deras rörelser begränsas till exempelvis vridningar, luta sig framåt och bakåt och så vidare. Även gester och blickar fångas väl av min kamera, även om det inte är de minsta rörelserna eller blinkningarna som jag uppmärksammar. Jag har heller inte gjort någon skillnad på omedvetna eller medvetna gester. Här tänker jag på Goffmans (1959) resonemang om de intryck som vi försöker avge och de intryck som vi överför där bland annat både avsiktliga och oavsiktliga gester spelar roll för mottagarens tolkning. Norris (2004) skriver om hur all rörelse, alla ljud och alla materiella objekt bär mening så fort de uppfattas av en person. Jag har helt enkelt valt ut de multimodala yttranden som jag uppfattar leder till någon form av respons. Med detta sagt vill jag poängtera att det naturligtvis har förekommit en mångfald av gester, tal (exempelvis viskningar mellan gruppdeltagare), blickar och kroppsrörelser som jag *inte* har lyckats fånga i min inspelning. Ambitionen har dock varit att närma mig meningsskapandets komplexitet.

4.7 Etiska aspekter

Jag har tidigare i kapitlet resonerar om att min position som forskare på lärarutbildningen har inneburit att jag har haft en närhet

till studenterna och till deras undervisningssammanhang. Den kan också ha inneburit en risk att de kan ha känt sig tveksamma till att avböja ett deltagande i studien. Framförallt vid genomförandet av förstudien som presenteras i bakgrunden mötte de undervisande lärarna kommentarer som ”ingår detta i forskningen eller i undervisningen?” Vid genomförandet av huvudstudien försökte jag vara ännu tydligare med att betona min roll som forskare och hur jag tänkte följa deras projekt.

När jag träffade studenterna första gången informerade jag dem om syftet med forskningen och hur studien skulle genomföras. De fick veta att deltagandet var frivilligt och att de när som helst skulle kunna avbryta sin medverkan. Informationen gavs både muntligt och skriftligt. Vid samma tillfälle fick deltagarna ett informationsbrev (bilaga 1) som var utformat i enlighet med riktlinjer hos Vetenskapsrådet (2004).

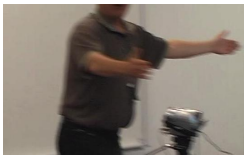
Deltagarna har accepterat att bli filmade under receptionerna och representeras i avhandlingen genom både skriven text och i stillbilder. Yakura (2004) påminner att även om deltagarna är vana vid att bli filmade och samtycker inledningsvis kan de ändra sig under processens gång. Informerat samtycke som är en av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2004) är verkligen en pågående process. När jag längre fram i arbetet insåg mer konkret hur jag skulle komma att representera deltagarnas agerande valde jag därför att skriva ett nytt brev där jag beskrev hur empirin skulle användas (se bilaga 2). Jag bad också deltagarna att ta kontakt med mig om de hade frågor eller ville avbryta sitt deltagande.

I två fall har deltagare tagit del av avhandlingens material. I båda fallen var det den slutliga representationen i avhandlingen och inte det ursprungliga videoinspelade materialet som presenterades. En student hörde av sig till mig via e-post efter mitt brev och funderade över sitt deltagande. Hon ställde en del frågor om hur jag skulle använda materialet, jag svarade och vi kom överens om att hon skulle få ta del av avhandlingens resultatdel när processen kommit så långt. Så fort det aktuella kapitlet var klart tog jag åter kontakt och vi träffades för att gå igenom syfte och resultat. Jag hade mar-

kerat de delar där hon förekom och jag beskrev hur jag hade bearbetat materialet. Hon fick också möjlighet att tacka nej till fortsatt deltagande, men hon valde att delta.

Den undervisande läraren i studien är en av mina kollegor. Det är på intet sätt oproblematiskt att genomföra en studie där en av deltagarna är en kollega. Han tillfrågades även han i studiens inledande fas om sin vilja att delta. När avsnitten med prologerna hade vuxit fram fick han läsa mitt manus och komma med reflektioner. Han valde att fortsätta delta, även om han reagerade på ett kortare – två meningar – avsnitt där han menade att jag misstolkade hans agerande. Vi kom överens om att förändra avsnittet. Här vägde de etiska aspekterna tyngre än min ambition att föra fram min första tolkning av materialet. Spelade min sociala relation till kollegan in här? Det är möjligt, även om jag i förhållande till deltagarna, såväl lärare som studenter, haft tanken om ett pågående samtycke främst. I fallet med studenten var jag även här beredd att göra smärre eftergifter av etiska skäl. Nu blev det inte aktuellt. De strukna meningarna påverkade dessutom, enligt min mening, inte den övergripande tolkningen av det aktuella avsnittet. Ett verkligt pågående samtycke innebär i realiteten en svår balansgång, där jag har valt att sätta etiken förre mitt tolkningsföreträde. Det går att se mitt förfarande som en fråga om tolkningsvaliditet där rätten att tillskriva deltagarnas yttrande mening problematiseras (se Kvale, 1997).

En annan princip är anonymitet (Kvale, 1997; Vetenskapsrådet, 2004) Att använda videoobservationer erbjuder stora möjligheter till ett rikt material, men är samtidigt begränsande när det kommer till representation i den slutliga texten. Deltagarna i studien är anonyma så till vida att de framträder under fingerade namn. Men de finns även med på bild. Här har jag försökt att i första hand beskära bilderna hårt så att ansikten lämnas utanför. I andra fall har jag valt att sudda ansikten så att personerna inte ska gå att identifiera.



Detta förfarande innebär också att blick har en begränsad betydelse som resurs. Jag har dock valt att ha blick med i den multimodala analysen och representerar den i text de gånger jag menar att den tillför något för det meningsskapande arbetet. Eftersom jag inte i förväg visste hur jag skulle komma att representera materialet menar jag att mitt tillvägagångssätt är det enda möjliga ur etisk synpunkt. Mina etiska överväganden angående anonymitet innebär också att jag inte bifogar studenternas ljud- och filmtexter. I dessa är det deltagarna som agerar och de skulle därmed kunna identifieras.

4.8 Analys

Den modell för analys som presenteras i kapitel 5 har vuxit fram under bearbetningen av empirin. Analysarbetet kan beskrivas som en icke-linjär process (jfr Öhman-Gullberg, 2008) som har präglats av ett växelspel mellan empirinära upptäckter och sökande efter teoretisk förståelse. Det innebär att de texter som presentas i den färdiga avhandlingen har omformats ett flertal gånger. De aspekter som fanns med inledningsvis och som styrde de inledande läsningarna av materialet var deltagarnas agerande i relation varandra och till de ursprungliga film- och ljudtexterna. Jag ville dessutom undersöka vad som hände vid de två skilda receptionstillfällena, detta ledde till undersökandet av meningsskapande över tid. Som jag ovan har beskrivit framstod empirin ganska snart som informationstät och jag upptäckte att fler resurser än de tidigare texterna användes i det meningsskapande arbetet. Några exempel: Ganska snart framstod gester, kroppsposition och blickar som betydelsebärande. Det innebar att jag gick tillbaka till det filmade materialet och undersökte hur deltagarna använde sig av dessa resurser. Det innebar också att jag sökte efter teoretiska redskap inom socialsemiotiken för att förstå det jag såg. En annan upptäckt var inram-

ningens betydelse, som blev tydlig när jag studerade lärarens agerande för att iscensätta receptionerna. Där fann jag värdefulla begrepp hos det designteoretiska perspektivet, men kanske framförallt hos Goffman. Ett växelspel alltså – djupdykningar i empirin gav nya upptäckter som krävde teoretisk förståelse, som ledde till insikter som i sin tur inspirerade till nya djupdykningar. Resultatet blev en analysmodell där jag undersöker meningsskapande över tid i relation till deltagarnas agerande, till inramning, till resurser och till förändring. Modellen presenteras utförligt i kapitel 5.

4.9 Tillförlitlighet

Jag kommer här att resonera om studiens tillförlitlighet i relation till mitt val av metod, min närhet till studiens fält och hur jag presenterar resultatet. Jag har tidigare i metodavsnittet skrivit om observation som metod och problematiserat videoinspelning. En utgångspunkt är att jag genom videoinspelning skapar en form av fiktion och inte objektiv avbildning av verkligheten. Jag har också beskrivit den rörelse mellan olika texter som metodvalet för med sig för att tydliggöra den komplexitet som ett videoinspelat material utgör.

I metodavsnittet har även min bakgrund och min närhet till studiens fält problematiserats. Närheten har gett mig tillgång till och kunskap om fältet, men bidrar samtidigt till ett behov av kritisk distans. I metoddelen har beskrivits hur jag har förhållit mig till deltagarna under insamlingen av empirin och hur jag har försökt att vara medveten om hur närheten förpliktigar.

För mig handlar frågor om tillförlitlighet även i hög grad om kommunikation med läsaren genom att ingående och rikt presentera förutsättningar, metodval, analys och så vidare. Läsare av denna avhandling har inte tillgång till ursprungsmaterialet, det vill säga de videoinspelade texterna. Jag ger inte läsaren någon möjlighet att bilda sig en uppfattning om enskilda texter som helhet. Tolkningen är alltså beroende av de val som görs av mig som forskare (Kvale, 1997). För att föra läsaren så nära empirin som möjligt har jag vidtagit ett flertal åtgärder. Transkriberingen av materialet har exem-

pelvis skett så ordagrant som möjligt. Jag har också haft som ambition att ingående beskriva analysens olika skeden. Presentationen av utdrag i resultatavsnittet ligger så nära analysstadiet som möjligt genom tabellerna, där läsaren får möjlighet att ta del av materialet och fokusera på en eller flera delar samtidigt. Här präglas alltså presentationen av att ge läsaren en rik tillgång till materialet. Tabellerna innehåller även stillbilder som bär ytterligare en möjlighet att komma närmare empirin.

Ett sätt att stärka tillförlighet är att låta studiens deltagare ta del av resultatet. Som jag tidigare har beskrivit har två deltagare, en lärare och en student, tagit del av avhandlingens material. Jag menar att deras respons på min tolkning (med en liten korrigering) styrker studiens tillförlitlighet. Ett annat sätt är att jag i analysen av mitt resultat använder mig av olika teoretiska perspektiv. Detta ger mig möjlighet att belysa mitt material ur olika synvinklar (Quinn Patton, 1990).

5 ATT SKAPA MENING

Den teoretiska ramen avslutades med ett resonemang om hur receptionerna kan placeras in i Selanders (2008b) (se även Åkerfeldt m.fl., u.å.) teoretiska karta över en lärsekvens. Jag påpekade även behovet av att ändra kartans skala för att kunna lyfta fram aspekter och faktorer som har betydelse för meningsskapande i situationen och över tid. I det här kapitlet kommer jag att presentera min kartskiss som fungerar som utgångspunkt för de kommande resultatkapitlen (6,7,8).

5.1 Karta för analys

Först, en återkoppling till studiens syfte: I avhandlingen undersöks vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar för meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext. Jag intresserar mig alltså för hur meningsskapandet förändras genom de två receptionstillfällena i september och januari. För att kunna undersöka meningsskapandet över tid intresserar jag mig också för skapandet av mening i själva situationen vid respektive receptionstillfälle. Jag undrar därmed hur mötet mellan deltagarna och texterna i en receptionsform designas, hur deltagarna agerar utifrån de resurser som erbjuds dem i receptionerna, vilka teckensystem och semiotiska resurser som används och hur de används, samt hur meningsskapandet över tid förändras?

Jag inspireras av Selanders modell och utgår från den som ett övergripande perspektiv. Jag väljer också att utveckla en egen modell för att synliggöra dynamiken mellan de verkande krafterna i själva situationens meningsskapande och för att kunna följa meningsskapande i receptionstillfällena över tid.

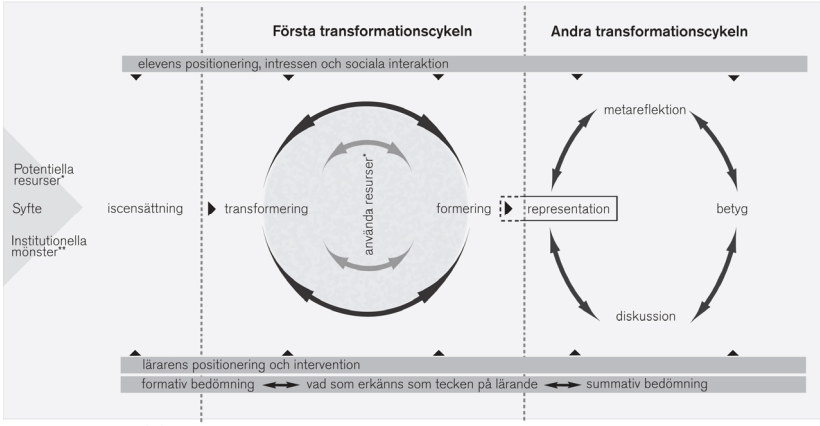
Jag menar att receptionen kan förstås som en del av en formell lärsekvens och därmed kan placeras in i Selanders andra transformationscykel. Men jag menar också att de meningsskapande aktiviteter som sker vid receptionerna kan förstås som lärsekvenser i sig. Aspekter, som i Selanders modell placeras i den första transformationscykeln, får betydelse samtidigt med aspekter som finns med i den andra cykeln.

Receptionen är en teckenskapande aktivitet, där deltagarna transformerar information från ljud- och filmtexterna och använder sig av tillgängliga resurser för att forma representationer där beskrivningar och tolkningar gestaltas. Det betyder att receptionen inte enbart kan förstås med den andra transformationscykeln. Selanders modell antyder en form av tidsaspekt där den första transformationscykelns teckenskapande processer föregår den andra transformationscykelns reflektionsstadium.

Jag utgår i min kommande analys från att det i aktiviteter som receptioner finns en samtidighet. I receptionerna sker presentation, beskrivning och tolkning som teckenskapande aktiviteter. Jag menar också att receptionen är en aktivitet med sin egen iscensättning. Den ingår visserligen som en del av en större lärsekvens och föregås av ett initiativ, en didaktisk design och en fas av arbete med medieproduktioner.

När det är dags för reception sker en ny iscensättning, där förutsättningar för redovisningsformen presenteras och situationen skapas. Jag illustrerar med hjälp av pilarna nedan hur jag har valt ut, och kompletterat, delar ur Selanders modell över en formell lärsekvens (Åkerfeldt m.fl., u.å.):

DESIGN AV EN FORMELL LÄRSEKVENS



* Teckensystem, medier, (rå-) material och verktyg
** Normer, rutiner, regler och sanktioner

För att förstå meningsskapande över tid har jag utgått från begreppet *förändring*. Meningen som skapas förändras under receptionernas gång och under två receptionstillfällen med skilda förutsättningar. Denna aspekt finns inte med i ovanstående modell. Den mening som skapas genom deltagarnas samspel vid receptionerna är beroende av inramningen. Jag har därför valt att knyta an till modellens första del genom att välja begreppet *inramning* som del i analysen. Ur den första transformationscykeln hämtar jag tanken om att deltagarna transformerar och formerar genom att använda sig av olika resurser. Denna process menar jag sker även i den andra transformationscykeln, därför blir *resurser* en annan betydelsefull del i min analys. I Selanders modell signaleras transformationen som en aktiv process delvis genom cirkelns dubbelriktade pilar. Socialt samspel och dialog syns även i den andra transformationscykeln genom diskussionen och metareflektionen. Jag har valt att istället använda begreppet *agerande.* Här vill jag fokusera deltagarnas agerande i relation till de övriga aspekterna. Hur deltagarna agerar för att skapa mening i relation till inramningen, vilka resurser de väljer att använda sig av när de agerar samt hur deltagarnas agerande förändras. Nedan kommer jag kort att resonera om de valda begreppen. Ett fördjupat resonemang återfinns i teoriavsnittet.

5.1.1 Meningsskapande

Under receptionen strävar deltagarna efter att skapa *mening*. Jag har i avhandlingens teoretiska del resonerat om meningsskapande som ett sätt att upptäcka mönster eller strukturer som gör omvärlden begriplig. Jag utgår också från meningsskapande som en skapande semiotisk process som omges av sociala och kulturella villkor. Mening skapas mellan människor genom kommunikativt handlande med hjälp av en mångfald semiotiska resurser. Det sätt som dessa resurser används på karaktäriseras av de sammanhang som människor ingår i (se ex. Bourne & Jewitt, 2003; Kress, 2003; Bezemer & Kress, 2008; Kress & Sidiropoulou, 2008; Lemke, 1990; Selander, 2008b; Selander, 2009; Wertsch, 1998).

5.1.2 Förändring

Lärande skiljer sig från meningsskapande genom att inbegripa en tidsaspekt och en *varaktig förändring* (Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008). De skilda receptionstillfällena mig möjlighet att studera om och hur skapandet av mening förändras. Enligt Rostvall & Selander kan lärande uppfattas som en process där individen utvecklar sin förmåga att använda och utveckla tillgängliga teckensystem och medier. Detta sker genom både inre och yttre teckenskapande där den yttre processen lämnar spår av lärande – texter tyder alltså på lärande. Lärande kan också ”ses som en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt” (Rostvall & Selander, 2008, s. 15). Fokus på förändring är valt med tanke på att spåra tecken på lärande. Begreppet förändring återkommer i resultatets avsnitt om resurser, men handlar där om förändring av ett semiotiskt material inom ett och samma teckensystem (transformation) eller förändring mellan olika medier och teckensystem (transduktion) (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003).

5.1.3 Inramning

När de studerande befinner sig i en undervisningssituation på en lärarutbildning bär de med sig kunskap och erfarenheter som de får användning för när de läser av situationens *inramning*. De förstår vad som förväntas av dem, men formar samtidigt förväntning-

ar av vad aktiviteten kommer att innehålla – de definierar situationen (Goffman, 1959). Inramning blir på så sätt något som skapas i en omedelbar situation men som också bär på tidigare traditioner och kultur, i det här fallet i form av institutionen lärarutbildning. Deltagarna skapar en gemensam ram (Goffman, 1974) för att förstå det som sker, denna inramning förändras dock genom deltagarnas agerande. Även Kress m.fl., (2001) använder begreppet ”frame” som en del av villkoren för kommunikationen och handlar om frågor som vad deltagarna kommer att uppmärksamma och vilka som får tolkningsföreträde. Ramar kan upprätthållas eller förändras genom så kallade tonartsbyten som består av metakommunikation där uttalade eller underförstådda budskap gör att aktiviteten får en ny mening hos deltagarna. Inramning inbegriper även iscensättning, som handlar om den design som formar aktiviteten (Rostvall & Selander, 2008). I studien relateras iscensättning till de arrangemang som skapas för att genomföra receptionerna, men också till den miljö som deltagarna befinner sig i samt de möjligheter och begränsningar som exempelvis rum erbjuder.

5.1.4 Resurser

Studenterna har skapat sina film- och ljudproduktioner, i en första transformationscykel, genom att välja medier och teckensystem. Hur kommunikationen formas beror alltså dels på de semiotiska *resurser* som finns tillgängliga och som används, dels på den sociala och kulturella kontext som kommunikationen sker inom (Burn & Parker, 2003). En semiotisk resurs är något som används för att skapa en text, men också för att skapa mening utifrån en text. Semiotiska resurser har alltså särskilda funktioner i en text, men används också av deltagare i en kontext för att skapa mening och för att skapa nya texter (Baldry & Thibault, 2006).

När deltagarna möts i receptionen växlar de mellan att vara producenter och mottagare. Filmerna och ljudproduktionerna möter sin publik och deltagarna i den producerande gruppen får möta de andras beskrivningar och tolkningar för att i nästa stund själva agera publik. Tolkningarna av texterna blir i sig själv en form av teckenproduktion – en form av design. Förståelsen gestaltas i olika

medier genom omskapande och nyskapande av teckenkombinationer som sedan kan tolkas av andra (Kress & van Leeuwen, 2001; Burn & Parker, 2003). Här intresserar jag mig för vilka resurser deltagarna väljer att använda och hur dessa resurser används under receptionerna.

5.1.5 Agerande

Jag har tidigare skrivit om handlande och kontext som dynamiskt relaterade till varandra (Cole, 1996; Säljö, 2000). I min analysmodell för jag följaktligen in begreppet *agerande*. Eftersom jag inte tar upp agerande i min teoretiska ram ger jag det något större utrymme än övriga begrepp i analysmodellen.

I ordboken definieras agera som ”spela rollen av, uppträda som, handla, ingripa” (Svenska Akademien, 1998). Agerande ligger nära Franks och Jewitts (2001) tolkning av action som en social teckenskapande aktivitet och en nyckelkomponent i skapande av mening. Lemke (1990) använder också action för att beskriva hur människor skapar mening. Varje sammanhang eller kultur har sin egen meningskapande praktik och det är agerande som skapar mening. Agerandet kan bestå av exempelvis tal, gester, byggande eller till och med diskande menar Lemke. Det är genom att koppla samman människors agerande med en kontext som mening skapas. Agerande skapar alltså inte mening i sig själv, den beror alltså på hur man agerar i en särskild situation.

Min grundtanke är att utgå från situationen där aktiviteter äger rum. Jag antar därmed ett liknande perspektiv som Goffman uttrycker så här: ”Not, then, men and their moments. Rather moments and their men.” (1967, s. 3). Citatet belyser Goffmans syn på hur yttranden är förankrade i den omgivande världen (Goffman, 1974). Begreppet yttrande är nära knutet till Bakhtin (1986b) och de talade eller skrivna orden. Bakhtin beskriver exempelvis yttrandet som ”a unit of speech communication” (s. 71). Det som skiljer ett yttrande från meningar är bland annat att yttrandet har en adressat, det är riktat mot någon. Det är den som yttrar sig som skapar yttrandets gränser. När yttrandet avslutas är det för att

skapa utrymme för respons i form av kommande yttranden, men det är dessutom länkat till andra tidigare yttranden. Ett yttrande skapas alltså mellan människor och är unikt – det kan aldrig upprepas, däremot omskapas (Bakhtin, 1981, 1986b, c; Wertsch, 1998). Jag väljer att vidga synen på yttranden som möjliga att skapa med andra resurser än enbart det talade ordet. Därmed menar jag att yttranden skapas med exempelvis gester, blickar och positionering av kroppen. Eftersom deltagarnas yttranden bär dialogen som receptionerna byggs upp kring blir jag nyfiken på hur dessa yttranden skapas. Vilka resurser används? Vilka röster hörs? Också socialsemiotiken har fokus på hur kommunikation sker med hjälp av en mångfald resurser (se bland annat Bourne & Jewitt, 2003; Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008; Selander, 2008a).

Jag skulle alltså kunna välja något av begreppen handlande eller yttrande som perspektiv för att undersöka meningsskapande. I stället har jag valt att använda begreppet *agerande*. Agerande kan betraktas som en synonym till handlande, men ordet riktar sig också mot den iscensättning som finns vid receptionerna och hur deltagarna uppträder där. Agerande ligger också nära Goffmans (1959) användande av teatermetaforer när människor framträder för varandra.

Agerande kan studeras i relation till alla perspektiv i den meningsskapande processen, såväl inramning som resurser och förändring. Agerande kommer alltså att ingå som analysenhet i samtliga perspektiv, men kommer inte att behandlas separat.

5.1.6 Sammanfattning

Alltså: De meningsskapande aktiviteterna vid receptionerna kan undersökas i relation till olika perspektiv – inramning, resurser och förändring. Samtliga perspektiv omfattar agerande. Samtliga perspektiv kommer också att undersökas med hjälp av socialsemiotik och sociokulturella perspektiv som berikas med Lotmans och Bakhtins tankar om dialog samt med Goffmans dramaturgiska perspektiv. Goffman kommer att framträda främst i avsnittet om inramning och har fortsättningsvis en biroll. I avsnittet om resurser

och förändring delar socialsemiotiken huvudrollen med sociokulturella perspektiv och med Bakhtin och Lotman.

I praktiken är perspektiven i min analys tätt sammanvävda och ingår som en del i en lärandesituation. Mitt val att analytiskt skilja dem åt i ovanstående modell kan betraktas som en form av design (Kress & van Leeuwen, 2001; Selander, 2008b). Valet är ett av många jag som teckenskapare gör för att forma min text. Min design utgår dels från mitt intresse att nå läsaren dels utifrån den inramning jag som forskare befinner mig i. Den utgår också från en medvetenhet om de möjligheter för omskapande som min text kan erbjuda läsaren. Jag betraktar alltså min modell som ett yttrande som riktar sig mot kommande röster och yttranden (Bakhtin, 1986) och bjuder på så sätt in läsaren till förhandling om textens mening. I de fortsatta kapitlen kommer jag att undersöka mina perspektiv närmare och börjar med inramningen.

6 INRAMNING

Regnvåta fönsterrutor. Studenterna samlas i korridoren, samtalande, kaffedrickande. Klockan närmar sig kvart över och inne i salen gör lärarna de sista förberedelserna. Datorn på, placeringen av grupperna rätt. Lampor släcks och tänds. En av lärarna skriver upp gruppnummer och dagens tema på tavlan. Nu öppnas dörren och studenterna släpps in.

Deltagarna i min studie är verksamma vid en lärarutbildning som lärare eller som studenter. De har tydliga roller, det ingår att både lärare och studenter agerar som de gör. År i skolan har satt sina spår och de ritualer som upprätthåller institutionen utbildning används också här. Studenterna går en schemalagd kurs och de kommer på en särskild tid till en särskild sal. Tid och rum tydliggörs. När dörren öppnas vet studenterna att de ska gå in i salen och sätta sig. De använder sig av sina tidigare erfarenheter för att definiera situationen och förhålla sig till den ram som omger det kommande framträdandet (Goffman, 1959, 1974). Studenterna småpratar med varandra i väntan på att läraren ska påbörja aktiviteten, det som Goffman (1959) skulle beskriva som en fokuserad sammankomst. När läraren agerar är studenterna tysta och den som vill säga något räcker upp handen.

Här finns ett preludium i form av en formell inramning som har blivit rutin och som påverkar deltagarnas förväntningar på situationen (Selander, 2008a, b). De handlar på det sätt som förväntas av dem. Följande avsnitt koncentreras kring hur deltagarna agerar i relation till situationens inramning och hur inramningens resurser

utnyttjas för att skapa receptionen. Utgångspunkten är människors strävan efter en grundläggande nivå av intersubjektivitet. Vi måste ha en gemensam grund för att kunna mötas och kommunicera, därför strävar vi efter att definiera situationen (Goffman, 1959; Rommetveit, 1974).

6.1 Scenen sätts

En del av iscensättningen utgörs av de pedagogiska arrangemang som har skapats för att genomföra avsnittet i studenternas lärarutbildning. Det handlar om receptionsformen och om utformningen av själva uppgiften, men det handlar också om de rum som receptionerna sker i och de möjligheter och begränsningar som rummen erbjuder (Jewitt, 2005; Kress & Sidiropoulou, 2008).

6.1.1 Receptionerna

Först – en kort rekapitulation av receptionsformen: En grupp lärarstuderande arbetar med medieproduktioner under sin inledande lärarutbildning. Vid två olika tillfällen skapar de film- och ljudproduktioner och möts sedan vid redovisningstillfällen som kallas för receptioner. Det är dessa möten som är i fokus i denna studie. Vid receptionerna samtalar deltagarna om varandras produktioner. Först får publiken diskutera sin grundförståelse av film- och ljudproduktionerna för att därefter gå in på tolkning. I en fas av återkoppling får de som har producerat texten ge uttryck för sina intentioner och reaktioner på kamraternas tolkning. Inspiration till modellen kommer främst från Koppfeldt (2005) som kallar formen för reception.

Det finns ett lärarlag som ansvarar för innehållet i den kurs studenterna går. De har skapat uppgifterna som medieproduktionerna utgår från, de har bokat salar för receptionerna och de har valt att anlita en lärare utanför lärarlaget för receptionernas genomförande. Den lärare som leder receptionerna har alltså inte kunnat påverka vare sig rummet eller uppgifternas utformning. Han har arbetat med receptioner tidigare, men inte med den aktuella studentgruppen.

Delar av iscensättningen är introduktionerna av receptionerna som jag har valt att kalla för prologer. Den första prologen varar under knappt tio minuter och sker i september. Den andra är knappt tretton minuter och äger rum i januari. Det är den av lärarlaget anlitade läraren som introducerar vid båda tillfällena. Båda prologerna präglas av en tydlig uppdelning i faser. Den första delen handlar om att etablera vilken ordning grupperna ska visa sina film- och ljudtexter i. I september följs den första fasen av en del som berör hur produktionerna ska lagras. Detta tas inte upp vid den andra prologen. Båda prologerna avslutas med en del som handlar om formerna för genomförandet.

6.1.2 September

Det är september när deltagarna möts första gången för att genomföra en reception. Studenterna har arbetat med medieproduktion med temat ”god miljö för utveckling och lärande” under tre dagar. Uppgiften har formulerats av lärarlaget på följande sätt:

> Välj en av följande rubriker: ”Förståelse och medmänsklighet”, ”God miljö för utveckling och lärande” eller ”En likvärdig utbildning”. Fundera över rubrikens innehåll i relation till litteraturen: Lärarens handbok, Värdegrundsboken, Juridik för pedagoger samt Läraren i etikens motljus. Gestalta er tolkning genom en ljud- eller filmproduktion.

Nu träffas grupperna för att ta del av varandras fem minuter långa ljud- och filmtexter. Tre grupper har arbetat med filmproduktioner, medan tre har arbetat med ljudproduktioner. Receptionen är uppdelad på två dagar med tre produktioner per dag.

6.1.3 Januari

I januari är det dags för den andra receptionen. Studenterna har återigen arbetat med en medieproduktion under tre dagar och deras arbete resulterar i fem texter, varav tre är ljud och två är film, den här gången med temat ”spår av teorier i praktiken”:

> Olika teorier kan lämna spår i undervisningen. Claesson (2002) ger exempel på tre inriktningar: Konstruktivism, sociokulturell inriktning och fenomenografi. Ni är lärare och undervisar på en skola. Både skolledare och lärare är inspirerade av en av dessa teorier. Ni ska nu tillsammans arrangera och planera ett föräldramöte där ni ska presentera skolan och hur ni arbetar. Ni kan också beskriva ett elevsamtal. Gestalta genom en ljud- eller filmproduktion. Process: 12 december start, 8 och 9 januari produktion, 10 och 11 januari redovisning.

Vid den andra receptionen i januari ändras förutsättningarna. Lärarlaget väljer en annan sal där borden placeras i en v-form så att studenterna möter varandras ansikten. Läraren som leder receptionerna väljer också, i samspråk med lärarlaget, att sitta tillsammans med studenterna under receptionen, förutom vid introduktionen. Dessutom får studentgrupperna själva ansvar för att leda samtalen kring texterna.

Uppgifterna som ligger till grund för receptionerna kan beskrivas som en stark inramning (Bernstein, 1990, 1996). Här återkommer alltså begreppet inramning, men med direkt relation till pedagogiken. En stark inramning betecknas av att studenterna har små möjligheter att påverka didaktiska val och undervisningens tid och rum. I en svag inramning är förhållandena de omvända och studenternas möjligheter att påverka de pedagogiska processerna förefaller att öka, med betoning på förefaller (Bernstein, 1996). Studenternas kontroll ökar alltså inte med automatik vid en svag inramning. I det här fallet synliggörs en stark inramning bland annat genom uppgifternas tydliga koppling till aktuell kurslitteratur och till ett kursinnehåll. Vid det första tillfället kan studenterna välja rubrik för sin gestaltning, vid det andra är innehållet styrt till ett föräldramöte eller ett elevsamtal. Också själva receptionsformen, som lärarna vill prova, är starkt styrd. Den grundar sig, som jag tidigare har skrivit, på idéer om bildanalys från semiotiken och den aktuella modellen har inspirerats av Koppfeldt (2005). Receptionsformen förändras dock till det andra tillfället genom deltagarnas ändrade roller och placering.

En del av iscensättningen utgörs alltså av två receptionstillfällen som vardera inleds med en prolog. Här finns också två uppgifter och två skilda förutsättningar för receptionerna. En annan del av iscensättningen är de rum som deltagarnas möten sker i. I nästa avsnitt kommer jag att undersöka hur rummen är formade, samt hur deltagarna tar de erbjudanden i anspråk som finns i rummen vid de skilda receptionstillfällena.

6.2 Rummen

Receptionerna äger rum någonstans. Rummen har betydelse för de handlingar som sker där, människorna handlar i förhållande till rummens struktur och på så sätt kan rum och materialitet sägas bära en pedagogisk kraft (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2005).

6.2.1 Rummet i september

Det första rummet vi möter, och som den första receptionen sker i, är en så kallad gradängsal med sluttande golv, som rymmer för åttio personer. Salen har fast möblering i nivåer med svängda bord och vridbara stolar. I taket finns synliga rör och lysrör. Väggarna är ljusa. När studenterna sitter i salen har de fönstren bakom sig. Tavla, projektorduk, AV-utrustning och lärarbord med dator är placerade längs en vägg. Gradängformen och lutningen i rummet bidrar till att en tydlig riktning skapas. Ett centrum bildas i nedre delen av salen.

Det bestämmande anslaget förstärks när studenterna träder in i salen. Vita blad med gruppnummer ligger på borden. Placeringen är styrd både av lärarlaget, med tanke på receptionens särskilda form där grupperna sitter tillsammans, men också av mig som forskare eftersom jag ämnar dokumentera receptionen med hjälp av film. Varje grupp har en kamera i sin omedelbara närhet samt med en mikrofon på bordet framför dem. Det finns också en kamera i den bakre delen av salen för att kunna ta översiktsbilder.

Vid den första receptionen deltar tjugofem studenter, tre lärare, en fotograf och jag som forskare. Läraren som leder receptionen befinner sig i den främre delen av salen, de andra lärarna är åhörare och sitter i var sitt främre hörn av salen. Jag finns med som observatör och sitter i vänster kant av salen. Fotografen finns med för att sköta filminspelningen och rör sig i närheten av den kamera som täcker en helbild av salen under receptionen.

6.2.2 Rummet i januari

Vid den andra receptionen deltar tjugoen studenter, två lärare, en fotograf och jag i egenskap av forskare. Den sker i en lärosal med plats för sextio personer. Även i detta rum finns en tydlig riktning, med tavla, projektorduk, AV-utrustning och lärarbord med dator placerade längs den främre väggen. Taket är konstruerat på samma sätt som i den förra salen. Här är emellertid golvet slätt. Salens ena långsida består av fönster, medan de två kvarvarande sidorna upptas av mörka dörrar och ljusa väggpartier. I detta rum är bord och stolar flyttbara och det bestämmande anslaget minskar på ett sätt i

och med att lärarlaget använder sig av salens möjligheter och bryter den ursprungliga möbleringen. De har skapat ett svagt v-format bord med plats för tjugotre deltagare, varav sex kan sitta vid kortsidan.

När läraren introducerar receptionen befinner han sig i den främre delen av salen, men placerar sig sedan hos studenterna. Den andra läraren placerar sig i den nedre högra delen under receptionen, jag sitter vid ett bord i den nedre vänstra delen. Eftersom det endast finns med en kamera vid detta receptionstillfälle och den är placerade i den främre delen av salen, vid tavlan, håller sig fotografen i närheten av den.

Precis som vid förra receptionen ligger vita blad med gruppernas nummer på borden för att styra studenternas placering. Mellan borden står en kamera. För studenterna eller för läraren som leder receptionerna finns ingen valfrihet när det gäller möblering och placering, de erbjudanden som finns har lärarlaget och jag som forskare tagit i anspråk.

6.2.3 Rummens betydelse

Rummen där receptionerna utspelar sig har betydelse för deltagarnas agerande och kan förstås med hjälp av Kirkebys (2006) begrepp ”det beteendereglerande rummet”. Hon skriver om hur skolans byggnader är en del av regleringen av det dagliga livet. I det så kallade beteendereglerande rummet bidrar byggnaden till att styra människors beteende.

Det första rummet i min studie kan sägas vara starkt kodat (Bernstein, 1990; Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2005) i den mening att här finns explicita krav på deltagarnas agerande. Rummets design sänder ett tydligt budskap om vad som kan vara möjligt att göra. Gulløv & Højlund (2005) skriver om placering av saker i klassrum, (vissa hyllor som eleverna inte når, låsta skåp och så vidare) som uttryck för disciplineringsstrategi i framförallt de lägre åldrarna. Jag menar att materialens tillgänglighet och rummens layout indikerar en ordning som får sociala konsekvenser. Jag menar även att det andra rummet erbjuder deltagarna fler möjligheter till interaktion än det första rummet.

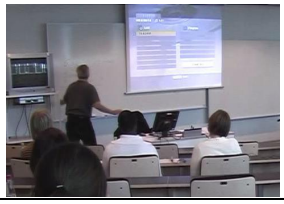
Rummen formar, men formas också av dem som agerar i rummen. Det är alltså väsentligt att tänka på rum som förhandlingsbara och möjliga att förändra. Även vid en stark styrning är det mycket möjligt att deltagarna bryter materialitetens deterministiska karaktär (Gulløv & Højlund, 2005) och använder rummet till något helt annat än vad som ursprungligen var tänkt. Resonemanget känns igen hos bland andra Jewitt (2005) och Larsen (2006), den senare skriver om en dialog mellan kropp och arkitektur som långsamt formar båda delarna. Rummen kan också förstås som en del av den fasad som en framträdande använder sig av för att framställa sig själv (Goffman, 1959). När receptionerna inleds är det lärarlaget och jag som lägger beslag på rummets möjligheter. Scenen är satt. Nu följer hur deltagarna, det vill säga läraren som leder receptionerna och studenterna, tar scenen i anspråk.

6.3 Hur används scenen?

Följande avsnitt intresserar sig för hur deltagarna väljer att agera utifrån det som inramningen erbjuder. Eftersom läraren har en framträdande position framförallt under prologerna inleder jag med honom.

6.3.1 Läraren under prologerna

Här kommer jag att resonera om hur läraren agerar med hjälp av inramningen för att skapa prologerna. Den första prologen i september sker i gradängsalen där det finns en tydlig riktning mot bordet och tavlan i salens främre del. Det är också här som läraren väljer att vara när han introducerar receptionerna.

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Läraren (03:45-46): Hej...	Står upp, framför tavlan och bakom bordet. Slår samman handflatorna och lyfter händerna mot studenterna. Blicken vandrar över studentgruppen.	
(03:47-49): Vi har en liten tågordning där vi börjar med grupp ett...	Vänder sig mot tavlan. Pekar mot texten på tavlan. Tittar på tavlan.	
(03:50-52): Vi börjar med grupp ett...	Vänder ett halvt varv så att han får ryggen mot tavlan. Pekar med armen och handen mot grupp ett. Tittar ut över studentgruppen igen.	

I detta första exempel placerar sig läraren längst fram i rummet och har bordet med datorn mellan sig och studenterna. Han rör sig och vänder sig växelvis mot studenterna och mot tavlan. Genom talet går han igenom den ordning som receptionerna ska ske i. Men han skapar också ordningen genom sitt sätt att placera sig, använda sin kropp, gester och blickar. Han vänder sig mot tavlan, pekar på den, tittar på den, håller fast den ena handen på tavlan, vänder sig sedan mot studentgruppen, tittar på dem och pekar på dem med den andra handen.

I det andra exemplet befinner vi oss i vid receptionerna i januari. Här äger receptionerna rum i en annan typ av sal, med en annorlunda möblering:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Läraren (06:13-15): Hejsan och välkomna till dagens... denna punkt…	Läraren går från nedre delen av salen och ställer sig framför studenterna. Vänder ett halvt varv så att han får ryggen mot studenterna och kroppen mot tavlan. Slår ihop händerna, håller dem sammanslagna. Blicken är vänd mot studenterna.	
(06:16-17)	Läraren går fram mot tavlan, försvinner ut ur bilden.	
Läraren (06:17-20): Eh... vi tänkte vara lite så här...	Kommer in i bilden igen, vänder sig mot studenterna.	
Läraren (06:21-24): För det första ska vi etablera tågordningen här…	Vänder sig mot tavlan, pekar på tavlan.	

Även i det andra exemplet går läraren till den främre delen av rummet. Här finns dock ingen kateder. En text på tavlan anger i vilken ordning receptionerna kommer att ske och i vilken ordning grupperna ska leda samtalen. Läraren agerar på liknande sätt som tidigare genom att välja möjliga resurser för att skapa en inledande turordning. Det betyder att läraren både accepterar och förstärker de anslag som finns i de båda rummen När läraren agerar är studenterna tysta, den som vill säga något räcker upp handen. Läraren placerar sig i det tydliga centrum som finns, för honom blir talet, kroppen, placeringen i rummen och tavlan de resurser som han på olika sätt använder för att forma det som komma skall. All interaktion består enligt Goffman (1967) av så kallade ”moves”, det vill säga verbala och icke-verbala handlingar där själva budskapet utgör en mindre del. En del av handlingen utgörs ”framing instructions”, en sorts information om vad det är för ram som framträdandet befinner sig inom och som deltagarna ska förhålla sig till. Det läraren gör här är att orkestrera en pedagogisk ordning genom att stå i centrum och genom att använda gester, blick och tavla (Bourne & Jewitt, 2003; Moura, 2006). Han använder sig med andra ord av en fasad för att skapa situationen (Goffman, 1959).

Gemensamt för de två prologerna är att rummets resurser, i kombination med fasadens övriga delar, får betydelse för hur läraren agerar för att skapa övergångar genom så kallade tonartsbyten (Goffman, 1974). I båda exemplen hälsar läraren först välkommen och använder sig sedan av tavlan för att etablera ordningen för den kommande genomgången. Jag väljer att studera septemberprologen lite närmare. Här går läraren vidare genom att flytta sig från tavlan och ställa sig bakom bordet med händerna på stolen och tittar ner i sitt papper. Han byter tonart genom sitt kroppsliga agerande.

Ett nytt tonartsbyte sker när läraren åter lyfter blicken och börjar tala. Det handlar om hur receptionen ska genomföras. När genomgången är gjord vänder han sig mot den andra närvarande läraren och säger: Så vi börjar med ljud då va? Han vänder sig från studenterna och drar ut stolen. Tonartsbytet skapas genom tal, kroppsposition och lärarens agerande med hjälp av rummets resurser.

Därefter följer en kort förhandling mellan de två lärarna om var den producerande gruppen ska befinna sig i rummet. Läraren menar att de ska sitta kvar på sina platser och markerar detta genom att gå mot den aktuella gruppen och sträcka ut sina armar.

”Men grejen är den att ni som producerar håller tyst, det är det som är poängen...” Läraren går närmare, lutar sig mot en overheadapparat och pekar med handen mot gruppen.

Han fortsätter att tala om tolkningsprocessen, men avbryts av Marta som räcker upp handen. För att visa att han har uppmärksammat henne vänder han sig mot henne och sträcker ut sin hand och säger: Varsågod.

Marta vill påpeka att gruppen har en ljudproduktion, inte film som tidigare har sagts. Läraren bekräftar och repeterar tågordningen för att sedan återgå till att tala om beskrivningsfasen i receptionen. Han byter tonart genom att sätta sig på bordet och åter vända både kropp och blick mot hela studentgruppen.

Så är det dags för receptionen att starta. Läraren reser sig upp, ställer sig bakom bordet och blickar ner i sina papper. Han återgår till samma position som han hade i inledningen. När han tittar upp säger han: Men då är det väl bara för oss att... Receptionen kan börja.

I prologen finns en uppdelning, den pendlar mellan genomgång av tågordning och resonemang om formen för receptionen. Med exemplet vill jag visa hur läraren väljer att använda inte bara tal utan de resurser som finns tillgängliga för att skapa sina yttranden eller ”moves” och på så sätt driva prologen framåt. Det innebär att läraren formar tonartsbyten (Goffman, 1974) för att skapa tillfälliga förändringar i kommunikationen i syfte att skapa situationen. Liknande agerande återfinns hos läraren i Kress & Sidiropoulous (2008) studie. Signalerna används för att markera något nytt och blir i detta fall en del av lärarens upprätthållande av prologens tydliga inramning.

Denna inledande del kan jämföras med Goffmans (1981) beskrivning av en föreläsning. En föreläsare tar, precis som läraren här, plats på scengolvet. Han agerar framför en publik vars placering är

typiskt arrangerad. Det läraren erbjuder är, förutom den text som han delger studenterna, en tillgång till sig själv och en hängivenhet till den särskilda situationen. Publiken har föreläsarens kropp och agerande i fokus. Åskådarnas blickar är alltså lärarens, men därmed inte självklart deras uppmärksamhet. Den måste han förtjäna och skapa tillsammans med publiken i det som utgör en performance (Bauman, 1992). Läraren måste presentera sig själv och skapa en situation som deltagarna kan tro på. Det gör han genom att bland annat hålla ihop sina gester i ett samstämmigt uttryck och tar på så sätt det Goffman (1959) kallar expressivt ansvar.

Jag menar att den multimodala analysen av lärarens agerande tydliggör hur han tar ett expressivt ansvar genom att skapa en överensstämmelse mellan det budskap han vill förmedla och det han överför. Det betyder också att han får med sig studenterna i en ny situation. De har inte mött receptionsformen tidigare, men genom lärarens agerande vid prologerna kan arbetet med själva receptionen påbörjas.

6.3.2 Läraren under receptionerna

Jag fortsätter här att fokusera på lärarens agerande och de resurser han väljer att använda. Efter de inledande prologerna sätter själva receptionerna igång. Deltagarna inleder med att titta eller lyssna på en film- eller en ljudproduktion under cirka fem minuter. Beskrivning och tolkning följer och avslutas med den producerande gruppens reflektioner. Vid receptionerna i september väljer läraren att placera sig bakom bordet i den främre delen av salen. Där sitter han under hela receptionerna. Rummet har en layout som talar om att det är där läraren ska vara. Här finns en tydligt anvisad plats med bord och stol och här finns den AV-utrustning som han ska sköta. Bakom honom hänger filmduken, men hans vridbara stol gör det möjligt för honom att stanna kvar under filmvisningarna. Studenterna sitter vända mot honom. All annan placering innebär att någon student har ryggen mot läraren. Genom att finna sig i rummets inbyggda struktur bidrar läraren samtidigt till att förstärka sin lärarroll. Det är mot honom allas blickar riktas. Det betyder

att han iscensätter sig själv med hjälp av inramningen som objekt för beskådan (Manning, 1992).

I januari ingår det i iscensättningen att läraren ska placera sig tillsammans med studenterna.

Läraren utnyttjar sin placering i rummet för att markera sin förändrade roll. Det är studenterna som ska vara samtalsledare – inte han. Genom valet att sitta bland studenterna signalerar att han ändå kommer att delta i receptionen. De gånger läraren lämnar sin plats är när han går fram till AV-utrustningen för att sätta igång och stänga av produktionerna. En till synes begränsad handling i form av parentes (Goffman, 1974) som upprätthåller ramen och som signalerar att han fortfarande har en del av ansvaret för att driva receptionerna. Genom att träda tillbaka tar läraren delvis också rollen som en sorts icke-deltagande specialist (Goffman, 1967) vars uppgift är att ha en icke-påträngande roll, men att ändå bevaka situationen. Goffman exemplifierar med dörrvakter, skillnaden här är att läraren fortfarande har ett ansvar för hela situationen.

För studenterna innebär bordens läge att de sitter med ansiktena vända mot varandra. Förändringarna bidrar till att möjligheterna för deltagarnas interaktion kan öka. Genom lärarens, och det övriga lärarlagets, iscensättning synliggörs en intention att främja kommunikationen mellan deltagarna och bryta den tydliga riktning mot läraren som fanns i september. Förändringar i fysisk utformning eller andra tecken påverkar sociala relationer i rummet, skriver Kress och Sidiropoulou (2008). I det här fallet är det tydligt att förändringen är ett led i en didaktisk design med mål att förändra förutsättningarna för meningsskapande.

6.3.3 Studenternas möjligheter

Jag har tidigare beskrivit hur studenterna genom sitt agerande accepterar den lärarutbildning som synliggörs genom inramningen och iscensättningen. De tror på situationen och när de väljer att delta väljer de också att bidra med sig själva som aktörer i aktiviteten (Goffman, 1967). De är, med Goffmans ord, fullt deltagande, det vill säga deltagare som förväntas att tala eller lyssna och på så sätt vara medskapare till situationen. Studenterna väljer att delta i receptionerna och stannar kvar tills läraren säger att det är dags för paus eller att receptionerna är slut. De sitter på anvisade platser och gör det som förväntas av dem. Det finns en tydlig koppling mellan en sittande kroppsställning och lärande i skolan (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2005). Lärarutbildningen utgör i det här fallet inget undantag. Det styrande anslaget i rummen innebär en rad begränsningar för studenterna. Men även begränsningar har sina möjligheter. Detta avsnitt kommer att handla om hur studenterna, med ganska små medel, väljer att använda sig av de resurser som faktiskt finns i de reglerade rummen. Följande exempel visar hur studenter kan använda sig av sin kroppsposition, i relation till hur de är placerade i salen vid borden för att kommunicera:

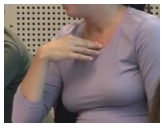
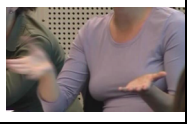
Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Ur reception 6, september: Thea (17:38-17:57): Då kom jag också att tänka på just för lärare och elever just hur olika deras förutsättningar ser ut i hemmet också och att man fick bekräftelse på det	Mot läraren. Lutar sig fram över bordet. Blicken riktad mot läraren.	
för vilka olika förutsättningar alla har hemifrån…	Lutar sig bakåt i stolen. Blicken är fortsatt riktad mot läraren.	

När Thea inleder sitt yttrande lutar hon sig fram över bordet för att visa sin aktivitet. När hon är klar med sitt yttrande lutar hon sig tillbaka. På liknande sätt handlar Marta i septemberprologen

när hon påminner läraren om att hennes grupp har en ljudproduktion.

Hon lutar sig framåt när hon inleder och drar sig tillbaka när hon är klar. Irma sitter bredvid, tillbakalutad, och lyssnar. Irma sitter bredvid, tillbakalutad, och lyssnar. Thea, Marta och Irma använder sig av kropparna och möblerna för att skapa en form av parenteser som signalerar att de går in och ut ur situationen. Att luta sig framåt betyder att välja att delta, medan att luta sig bakåt betyder det motsatta. Kroppen används för att indikera uppmärksamhet och engagemang (Franks & Jewitt, 2001). De använder också sina kroppar för att presentera sig själva som aktörer i framträdandet. Att luta sig framåt är att göra sig mer tillgänglig för publiken som objekt för beskådan (Goffman, 1974; Manning, 1992)

I nedanstående exempel är det Lila som signalerar sin aktivitet med hjälp av kroppen:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Ur reception 1, september. Lila (25:15-25:37): Jag skulle vilja gå tillbaka till det här med titeln och medmänsklighet, för jag tycker att det saknades en enorm förståelse och medmänsklighet, jag tycker att det...	Vänd mot läraren. Lutar sig fram över bordet. Huvudet lutat i handen. Blicken riktad mot läraren.	
för mig var det det som var budskapet...	Vänder sig mot papper. Pekar med handen mot sig själv. Tittar ner i papper.	
och även om man har fullt med medmänniskor runt om sig så är det ju inte alltid att man finner medmänsklighet på det sättet, så det var nog min tanke om produktionen...	Vänder sig mot övriga studenter. Sveper med handen mot övriga studenter. Blicken riktad mot övriga studenter.	

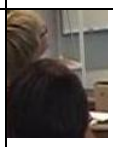
Exemplet Lila är intressant på flera sätt. Hon träder in i situationen och presenterar sig själv genom att använda kroppen i relation till

hur hon sitter placerad i salen. Här synliggörs samspelet av multimodala resurser. Genom hennes agerande flyttas också gränserna för framträdandet, hon agerar i en främre region när hon lutar sig framåt. När hon lutar sig tillbaka träder hon åter in i en bakre region (Goffman, 1959). Lila väljer också att använda blick och gester för att växla mellan sig själv och sina olika mottagare i form av läraren och de övriga studenterna. Denna medvetna ”otherorientation” (Linell, 1998) betyder att Lila låter de indirekta och direkta adressaterna skifta plats när hon skapar sitt yttrande. I inledningen av yttrandet vänder hon sig till läraren och övriga studenter hamnar i bakgrunden. I den andra delen av yttrandet skiftar hon fokus och vänder sig direkt till de övriga studenterna, medan läraren finns kvar som indirekt adressat. Det betyder att hon genom växelspel också ställer krav på lyssnarna att urskilja de direkta adressaterna från de indirekta (Goffman, 1981).

6.3.4 Papper, penna och anteckningar

Vi har sett hur Lila och Marta kombinerar olika resurser för att skapa sina yttranden. I följande avsnitt tittar jag närmare på deltagarnas användande av penna, block och anteckningar. Samtliga deltagare har papper och pennor på borden som de använder sig av under tiden filmerna och ljudproduktionerna spelas upp. Jag tänker att antecknandet också signalerar deltagande och aktivitet. I följande exempel använder läraren papper och penna för att markera att deltagarna inte har noterat ett likartat innehåll i en film:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Frank (07:11-13)): Eh, tillit, medmänsklighet kanske också /var med?/	Är först vänd mot läraren, sedan mot Josef.	
Josef (07:13): /Mmm/.	Vänder sig mot Frank.	

Läraren (07:14-15): Inte på min lista…	Vänder sig mot papper på bord. Tittar ner i papper och lägger handen på sitt papper.	
Frank (07:16-18): /Inte på din lista… /	Lutar sig tillbaka i stolen. Tittar upp i taket.	
Flera (07:16-18: /Skrattar/		
Läraren (07:19): Nej, jag har inte…	Är vänd mot papper på bord. Hand på papper. Tittar ner i papper	

Frank lutar sitt tillbaka i stolen och tittar upp i taket när han skapar sitt yttrande: inte på din lista. Upprepningen blir ett avvisande. Att titta ner och anteckna i sitt papper kan också användas för att förkasta ett yttrande. När Asta inte kan eller vill koppla på lärarens yttrande under den första receptionen i september väljer hon att titta ner i sitt block och anteckna något. Hon tvingar på så sätt läraren att vända sig till någon annan deltagare:

> Läraren: Du kanske såg ”Hillbilly” i går, på danska ettan?
>
> Asta: Nej...

Asta vänder sig ner mot sitt papper och antecknar något.

> Läraren: Där har vi ett exempel... Men vad säger ni då nu, har ni varit inne på så många olika, spänningen var du inne på, ni har snackat om... ni får fylla på här...

I utdragen uppmärksammar jag studenternas deltagande som en skör aktivitet (Goffman, 1967). Det betyder att deltagarna inte alltid ställer upp på den skapade situationen. Här agerar de med de tillgängliga resurser som finns för att tillfälligt välja bort att delta. Franks val av kroppsposition, blick i taket och avvisande talade yttrande. Astas val att anteckna i stället för att fortsätta sitt verbala uttryck kallar Goffman ”external preouccupation”, det vill säga att Asta bortser från det fokus för uppmärksamhet som har initierats av läraren genom att visa att hon är upptagen med något annat.

6.3.5 Att tillhöra ett team

Det visar sig i min analys av materialet att närhet till gruppkamrater har betydelse för deltagarnas benägenhet att delta i samtalen. Att sitta bredvid någon som gör ett yttrande verkar underlätta för skapandet av det egna yttrandet. Jag går till januaris första reception när det är dags för gruppen som har producerat filmen att få ordet.

> Henry: Ja, jag vet inte... tycker ni att vi har något bra att säga som inte har sagts?

Han vänder sig och tittar på sina gruppmedlemmar.

> Olga: Alltså, det är ju sant att humorn, som de säger, att humorn... alltså det blir ju roligare att se, det blir det ju... budskapet...

> Henry: Roligare att göra också...

Olgas och Henrys blickar möts.

> Olga: Roligare att göra ja...

> Henry: Ja...

Han nickar mot Olga. Olga nickar tillbaka.

> Olga: ... och så blir budskapet tydligt. Det var väl det vi tänkte...
>
> Kim: ... sedan tänkte vi lite på det här att alla har så starka liksom karaktärer och brinner...

Kim fortsätter sitt resonemang om filmens innehåll medan hon vänder sig från sin egen grupp mot övriga deltagare.

Olga, Kim och Henry är medlemmar i en grupp som har skapat en film och nu ska de resonera om den tolkning som de övriga deltagarna har gjort. De är ett team (Goffman, 1959) som samarbetar i sitt framträdande. Även om teammedlemmarna som individer gör framträdanden som liknar varandra eller som skiljer sig åt så uppstår ändå ett gemensamt teamintryck. I det här fallet präglas intrycket av samstämmighet. Henry bjuder in gruppmedlemmarna med sitt yttrande och Olga hakar på. Hon hänvisar till övriga deltagares tidigare tolkning genom sitt ”som de säger”. Henry bygger i sin tur på det Olga säger genom att inflika ”roligare att göra också”. De övriga deltagarna hamnar för en stund i bakgrunden som mottagare, och Olga upprepar det Henry har sagt, som ett eko (Linell, 1998). Olga bygger sedan vidare på Henrys ”ja” och knyter an till de tankar som gruppen har haft med sin produktion. Olgas yttrande länkas samman med Kims som vidareutvecklar det gruppen har tänkt.

Det ingår i iscensättningen av receptionerna att produktionsgrupperna ska tala om sin gemensamma produktion. Gruppen ska hjälpa varandra i resonemangen om tolkningarna av produktionerna. I dessa skeden av receptionerna blir det därför tydligt hur deltagarna i de producerande grupperna använder sig av varandra för att skapa sina yttranden. De avlöser, förstärker varandras yttranden och faller varandra i talet (Linell, 1998). Så riktar sig Olga, Kim och Henry bakåt mot tidigare röster, både från övriga deltagare och från den egna gruppen. De riktar sig också framåt mot kommande yttranden på så sätt att de hakar fast i varandra och hjälps åt att resonera om sin produktion (Bakhtin, 1981, 1986b, c).

Olga, Kim och Henry sitter bredvid varandra. Vid samtliga receptionstillfällen är studenterna placerade i de grupper som de har varit indelade i när de har arbetat med produktionerna. Gruppens placering i salen är visserligen styrd, men var studenterna sitter inom gruppen är fritt. Det är alltså mycket möjligt att de sitter bredvid den som de känner bäst i sin grupp. I det ovanstående exemplet är samspelet på ett sätt självklart, det ingår som sagt i uppgiften att resonera gemensamt om sin produktion. Men sättet att yttra sig på skulle kunna vara annorlunda. En deltagare kunde ha dominerat samtalet. Eller så kunde gruppmedlemmarna i tur och ordning ha redogjort för sina uppfattningar. Istället menar jag att det här finns ett mönster av tätt sammanflätade yttranden. De bygger upp sina yttranden i nära samspel och låter dem haka fast i varandra samtidigt som de låter de gemensamma tidigare rösterna träda fram. Ett team bör visa en enad front för att skapa ett samstämmigt framträdande. Olga, Kim och Henry upprätthåller genom sitt agerande en gemensam definition av situationen (Goffman, 1959). Detta är ett mönster som finns med redan från den första receptionen:

Henry: Stämningen...

Han vänder sig mot Disa.

Disa: Ja, den här gymnasie... feststämningen...

Disa är vänd mot läraren.

Henry: Ja.

Han vänder sig mot läraren.

Disa: Det skulle inte bara liksom vara tyngre musik utan det skulle vara gymnasie ungefär...

Henry: Det som vi tycker är mest typiskt för det...

Disa: (Samtidigt som Henry) Ja, lekfullt, lite barnsligt...

Gunnar: Rätt lättlyssnad musik.

Han vänder sig mot Henry.

Disa: (Samtidigt som Gunnar): Ja.

Vänder sig mot läraren och nickar.

Henry: (Samtidigt som Disa och Gunnar): Mmm.

Vänder sig mot Gunnar och nickar.

Första receptionen och ändå samma samspel, en närhet och vilja att haka fast i varandras yttranden. Samma växelspel mellan de direkta och indirekta adressaterna och samma återkoppling till tidigare röster.

Även i andra faser av receptionerna, när ansvaret för beskrivning och tolkning ligger på samtliga deltagare, visar deltagarna en benägenhet att knyta an till en grannes yttrande Det sker till exempel som stöd i de inledande delarna av receptionerna när läraren kommenterar en beskrivning. När läraren i resultatets första exempel påpekar att Disa är farligt nära tolkning (reception 2, september) är det hennes granne Gunnar som hjälper henne att förstå vad läraren menar:

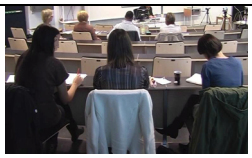
Gunnar: Du är inne på tolkningen nu.

I materialet finns också exempel på hur deltagare använder sin granne för att be om hjälp. Frank (reception 3, september) vänder sig mot Josef som sitter bredvid, när han tvekar i sin beskrivning av den film de har sett:

Frank: Eh... tillit, medmänsklighet kanske också var med?

Josef: Mmm.

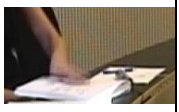
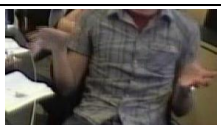
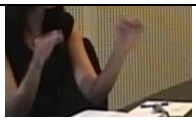
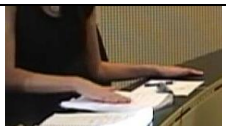
På liknande sätt ber Marta Irma om hjälp i nedanstående exempel:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick*	*Bilder.*
Reception 6, september: Marta (11:50-52): ... sedan så minns jag inte riktigt vad det var därefter	Vänder sig mot Irma. Håller handen på sitt block, tittar på Irma.	
Irma (11:53): Museum med statyer	Vänder sig mot Marta, tittar på Marta.	
Marta (11:53): Ja just det...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper.	
Irma (11.54-12:05): Och så klassisk musik i bakgrunden...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper, vänder på bladet.	
Marta (12:06-23): Ja och sen så stod det inspirerande, sen så vet jag inte om det var något där emellan för så kom läroplanen igen, där fanns, finns olika att väger att nå målen stod det. Sedan var det slut.	Vänder sig först mot sitt papper, sedan mot läraren. Hand på papper, blicken först mot papper, sedan mot läraren.	
Läraren 1 (12:24-39): Sedan var det slut ja... Var det något som missades? Rätt heltäckande? OK, vad handlar	Först vänd mot Marta, sedan mot övriga studenter. Sveper med handen och blickar ut över studentgruppen.	

detta om?		
Marta (12:41)	Räcker upp handen.	
Thea (12:42)	Räcker upp handen.	
Läraren (12:44)	Vänder sig mot Thea. Pekar på Thea.	
Thea (12:46-12:50): Nej, men det handlar lite om hur miljön spelar in för hur vi läser och tar in kunskap.	Vänd mot läraren. Hand på block, blick mot läraren.	

För Marta blir Irmas yttranden det stöd hon behöver för att kunna gå vidare. Både Marta och Irma använder sig av både närheten till varandra och sina anteckningar för att skapa sina beskrivningar. Det som har skrivits blir en resurs att hämta tidigare röster ifrån. Jag tolkar det som att Marta får bekräftat det Irma har sagt genom sina egna anteckningar och att Irma kontrollerar att hon inte har glömt något genom att vända sitt papper och se efter på baksidan. Men Marta och Irma är inte ensamma. I gruppen finns också Thea, till höger om Marta. Hon läser inledningsvis också i sina anteckningar, sedan vänder hon blicken mot Marta och Irma och följer deras yttranden. När läraren ställer en ny fråga räcker Marta upp handen. När Thea uppmärksammar det räcker hon också upp och får ordet. Hon riktar sig mot läraren men bygger också sitt yttrande på det som Marta och Irma tidigare har sagt. Deras röster har skapat en möjlighet som Thea använder sig av.

Samspelet mellan Marta, Irma och Thea visar hur teammedlemmarna litar på varandra och hur de är förenade i ett ömsesidigt beroende. Inför den övriga publiken är det av vikt att teamet kan hålla ihop och samarbeta för att skapa situationen. I följande exempel prövas det aktuella teamet när de utsätts för kritik av sin produktion från Gunnar:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Reception 3, september: Marta (33:20-33:22): /NEJ, nej, nej, nej /	Höjer handflatan i luften.	
Carina (33:20-33:22): /Vad är det som är hemskt?/		
Marta (33:23-24): /Alltså det var detta jag visste att vi skulle komma till!/	Slår handen i sitt papper på bordet.	
Carina (33:23-24): / Vem har sagt hemskt? /	Vänder sig mot sina gruppmedlemmar.	
Gunnar (33:23-24): /Ja men…/	Mot Marta. Slår ut med handflatorna, lutar sig tillbaka i sin stol.	
Marta(33:25-33-30): Alltså det var ju absolut inte, för vi utgick från de här människorna som sitter just här,	Gör en cirkelrörelse med händerna.	
det var absolut inte någon, så här ingen,/ vi lägger inga fördömande saker om arabiska i detta/.	Slår med händerna upprepade gånger på sitt papper på bordet.	
Thea (33:33-34):	Skakar på huvudet, tittar ner i papper.	

Gruppen möter kritiken med enad front. Det är Marta som i första hand för teamets talan, men Carina hjälper till att skapa en gemensam ståndpunkt genom sitt ”vem har sagt hemskt?”. Thea använder icke-verbalt uttryck för att förstärka det Marta säger och ger exempel på expressiv kontroll (Goffman, 1959). Skulle hon exempelvis ge uttryck för oro eller ifrågasättande genom sitt agerande finns det risk för att teamets fasad och gemensamma definition av situationen krackelerar. Nu håller teamet ihop. Även om de even-

tuellt har haft olika åsikter om produktionen inom teamet tidigare visar de nu en gemensam hållning. Den fysiska placeringen möjliggör iscensättningen av ett förenat framträdande. När Marta talar erbjuder hon sig till publiken som objekt för beskådan, men närheten till de övriga deltagarna innebär att de delar detta ansvar. När publiken tittar på Marta har de även möjlighet att uppfatta Carinas vändning mot den övriga gruppen och Theas huvudskakningar. Framträdandet skapas gemensamt.

6.4 Sammanfattande analys – inramning

Detta kapitel har ägnats åt att undersöka deltagarnas agerande ur ett inramningsperspektiv med fokus på hur de skapar och definierar situationen (Goffman, 1959). Selanders (2008b) och Åkerfeldts m.fl., (u.å.) modell för design av lärsekvenser tydliggör delar av inramningens betydelse. Detta avsnitt i min studie visar *hur* inramningen får betydelse – även under den andra transformationscykeln av en lärsekvens som receptionen kan sägas utgöra.

Inramningen är en resurs som används i deltagarnas design. Det handlar exempelvis om en didaktisk design, där arbetslaget och läraren har en plan för processen. De använder sig av inramningen för att skapa möjligheter för deltagarnas kommunikation. Men det handlar också om en design i nuet, där deltagarna i samspel med inramningen designar sin väg genom prologer och receptioner. Dels för att skapa situationen – som är fokus i detta kapitel, dels för att skapa mening – som kommande avsnitt ägnas åt.

Inramningens erbjudanden används av läraren. Även om inramningen kan verka begränsande utnyttjas den av läraren för att skapa situationen i prologerna.

Inramningen blir en resurs för studenterna. Den används för att skapa framträdanden och får således betydelse för studenternas möjligheter att agera som team. I en till synes stark inramning väljer de att använda tillgängliga resurser för att både acceptera inramningen, men också för att delvis avvisa den. Så visar avsnittet exempelvis hur deltagarna använder resurser som penna och pap-

per som markörer för deltagande. Föremålen antar, genom deltagarnas agerande, en annan form än den som ofta betraktas som given (Kress & van Leeuwen, 2001). Deltagande kan uppfattas som en skör aktivitet i det att deltagarna behöver tro på situationen (Goffman, 1959) för att kunna gå vidare i en meningsskapande process. Här finns likheter med en grundläggande nivå av intersubjektivitet där deltagarna skapar en gemensam grund för att kunna mötas och så småningom röra sig mot en delvis delad mening (Rommetveit, 1974; 2003).

Avsnittets fokus har varit inramning och har visat hur deltagarna agerar för att skapa situationen. I nästa avsnitt förskjuts perspektivet till att fokusera deltagarnas agerande med hjälp av semiotiska resurser för att skapa mening.

7 RESURSER

I denna del av resultatet intresserar jag mig särskilt för *hur* resurser används av deltagarna i receptionerna och synliggör därmed *vilka* resurser som används.

Låt mig visa några bilder:

Bilderna skildrar hur deltagarna ser en film, de lyssnar och antecknar. Filmens gester blir ett initiativ till kommunikation från producenterna, i scenens design finns en inbyggd förväntan om respons. Publiken, i det här fallet Kerstin, ger sin respons genom att tolka gesterna och omskapa dem i flera steg. Hon omskapar dem i text när hon antecknar, hon omskapar dem i tal (”Det var fyra händer som höll varandra så här med händerna gemensamt...”) och hon omskapar dem som gester. Hon visar att hon förstår vad producenterna har menat, men lägger också till sin egen tolkning. När lära-

ren ger Kerstin respons väljer han att inte tala alls, utan skapar sitt yttrande genom att direkt återkoppla till både filmens och Kerstins gester. Gestens ursprungliga mening utvidgas återigen.

När Kerstin tolkar producenternas intentioner blir gesten en symbol som väcker liknande anslag hos henne, och senare hos läraren, som den gjorde hos dem som skapade filmscenen. Gesten blir ett agerande som förutsätter en reaktion. Agerandet kan förstås med hjälp av Bakhtin (1986b, c) som menar att adressivitet är grundläggande för ett yttrande. Kommunikation handlar på så sätt om att rikta sig mot en kommande respons och om att inta mottagarens roll för att förutse denna respons. Bilderna berättar alltså hur resurser från de tidigare texterna, men också hur resurser som tal och gester används i ett meningsskapande arbete.

Det kommande avsnittet visar hur deltagarna agerar med hjälp av olika typer av semiotiska resurser. Som semiotiska resurser räknar jag även kroppens resurser som exempelvis tal, gester och kroppsposition samt rummets resurser som exempelvis möbler, penna och papper. Jag kommer att resonera om *hur* resurserna används och synliggör därmed *vilka* resurser som används. Det kommer att handla om hur tecken från den visade texten omskapas i flera steg, hur deltagarna för in yttre texter i det meningsskapande arbetet och hur deltagarna utnyttjar resurser i form av tecken från den visade texten för att driva förhandlingen om textens mening framåt. Det handlar även om hur deltagarna använder texten på en metanivå, det vill säga hur de utnyttjar textens meningspotential som resurser under receptionens gång.

7.1 Omskapande

I detta avsnitt koncentrerar jag mig på förändring av tecken i den meningsskapande situationen. Det kommer att handla om hur deltagarna hämtar resurser från den visade texten och omskapar dessa. Jag använder Kress (2003) resonemang om transformation och transduktion för att förstå mitt material. Transformation handlar om förändring av det semiotiska materialet inom ett och samma medium och teckensystem medan transduktion handlar om hur det

semiotiska materialet förändras när det överförs mellan olika medier och teckensystem. När tecknet, eller det semiotiska materialet, omskapas sker också en oundviklig förändring (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003). Jag återkommer till begreppet förändring i nästa kapitel, men då med fokus på förändring över tid, mellan de två receptionstillfällena.

7.1.1 Transduktion

Låt mig gå tillbaka till september. Deltagarna har tagit del av en ljudproduktion och Marta lanserar en idé om filmmusik. Hennes yttrande plockas upp av Thea och ljudet blir till film:

> Thea: Nej, jag tänkte bara på det där på tal om musiken hur stor betydelse den har i det här sammanhanget, för tack vare den så kan man ju se, ja självklart talet också, men man kan ju verkligen se scenerna framför sig, det är som en film man tänker sig, det ger verkligen en effekt för lyssnaren.
>
> Läraren: Det var intressant det här, får jag kasta ut en fråga? Hur många såg det liksom som en film inom sig?
>
> Flera: Många händer upp i luften.
>
> Läraren: OK, när det gäller ljud så kan man berätta vad man såg (skratt) för det gör vi ju… vi tolkar ju om det. Det var någon som ville in?
>
> Asta: Jag tycker att det ger en viss kyla där... som ni säger att det är en sådan glättighet samtidigt som det är en konfliktsituation, Tarantinofilmer och så de är väldigt så... glad musik till våldsamma situationer...
>
> Läraren: Du kanske såg ”Hillbilly” i går, på danska ettan?
>
> Asta: Nej...
>
> Läraren: Där har vi ett exempel… Men vad säger du då nu har

> ni varit inne på så många olika, spänningen var du inne på, ni har snackat om… ni får fylla på här.

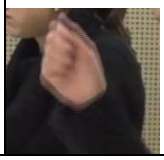
Jag återvänder till en senare del av samtalet där omskapande av den ursprungliga textens ljud fortsätter till något som kan ses:

> Läraren: ... vi ser detta förlopp, detta dramatiska förlopp som slutar med en krasch...
>
> Josef: ... just när vi hör smällen, vi hör sirenerna, en ambulans och sedan är det en helt annan värld...

Exemplet illustrerar transduktion. Deltagarna återkopplar till den ursprungliga texten, men det handlar inte om repetition. I stället blir ljud film för att i nästa yttrande åter bli ljud. Det som präglar detta avsnitt är hur en berättelse som har designats för och producerats i ett medium förflyttas genom tolkningsprocessen till ett annat medium.

7.1.2 Transformation och transduktion

I nästa utdrag (reception 10, september) kan vi också följa en films tecken omskapas i flera steg:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder*
Marta (12:06-12:30): Ja, det var väl precis det där som Frank sa, att man fick känslan av att här är eleverna trygga och här har vi det mysigt och trevligt och harmoniskt och sådär... och hammarslagen kan ju vara en symbol för att de konstruerar någonting,	Tittar mot Disa. Knyter händerna och slår i luften.	
alltså att de konstruerar kunskapen då,	Upprepar hamrande rörelse.	

alltså man hamrar och bygger något själva så-där...	För händerna uppåt.	
Disa (12:31): Sa inte eleven det förresten?	Mot Marta.	
Marta (12.32-38): Konstruerar? Ja, hon, visst sa hon någonting "jag konstruerar min kunskap" eller något sådant, så det var antagligen det de gjorde när de hamrade där.	Vänder sig mot Disa. Knyter handen, slår i luften.	

Exemplet visar hur ett yttrande ges mening och omskapas om och om igen. Rörelsen sker delvis inom en resurs – tal – och kan tydliggöras på följande sätt:

Disa talar om sin tolkning av ljudet i produktionen som hammarslag.
Marta tolkar hammarslagen som ”symbol för att de konstruerar något”.
Marta utvecklar tolkningen till ”man hamrar och bygger något själva alltså”.
Disa återvänder till ett talat yttrande i ljudproduktionen: ”sa inte eleven det förresten”.
Marta gör om yttrandet från ljudproduktionen: ”jag konstruerar min kunskap”.
Marta tolkar hamrandet som konstruerande av kunskap: ”så det var antagligen det de gjorde när de hamrade där.”

Disa och Marta bygger upp en gemensam mening genom att använda talet och förändra tecken i den ursprungliga texten. Ljudinslaget, som tolkas som hammarslag, blir genom förhandlingen symbol för konstruerande av kunskap. Men exemplet kan också förstås genom rörelsen mellan olika medium och teckensystem:

Ljudinslag.	Tolkas som hammarslag genom Disas tal.
Disas tal om hammarslag.	Tolkas som symbol för konstruktion genom Martas gest och tal.
Tolkningen utvecklas till: ”man hamrar och bygger något själva alltså”.	Genom Martas tal och gester.
Disa kopplar Martas tolkning till den ursprungliga texten.	Genom Disas tal.
Ljudinslag.	Tolkas som tal av både Disa och Marta.
Marta gör om yttrande från ljudproduktionen: ”jag konstruerar min kunskap”	Genom gest och tal.
Marta tolkar sitt omskapade yttrande som hamrande.	Genom gest och tal.

Marta och Disa skapar nya former av mening genom att skifta teckensystem. Genom att förstå exemplet multimodalt blir det tydligt hur mening skapas i flera teckensystem samtidigt. Marta och Disa utgår från olika inslag i ljudproduktionen som de sedan ger mening genom att röra sig mellan tal och gester. När Marta tolkar hammarslagen som ”att man bygger något själva alltså” skapar hon sitt yttrande med de teckensystem som hon har tillgängliga, det vill säga tal och gester. Hennes val kompletterar varandra och medan hon talar rör hon sina händer uppåt i en byggande rörelsen. I Martas nästa yttrande återskapar hon ett yttrande från ljudproduktionen ”jag konstruerar min kunskap” samtidigt som hon gör en hamrande rörelse och fortsätter ”så det var antagligen det de gjorde när de hamrade där”. Hon utgår återigen från ett tecken i texten som, när hon tolkar den med hjälp av de resurser hon har tillgängliga, omformas som tal och som gester. Så återvänder hon till texten, i det här fallet en ljudproduktion, och utvecklar sin tolkning genom att hämta ett nytt tecken och omforma det genom att använda gester och tal. Den ursprungliga textens tecken förändras genom transduktion (Kress, 2003). Här synliggörs en pendelrö-

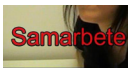
relse mellan urprunglig text, gester och tal som återkommer i hela materialet.

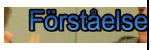
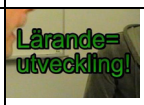
7.1.3 Transduktion – utökad användning av resurser

I nästa exempel (reception 8, januari) kan en liknande pendelrörelse uppmärksammas. Här möter dessutom mottagarnas tolkning av texten producenternas intentioner som de formuleras i receptionen. Deltagarna tar ytterligare ett steg och resonerar om intentioner med filmens design. Detta sker med hjälp av den ursprungliga texten, gester och tal som resurser. Bilderna illustrerar klippet från filmen och Martas gest:

> Marta: Nej, alltså att det var för att vi tänkte att vi skulle ha det som en symbol att vi sätter i så här... att tänkte att vi skulle ha det just så tydligt… så trycka i bandet så…

I följande exempel (reception 7, januari) utökas pendelrörelsen mellan den ursprungliga texten, tal och gester till skrivna anteckningar och filmduken. Marta inleder beskrivningen av filmen med att berätta om spanskläraren Juanita. Under tiden hon talar vänder hon sig mot sina anteckningar på bordet:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder från produktionerna.*	*Bilder från receptionen.*
Marta (23:01-04): ... så fick man se lite texter som kom in där det stod samtalet…	Vänder sig framåt, pekar mot filmduken, lyfter handen och skriver i luften.		
(23:05-22): och kultur och miljö och ja... sedan så kom musikläraren in och pratade lite och då fick man reda på att de hade ett samarbete och fortsatte…	Vänder sig mot papper igen.		

(23:23-25): och kom in lite text ”samarbete och förståelse”.	Är fortsatt vänd mot papper. Lyfter handen och pekar fram mot filmduken.		
(23:26-36): och sedan var det träslöjdsläraren som pratade om sina små knivar och då fortsatte det	Vänd mot papper.		
(23:37-41): att komma in lite text ”lärande och utveckling” och ”loggbok” och så där...	Vänd och tittar mot filmduken. Pekar med handen mot filmduken.		

Här använder sig Marta, utöver tidigare resurser, av delar av rummets erbjudanden i form av filmduk och papper. Liknande agerande har presenterats i avsnittet om inramning. Resurser som tidigare har använts för att definiera situationen används här för att skapa mening.

I avsnittet har jag visar hur studenterna förändrar det semiotiska materialet inom ett och samma medium, exempelvis tal, men också hur det semiotiska materialet färdas och förändras mellan olika medier och teckensystem. Avsnittet visar också att studenterna väljer att föra in fler och fler teckensystem i denna process. Studenterna väljer bland tillgängliga resurser för att skapa mening. De använder sig av de tidigare texterna, av kroppsspråk och tal, men också av inramningen. Deras yttranden skapas multimodalt utifrån de erbjudanden som del olika teckensystemen har.

Att tal inte behöver vara den dominerande resursen i ett tolkningsarbete blir särskilt tydligt när det gäller deltagarnas användande av gester. Utifrån materialet menar jag att gester ger meningen en kropp. Jag uppfattar gester som delar av yttranden eller som enskilda yttrande. Deltagarna använder gester för att göra sina tolkningar synliga för varandra under receptionernas gång. Gesterna

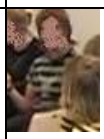
som skapas under tiden som meningen utvecklas inom gruppen och får också en avgörande roll i försöken att synliggöra sin förståelse. Men jag menar att det bara är delar av förståelsen som blir transparent. Människor lämnar aldrig helt sina privata världar, det som syns här är de delar som deltagarna väljer att synliggöra för varandra. Meningen blir delvis delad (Linell, 2005).

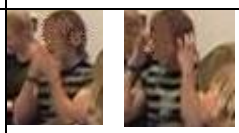
7.2 Medvetna syftningar till andra texter

Intertextualitet kan anta många former, men grundar sig i en tanke om att ingen text är unik i sig själv utan uppstår utifrån och blandar sig med andra texter. Så kan ju exempelvis själva receptionsformen förstås intertextuellt, där tidigare texter omskapas till nya texter. En särskild form av intertextualitet är syftningar till tidigare texter och symboler i tolkningsprocessen, något som jag förstår som en manifest intertextualitet (Adelmann, 2002; Fairclough, 1996) det vill säga explicita medvetna syftningar till andra texter. Jag tänker exempelvis på Marta när hon talar om filmmusik i (reception 1, september) och om hur filmregissören Quentin Tarantino väljer att bygga upp sina berättelser:

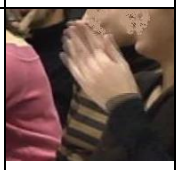
> Marta: ... det är ju också en typisk liksom grej, när man använder musik i filmer och sådant också /.../ en sådan glättighet samtidigt som det är en konfliktsituation, Tarantinofilmer och då, de är väldigt så... glad musik till våldsamma situationer.

I följande exempel (reception två, september) har gruppen som har skapat filmen valt att referera till en yttre resurs. Det tolkas på följande sätt av Henry:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder från produktionerna.*	*Bild från receptionen.*
Henry: 42:04-43:56: /.../ och sedan så fick vi se tre stycken anonyma, (skratt) eller kanske inte så anonyma figurer (skratt)..	Vänder sig mot övriga deltagare. Lyfter hand med penna.		

Flera (43:58):(skratt).			
Henry 1 (43:59-44:20): …med den här Klassiska ”inte se, inte höra, inte tala”…	Vänder sig mot läraren. Lyfter händer mot munnen, håller sedan händer över öronen.		

I filmen förekommer en scen där deltagarna är iklädda masker och en håller för sina öron, en annan för sina ögon och den tredje för sin mun. Henry beskriver scenen som klassisk och den utgör ett exempel på hur en känd symbol, i det här fallet ”de tre visa aporna” först används i filmen för att sedan omskapas genom tal och gester. Henrys tolkning lever vidare och omformas av Kristina som också håller händerna för sina öron för att beskriva scenen.

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder från produktionerna.*	*Bilder från receptionen.*
Kerstin (12:23): Är det någon mer som?			
Selma (12:25-38): Jag tänkte bara det här med låtvalet, att ni valde en Bob Dylanlåt, det tyckte jag var jättebra och gav väldigt bra liksom stämning och jag undrar bara vad ni tänkte valet? Det måste finnas något…			
Carina (12:39-41): Om jag skulle fråga dig, vad tycker du?	Mot Selma		
Selma (12:42-53): Jag tänker bara den här ”Rolling Stone” med själva texten, det kanske finns något där… sedan tycker jag att det var roligt också i början, för det finns ju en musikvideo med Bob Dylan, där han håller upp så här plakat, jag tänkte…	Mot Carina.		
Marta (12:53-57): Åh! Det var någon som förstod! Det var någon som/ förstod! (skrattar)/	Klappar händerna.		

Flera (12:57): / skratt/.			
Marta (12:58-13:48): Ja, vi hade långtgående planer med de här lapparna…	Tar upp papper och håller.		
och verkligen göra ännu mer som Bob Dylan gör, slänger i väg dem, och sådär, men sedan så blev det att vi använde dem bara så här.	Gör kastande rörelse med handen, håller fram händerna.		

Dessa avslutande exempel visar hur ytterligare resurser i form av medvetna val av tidigare yttre texter förs in i det meningsskapande arbetet. Utbudet av möjliga resurser utvidgas alltså. Det betyder också deltagarna väljer att tillföra associationer från andra kontexter när de skapar mening (Kress & van Leeuwen, 2001).

Avsnittet om resurser har hittills behandlat deltagarnas agerande med hjälp av tillgängliga resurser. De rör sig både inom samma medium och teckensystem, men de väljer också att föra materialet mellan olika medium och teckensystem. Som utgångspunkt för receptionerna är de texter som studenterna har producerat. Jag har resonerat om hur deltagarna hämtar och omskapar tecken från texterna, men mitt material visar också att texternas metafunktioner, det vill säga vad texten berättar, hur den är uppbyggd och hur den skapar relationer, får betydelse i ett meningsskapande arbete. Därför ägnas nästa avsnitt åt textens meningspotential som resurs.

7.3 Textens meningspotential som resurs

I avhandlingens teoridel presenteras tanken om textens metafunktioner som meningspotential, det vill säga vad som kan uttryckas eller göras med olika teckensystem (Jewitt, 2006). Textens ideationella metafunktion handlar om hur den innehåller representationer av världen, den interpersonella metafunktionen utgörs av hur texten representerar samt bidrar till relationer och agerande, medan den textuella metafunktionen handlar hur texten är uppbyggd på

ett meningsfullt och sammanhängande sätt (Halliday, 1978; Jewitt, 2006; Kress m.fl., 2001, Lindstrand, 2006; van Leeuwen, 1999).

Resultatet visar att deltagarna nyttjar de förutsättningar för meningsskapande som finns i texten och som kan förstås i former av metafunktioner. Det ligger i själva receptionsformen att deltagarna har ett uppdrag att beskriva och tolka de texter som presenteras. Här ligger alltså en tydlig inriktning mot texternas ideationella metafunktion. Redan i prologerna lanserar läraren idén om att det är texternas innehåll som ska behandlas och under receptionerna använder han yttranden som till exempel: Så då måste vi på något sätt enas om vad vi faktiskt har sett och hört. Det är därför. OK?

7.3.1 Den ideationella metafunktionen

Följande utdrag (reception 1, september) får illustrera hur deltagarna använder sig av textens mening som kan förstås som ideationell metafunktion. Carina menar att en ljudproduktion handlar om en konflikt mellan en man och en kvinna medan Lila tar upp medmänsklighet:

> Jag tycker att det saknades en enorm förståelse och medmänsklighet, jag tycker att... för mig var det det som var budskapet...

För Josef och läraren handlar samma text om skillnader mellan elevernas verklighet och skolan, där elevens stökiga helg kontrasteras mot måndag morgon i skolan. Den stökiga helgen blir också den berättelse som dominerar övriga deltagares tolkning. Producenternas syn på texten är delvis annorlunda:

> Disa: Ja alltså, för det första så är det faktiskt två tjejer... så det är ju lite dumt för det framgår ju inte. Jag går inte tillbaks till festen utan jag blir antastad någonstans på något sätt, det behöver liksom inte framgå sådär jättetydligt. Den andra personen, då är man tillbaka på festen, men det är inte tjejen som gick tillbaks utan det är en annan person och ja... och vill ha hjälp hem med taxin och så...

Gruppmedlemmarna uppmärksammar också de övriga deltagarna på att de har missat vissa detaljer:

> Klara: Och att ingen kommenterar det här med när killkompisen sätter den här fulla tjejen i taxin och säger ”kör” till chauffören och så vet de inte vilket nummer det är... att det är också avsaknad av medmänsklighet.

7.3.2 Den interpersonella metafunktionen

Disas och Klaras citat kan även ses som exempel på hur deltagarna använder sig av texten på en interpersonell nivå. De diskuterar hur människor representeras i texten och hur dessa representationer kan relateras till textens läsare. För Irma är kopplingen mellan personskildringen och hennes kommande läraryrke tydlig:

> Jag tyckte också att det var väldigt effektfullt att läraren sa sådär, alltså det var ett helt annat sammanhang, ”hoppas att ni har haft en bra helg”, läraren nästan förutsatte att alla hade haft, att det var inget speciellt sådär... och så tänker man att liksom på den tjejen som har haft en så jättedålig helg... det kan ibland vara svårt också att se hur människor har det i sitt privata liv liksom... och jag tycker att det visar lite på det att man kanske måste uppmärksamma mer liksom, jag vet inte hur man ska göra men... få lite bättre kontakt kanske med eleverna, se vad som händer, för det här går ju säkert ut över hennes skolprestationer kan man ju tänka sig. Hon kommer ju inte att kunna koncentrera sig när hon har varit med om en så jobbig helg. Så jag tycket att det var väldigt effektfullt...

Gunnar sätter sig in i både textskaparens och mottagarens perspektiv:

> Alltså det som är i så fall är väl om man uppfattar det verkligen som om den här personen som springer undan kommer tillbaka till festen... det är liksom inget... just att vi låter det vara osagt vad som händer om hon kommer undan eller hem eller liksom så för att det ska bli lite annorlunda tolkning... då vet man att

> den här personen har klarat sig om man fattar det som att det rör sig om en och samma person hela tiden så blir det lite annorlunda...

I citatet rör sig Gunnar på flera nivåer. Han resonerar dels ur ett mottagarperspektiv, dels är han producent som har skapat texten med mottagaren i fokus.

7.3.3 Den textuella metafunktionen

I samma reception intresserar sig deltagarna också för textens textuella uppbyggnad. Siv beskriver hur musik och ljudeffekter som fotsteg bygger upp spänning och för Lotta är tystnad en viktig byggsten för att visa brist på medmänsklighet:

> ... just det här abrupta från ambulansen till tystnaden till skolan, att det finns ingen som helst övergång, eller ingen brygga på något sätt, så det är väl lite det... att den förståelsen saknas liksom...

Marta väljer samma avsnitt ur texten:

> ... för jag trodde verkligen att det var slut efter kraschen, jag tänkte ”ja, OK, nu var det färdigt” sedan så bara kom det så helt så där ”va? Jaha.” Så jag tyckte verkligen att det var jättehäftigt gjort.

Textens uppbyggnad med övergångar mellan olika typer av ljud får betydelse för hur Marta och Lotta tolkar texten. Jag väljer att avsluta avsnittet om textens metafunktioner med ett citat från Carina. Det handlar fortfarande om samma text:

> Jag tänker lite grann på det här med discomusiken, den ligger, man kan tolka det som någon form av en slags lättsammare musik som ligger som en yta under en ganska, under nästan hela händelseförloppet här, men samtidigt så sker det så mycket dramatik tycker jag under det här, det är gräl mellan man och kvinna det till och med, tycker jag, uppstår något slags slags-

> mål... och samma sak dialog mellan man och kvinna... där är det ju nästan så att det blir en upphaussning mot en våldtäkt skulle man nästan kunna säga, han försöker ju i alla fall med våld ta sig an den här kvinnan och samtidigt så pågår hela tiden den här lite lättsammare musiken och den... där tycker jag det skapar en slags dynamik i lyssnandet... att man... en oro.

Carina tolkar berättelsen som en skildring av en upptrappad konflikt mellan en man och en kvinna. Hon använder sig av textens uppbyggnad och beskriver hur ljudspåret bidrar till dramatik. Hon relaterar också till det texten berättar och hur hon som mottagare reagerar – med oro. Det betyder att Carina använder sig av textens olika meningserbjudanden parallellt för att skapa sin tolkning. Metafunktioner samspelar i en text (Halliday, 1978; Kress m.fl., 2001; Lindstrand, 2006) och erbjuder en meningspotential (Jewitt, 2006). Mitt material har visat hur deltagarna som mottagare av en text använder sig av textens meningspotential i sitt meningsskapande arbete. Metafunktionerna får på så sätt en fortsatt betydelse i den nya text som skapas i deltagarnas interaktion vid receptionerna.

Deltagarna agerar med hjälp av textens och receptionens resurser för att mötas och ta varandras perspektiv. Den strävan efter en delvis delad mening kan också tänkas på som förhandling. Avsnittets avslutande del ägnas åt hur deltagarna bygger upp sin förhandling och vilken roll resurserna spelar här.

7.4 Förhandling om textens mening

I detta avsnitt intresserar jag mig för hur deltagarna förhandlar om textens mening med hjälp av olika resurser. Jag kommer att använda begreppen intersubjektivitet och alteritet för att förstå mitt material. Intersubjektivitet handlar om hur deltagarna orienterar sig mot varandra i en strävan efter en delad förståelse. Alteritet handlar om att skapa ny mening (Lotman, 1988; Rommetveit, 1974, 2003; Wertsch, 2000) Jag kommer också att använda Lotmans (1988) resonemang om textens univokala funktion – som bärande av meddelanden – och dialogiska funktion – som möjlighet att skapa ny mening.

En återblick till Disa, Gunnar och läraren i resultatets inledning. Disa som vill beskriva vad hon har sett, men som glider in på tolkning och som hejdas av läraren. Gunnar som kommer till undsättning och talar om för Disa att hon är inne på tolkning:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Läraren (42:07-15): /Nu har vi/ en film som är fylld av /tolkningsmöjligheter../		
Disa (42:15): /Ja, jag vet../	Skrattar och lyfter handen, skakar på huvudet. Blicken riktad mot läraren .	
Läraren (42:16-42:25): Så då måste vi på något sätt enas om vad har vi faktiskt sett och hört.. /det är därför.. /OK.		
Disa (42:24): /Mmm/	Nickar mot läraren, blicken är också riktad mot honom.	
Läraren (42:26-36): Känner du dig beredd ändå att gå igenom först såg vi det och sedan såg vi det? Vi kan hjälpas åt... om man missar något så /spelar det ingen roll.../		
Disa (42:36): (svarar inte)	/Tittar upp mot taket/	
Henry (42:37-42:44): Ja först så såg vi ju den här... utsättas för mobbning... ja..	Lutar sig framåt. Hand på bordet. Blicken mot läraren.	
Läraren (42:45-48): Kan vi hjälpa till, vad stod det där?		Bild ur film

Avsnittet kan läsas som en förhandling om receptionsformen. Jag tolkar lärarens yttrande som ett försök att nå överenskommelse med Disa och hon ger honom också respons. Detta avsnitt skulle alltså kunna förstås som en rörelse mot intersubjektivitet med utgångspunkt från de talade orden. Men Disas agerande tyder på något annat. När läraren bjuder in henne till ett nytt försök väljer hon att inte svara. Hon avvisar lärarens yttrande genom att titta upp i taket. Jag menar avsnittet i stället är ett exempel på en låg

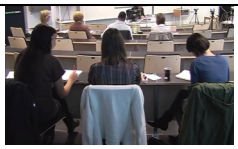
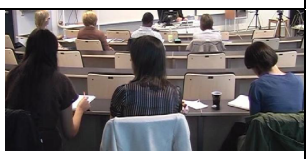
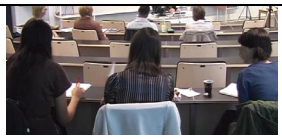
grad av intersubjektivitet där läraren och Disa inte når varandra. Han försöker att bjuda in Lisa, men det skapas inte något utbyte.

Senare öppnar läraren upp för studenternas deltagande genom sitt ”vi kan hjälpas åt”. Det blir Henry som bidrar med en ny mening i form av alteritet. En alteritet som byggs upp med hjälp av resurser som tal och placering av kroppen när han lutar sig framåt och lägger handen på bordet. Han signalerar således att han bidrar med något nytt. De övriga deltagarna blir tydliga adressater samtidigt som han knyter an till och omskapar filmens röster. Med sitt bidrag öppnar Henry upp för en fortsatt dialog och läraren ger respons. Även han omskapar en scen i filmen. Genom att säga ”vad stod det där” indikerar han att den aktuella scenen i filmen har innehållit någon form av skriven text. Läraren inleder denna del av förhandlingen genom sitt yttrande och en ny rörelse mot intersubjektivitet påbörjas.

I avsnittet återfinns det som Wertsch (2000) menar präglar all kommunikation – rörelse till och från intersubjektivitet samt alteritet. Rörelsen kan följas genom talet, men också genom att deltagarna väljer att använda andra resurser för att skapa förhandlingen. Disa, som i en låg grad av intersubjektivitet använder sin blick för att avvisa lärarens yttrande och Henry som använder kroppen, bordet och som omformar röster från filmen för att skapa ny mening.

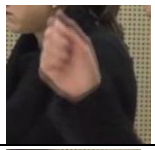
7.4.1 Rörelse mot intersubjektivitet

I nästa utdrag synliggörs hur deltagarna använder resurser för att utveckla en gemensam beskrivning. I slutet av resultatets förra del använde sig Marta, Irma och Thea (reception 6, september) av närheten till varandra och anteckningarna som resurser för att skapa sina beskrivningar av den film de hade sett:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Marta (11:50-52): ... sedan så minns jag inte riktigt vad det var därefter	Vänder sig mot Irma. Håller handen på sitt block, tittar på Irma.	
Irma (11:53): Museum med statyer	Vänder sig mot Marta. Tittar på Marta.	
Marta (11:53): Ja just det...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper.	
Irma (11.54-12:05): Och så klassisk musik i bakgrunden...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper, vänder på bladet.	
Marta (12:06-23): Ja och sen så stod det inspirerande, sen så vet jag inte om det var något där emellan för så kom läroplanen igen, där fanns, finns olika att väger att nå målen stod det. Sedan var det slut.	Vänder sig först mot sitt papper, sedan mot läraren. Hand på papper, blicken först mot papper, sedan mot läraren.	

Marta och Irma rör sig mot en gemensam beskrivning av filmen. När Marta inte minns fyller Irma på med det hon har antecknat: ”museum med statyer” och ”klassisk musik i bakgrunden”. Hon kopplar alltså både till filmens bilder och ljud och Martas ”sen så stod det” indikerar att filmen har innehållit någon form av skriven text. Marta och Irma ser, antecknar, använder sig av varandra, läser och talar och filmens scener skapas om på nya sätt.

I rörelse mot intersubjektivitet kan deltagarna också utnyttja resurserna för att föra ett avstannande samtal framåt:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Disa (11:07-11:24): Ja, nej jag tänkte på just det du sa om det här med fågelkvittret och hamrandet och sedan musiken och sådär, gav det här någon speciell effekt? Vad tycker ni?	Mot gruppen. För handen fram över bordet.	
Frank (11:27-11:43: Jag tyckte att det kändes som om det var väldigt idylliskt och avslappnat och att det var trevligt att arbeta där och jag fick en känsla av att eleverna kände en glädje över sitt eget arbete...	Vänder sig mot Disa, sedan mot sitt papper. Blicken först mot Disa sedan mot sitt papper när han avslutar sitt yttrande.	
11:44-11:51: Tystnad.		
Disa (11:52-11:56): Ni har inga fler frågor kring det med musiken, vad det fanns för syfte med den?	Ser ut över deltagarna.	
11:57-12:05: Tystnad.		
Marta (12:06-12:30): Ja, det var väl precis det där som Frank sa, att man fick känslan av att här är eleverna trygga och här har vi det mysigt och trevligt och harmoniskt och sådär... och hammarslagen kan ju vara en symbol för att de konstruerar någonting,	Tittar mot Disa. Knyter händerna och slår i luften.	
alltså att de konstruerar kunskapen då,	Upprepar hamrande rörelse.	
alltså man hamrar och bygger något själva sådär...	För händerna uppåt.	
Disa (12:31): Sa inte eleven det förresten?	Mot Marta.	
Marta (12.32-38): Konstruerar? Ja, hon, visst sa hon någonting ”jag konstruerar	Vänder sig mot Disa. Knyter	

min kunskap" eller något sådant, så det var antagligen det de gjorde när de hamrade där.	handen och slår i luften.	
Olga (12:40-49): Ja och sedan började då föräldramötet... vad tyckte ni att det fanns för stämning där?		

I sin öppning knyter Disa an till fågelkvitter, musik och hamrande som är inslag i ljudproduktionen. När ingen hakar på Franks respons återkopplar Disa till musiken. Marta bekräftar Franks tolkning, men lämnar musiken och går över till hammarslagen som symbol för produktionens tema konstruktivism. Här blir det tydligt att hon skapar sitt yttrande både med tal och med gester och att resurserna från ljudproduktionen omskapas i flera steg. När Olga, i gruppen som har i uppgift att leda samtalet, sedan öppnar för ett nytt perspektiv väljer hon en ny sekvens ur ljudproduktionen.

7.4.2 Alteritet

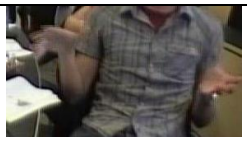
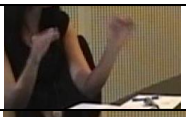
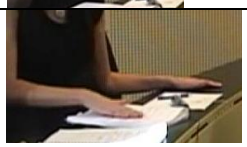
I nästa exempel är samtalet allt annat än avstannande. Här hamnar deltagarna i konflikt och i hög grad av alteritet:

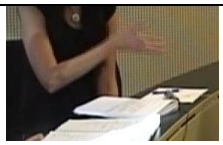
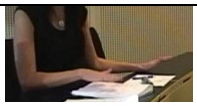
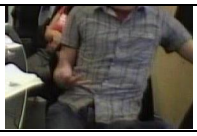
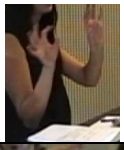
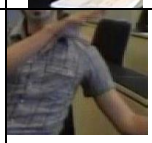
> Alltså, jag tycker att det blir en ganska tveksam effekt när man går från arabiska till svenska och räknar arabiska som fullkomligt obegripligt.

Orden är Gunnars. Efter en halvtimmes beskrivning och tolkning av en ljudproduktion vill han yttra sig. Och han får reaktioner. Marta, som har varit med och skapat ljudproduktionen skriker "Nej!" och slår handen i bordet samtidigt som Carina ropar: Vad är det som är så hemskt? Konflikten är ett faktum.

Gunnars yttrande kommer som ett svar på lärarens "har ni några frågor?" Dessförinnan har den producerande gruppen först mött övriga deltagares läsning av ljudet, sedan resonerat om hur produktionen var tänkt hur de menar att den blev. De har resonerat om klipp, ord och miljö, men ingen har haft det perspektiv som Gunnar för fram. I exemplet (reception 3, september) har deltagarna rört sig mot intersubjektivitet i sin dialog om tolkningen av

ljudproduktionen. Man börjar närma sig en överenskommelse av vad tolkningen kan stå för. När dialogen avstannar öppnas en möjlighet för Gunnar att föra fram ett nytt perspektiv som leder till en hög grad av alteritet. Detta gör han genom att återkoppla till ett avsnitt i ljudproduktionen där olika språk används. Produktionen inleds med arabiska röster, går över till spanska och avslutas med svenska röster. Det blir konflikt och den producerande gruppens resonemang ställs mot Gunnars. Resurserna används för att driva alteritet; både i inledningen av konflikten när egna perspektiv befästes men också senare när deltagarna öppnar sig för att skapa ny mening:

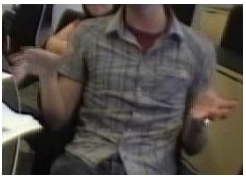
Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Marta (33:20-33:22): /NEJ, nej, nej, nej /	Höjer handflatan i luften.	
Carina (33:20-33:22): /Vad är det som är hemskt?/		
Marta (33:23-24): /Alltså det var detta jag visste att vi skulle komma till!/	Slår handen i sitt papper på bordet.	
Carina (33:23-24): / Vem har sagt hemskt? /	Vänder sig mot sina gruppmedlemmar.	
Gunnar (33:23-24): /Ja men…/	Mot Marta. Slår ut med handflatorna, lutar sig tillbaka i sin stol.	
Marta(33:25-33-30): Alltså det var ju absolut inte, för vi utgick från de här människorna som sitter just här,	Gör en cirkelrörelse med händerna.	
det var absolut inte någon, så här ingen/ vi lägger inga fördömande saker om arabiska i detta/.	Slår med händerna upprepade gånger på sitt papper på bordet.	
Thea (33:33-34):	Skakar på huvudet, tittar ner i papper.	

Marta (33:35-34:01): Utan vi tänkte bara vad ska vi kunna symbolisera, jo vi tar ett språk som ingen förstår, vem ska lyssna på detta, jo det är de som går i vår klass, ingen av dem förstår nog arabiska, tänkte vi. /.../		
Marta(34:02-34:45): och vi utgick från dessa människorna. Hade det varit en annan publik och en annan mottagare av de vi skulle göra då hade vi fått tänka om och välja ett annat språk, till exempel svenska om vi skulle göra det för arabisktalande människor. Alltså det var INGEN /värdering allt i det, måste jag.../	Sveper med handen ut mot övriga deltagare, slår med händer i bordet.	
Thea (34:45): /Nej.../	Skakar på huvudet.	
Marta (34:46-47): ... verkligen poängtera, (slår handen i bordet), verkligen inte! (slår handen i bordet igen). /För att vi../	Mot Gunnar. Slår handen i bordet.	
Gunnar (34:46): Men effekten finns där...	Mot Marta. Lyfter upp handflatan.	
Marta (34:47): /... riktade det mot er.../	Ser ut över studentgruppen. För ut händerna mot studentgruppen.	
Gunnar (34:47-35:00): / ... ju ändå/ eftersom ni använder er av ett riktigt konkret språk, ni förflyttar er både i, alltså ni förflyttar er i rummet också, ni går närmare och närmare /vår kultur.../	Vänd mot producenterna. För handen stegvis.	

Efter Gunnars bidrag fastnar diskussionen i hur den producerande gruppen har använt sig av språk i sin produktion. Avsnittet präglas av en hög grad av alteritet och perspektiven står emot varandra. Deltagarna använder sig av språket i ljudproduktionen, blickar, gester, tal, kroppspositioner och rummets resurser för att förstärka sina positioner. Om jag tar Marta som exempel så skapar hon sina yttrande genom att kombinera talet om språken och publiken med gester. Hon går tillbaka till tidigare röster i gruppen och hur produktionen skapats genom att slå händerna i bordet och sitt papper.

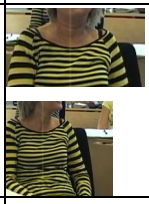
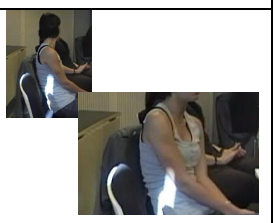
Hon markerar också målgruppen genom att rama in den med en cirkelrörelse samt genom att föra händerna mot studenterna i rummet. Hon svarar alltså Gunnar, men vänder sig samtidigt på ett tydligt sätt till övriga studenter.

När inte Gunnar och Marta kommer vidare för Gunnar in förflyttning i tid och rum som ny resurs från ljudproduktionen. Under den fortsatta diskussionen handlar Gunnar på liknande sätt. Perspektiv ställs mot varandra och för att föra samtalet vidare och nå fram med sina argument knyter han an till skilda resurser i ljudproduktionen. Se följande två exempel där Gunnar först lyfter in bakgrundsmusiken och något senare knyter an till en ljudeffekt som han tolkar som att någon mördas. Här använder han också en gest som Marta tidigare har använt för att markera mottagarna, men som för Gunnar symboliserar ljudinslag i produktionen: Men just med musiken som ni lägger i bakgrunden gör ju att det här...



Gunnar riktar blicken mot producentgruppen och formar en cirkel med händerna. Han fortsätter lite senare: Jamen, om man först mördar någon som ni gjorde i ljudet där och sedan så skriker någon kaos på arabiska, jag menar, på något sätt så blir ju inte bilden så positiv av det. Gunnar har fortfarande blicken riktad mot producenterna. Han slår ut med händerna, formar dem till en cirkel och slår sedan ut med händerna igen.

Så lägger sig Selma i diskussionen genom att föra in ytterligare en ny resurs:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick.*	*Bilder.*
Selma (37:20-37:27): Jag tänkte bara… för att undvika att det blir sådana missförstånd så kanske man kunde ha haft ett låtsasspråk i början…	Vänder sig mot läraren och sedan mot producentgruppen.	
Gunnar (37:28-29): /Det var precis det jag tänkte säga!/	Mot Selma och sedan mot producenterna. Knäpper händerna.	
Thea (37:28-29): /Vi diskuterade det i början…/	Vänder sig först mot läraren, sedan mot sin gruppkamrat Carina, sedan mot Selma.	
Marta (37:28-29): / Ja, att de bara skulle säga: mjannjamnjamanj/	Mot Selma.	
Thea (37:30): Ja…	Mot Selma.	

Selma hämtar inte sitt förslag om låtsasspråk från filmen, men det visar sig att det är en möjlighet som den producerande gruppen har övervägt i sin design. Selmas yttrande bidrar till att Marta och Thea ytterligare kan resonera om de val gruppen har gjort. Också Gunnar knyter an till förslaget. Avsnittet karaktäriseras av en låg grad av alteritet. Deltagarna har olika synsätt, men söker varandras perspektiv och de börjar röra sig mot intersubjektivitet igen. Och det är Selmas agerande som sätter i gång rörelsen.

7.4.3 Rörelse från intersubjektivitet

I materialet finns också avsnitt där studenterna inte knyter an utan väljer helt olika utgångspunkter och resurser för sina yttranden som inte hakar fast i varandra. I utdraget använder sig dessutom deltagarna av textens meningspotential som resurs, för att till sist lämna utgångstexten helt och ägna sig åt receptionsformen. Graden av intersubjektivitet blir alltså låg. Så sker när Carina går in i dialogen (reception 1 september):

Carina: Jag tänkte också på dialogen mellan man och kvinna som slutade med ett ofredande, och också den där avsaknaden av människor, eller att det fanns människor, men att jag kände att antingen var där inga människor för hon skrek inte på hjälp, den avsaknaden kanske många kvinnor kan vittna om det att finns ingen att kalla på hjälp ...

Knut: Nej, jag funderade lite grann på det här med musikval när vi ändå pratade om musiken, den här låten då heter ”Daddy Cool” och så den andra då ”Funky Town”, det kanske kan vara så att gruppen har funderat lite över vad ”Funky Town” står för...

Läraren: Vad tänker du om det här då? Vad tror du?

Knut: Ehh... nje, ja alltså, funky nu vet jag inte exakt vad det betyder på engelska, men det är ju något begrepp som också används att det kan vara lite feststämning, ja liv och rörelse... ja det är väl typ det...

Läraren: Ja, är det någon som har..? Funky, funky music det är en genre också... är det någon som... har vi, har vi klarat av... är det någon som vill säga något mer, är det någon som klämmer på något?

Helen: Ja, jag tänkte på en sak, vad man kanske kan tycka är en stilistisk finess, just att de valde den industriella revolutionen, för den anses ju, i alla fall från ett marxistiskt perspektiv, vara lite ickemedmänsklig och ickeförståelig om man då ser på de industriarbetarna i alla fall, så det var ju, då återkom det här temat i valet av tema ifrån läraren, lite snyggt (skratt).

Läraren: OK.

Flera: (skratt)

Helen: Eller det är bara jag som överanalyserar? (skratt)

Flera: (skratt)

Läraren: Nej, nej, men vadå överan... det kan det ju inte vara, för om du får de tankegångarna...

Helen: Ja...

Lärare: så får du dem va? Så då funkar de på så vis...

Helen: Ja.

Avsnittet har hittills ägnat sig åt hur deltagarna dels använder sig av textens meningspotential som resurs, dels hämtar och växlar mellan olika resurser från de ljud- och filmtexter som receptionerna utgår från för att förhandla om textens mening. Det har exempelvis handlat om att bygga upp en gemensam beskrivning i en rörelse mot intersubjektivitet, i form av alteritet för att ge möjlighet till ny mening i ett avstannande samtal eller i hög grad av alteritet i en konflikt.

Jag vill här stanna till ett slag vid förhandlingen och resonera om den med hjälp av Lotmans (1988) tankar om texters univokala och dialogiska funktioner. Lotman menar att alla texter innehåller båda funktionerna. Agerandet med hjälp av resurser i form av tecken från film- och ljudproduktionerna, med hjälp av resurser i form av texternas meningspotential och med hjälp av kroppens och rummets resurser, visar hur deltagarna handlar för att öppna för och utveckla förhandlingen om textens mening. När samtalet avstannar hämtas en ny resurs från exempelvis en ljudtext. För att bygga vidare på vad en tidigare deltagare har sagt hämtas ytterligare en ny resurs från texten. De ursprungliga texterna används som ”thinking devices” (tankeverktyg) (Lotman, 1988) i strävandet efter att skapa mening. Deltagarnas sätt att bygga upp förhandlingen kan alltså tolkas som dialogiskt. Men avsnittet med konflikten visar att det semiotiska materialet också används för att befästa och framhäva den egna meningen i en hög grad av alteritet. Att stapla egna perspektiv ovanpå andras och att inte vara öppen för en annan mening kan förstås som univokalt. Så småningom bryts den

höga graden av alteritet och ny mening skapas – rörelsen mot intersubjektivitet påbörjas igen. En rörelse som skapas av deltagarnas agerande där utgångstexten får en framträdande roll.

7.5 Sammanfattande analys – resurser

Avsnittet om resurser har handlat om hur deltagarna agerar med hjälp av resurser för att skapa mening. I receptionerna möter mottagarnas tolkning av texter producenternas intentioner.

Materialet visar hur deltagarna *agerar genom att använda tecken från de visade ljud- och filmtexterna som resurser. Dessa tecken omskapas* genom rörelse inom och mellan medier och teckensystem.

Deltagarnas bruk av flera olika medier och teckensystem breddar deras möjligheter för tolkningsarbete. Genom att utgå från medier som rörliga bilder och ljud erbjuds deltagarna i studien en mångfald tillgängliga resurser för sitt meningsskapande arbete. Deltagarna läser en film- eller en ljudtext, skriver anteckningar och använder tal, gester och inramning för att skapa beskrivning och tolkning. Materialet visar också hur deltagarna verkligen utnyttjar detta rika utbud för att utvidga sina tolkningsmöjligheter. En ljudtext omskapas under tolkningsprocessen till en film, för att åter formas till ljud. Gester i en film blir betydelsebärande både tillsammans med, men även utan tal. Deltagarna skapar nya former av mening genom att skifta teckensystem.

De väljer dessutom att knyta an till andra texter och tillför på så sätt associationer från andra kontexter i sitt meningsskapande arbete (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress & Sidiropoulou, 2008).

De använder sig av textens meningspotential som kan förstås i form av metafunktioner i sitt samspel under det meningsskapande arbetet. Mitt material visar på metafunktionernas fortsatta betydelse i den nya text som skapas i interaktionen vid receptionerna.

Men även *inramningen får fortsatt betydelse* under receptionernas gång. I resultatets första del visade jag hur deltagarna agerade i relation till inramningen för att skapa situationen. Samma inramning används här för att skapa mening.

Min studie visar att *läsningen av film- och ljudtexterna är en individuell aktivitet, men att den sker i nära samspel med en kollektiv upplevelse.* Jag menar att deltagarna antar roller som publik och blir en del av ett team som framträder (Goffman 1974). Det betyder att den individuella tolkningen möter andras tolkningar i ett tidigt skede. Publiken orienterar sig mot ett kollektivt agerande i det att en deltagare läser en text som individ, men också genom andras ögon (Bakhtin i Wertsch, 1998). Om en deltagare uppfattar en film som rolig märker han eller hon snabbt om medpubliken reagerar på liknande sätt. Deltagarna i publiken påverkar på så sätt varandras tolkningar. Det innebär att den övriga publiken delvis blir medförfattare till de kommande yttranden en enskild deltagare kommer att göra under receptionen (Linell, 1998). Publikens framträdande medför också att producenterna får en reaktion på sin text som är designad för att möta flera mottagare i en så kallad split addressivity (Linell, 1998). Den inledande läsningen bildar en grund för den förhandling om mening som sker under den följande receptionen.

Min studie visar också hur *deltagarna använder sig av resurser från de tidigare texterna för att driva dialogen framåt.* Strävan efter intersubjektivitet finns i all kommunikation och grundläggande för en kreativ dialog är alteritet (Linell, 2005; Wertsch, 2000). Resurserna blir betydelsefulla tankeverktyg (Lotman, 1988) i förhandlingsarbetet genom att de utgör bränsle för både rörelse till och från intersubjektivitet samt för alteritet. Det betyder i sin tur att eftersom en mångfald av medier och teckensystem erbjuder ett brett utbud av resurser, får deltagarna ett ökat utrymme att använda fler teckensystem parallellt i förhandlingen. Variationen berikar det meningsskapande arbetet.

8 FÖRÄNDRING

I den avslutande delen av resultatkapitlet intresserar jag mig för förändring av meningsskapande över tid för att spåra tecken på lärande. Jag inleder med att undersöka hur deltagarnas agerande förändras i relation till textens metafunktioner, till de olika medieformerna och till receptionernas ämne. Därefter väljer jag att studera förändring utifrån hur deltagarna agerar och samspelar under receptionerna.

8.1 Förändring – metafunktioner

I avsnittet om resurser har jag visat hur deltagarna använder sig av textens meningspotential, som kan förstås i former av metafunktionernas samspel, som resurs i sitt meningsskapande arbete. Metafunktionerna i en text får fortsatt betydelse i den nya text som skapas när deltagarna agerar vid receptionerna. Här, i avsnittet om förändring, intresserar jag mig för hur deltagarnas användande av textens meningspotential förändras under receptionernas gång. Jag kommer att visa hur samtliga metafunktioner synliggörs i både septembers och januaris receptioner, men att de uppträder vid olika tillfällen.

Först en rekapitulation: Den ideationella metafunktionen handlar om hur texten innehåller representationer av något som händer i världen, den interpersonella metafunktionen skapar relationer mellan människor och den textuella metafunktionen handlar om hur texten är uppbyggd och håller samman som text. Min tidigare

genomgång har visat *att* textens meningspotential används som resurser i deltagarnas meningsskapande arbete, nu funderar jag över *när* den används och *hur* användandet *förändras,* särskilt i relation till de olika medieformerna film och ljud och de teckensystem dessa erbjuder.

8.1.1 Förändring – interpersonell metafunktion

En analys av resultatet visar att deltagarna i septembers receptioner inledningsvis fokuserar textens mening i form av den ideationella och textuella metafunktionen, för att i tolkningsskedet även ägna sig åt den interpersonella metafunktionen. Detta agerande förändras så att deltagarna vid det andra receptionstillfället i januari väljer att lyfta in de interpersonella metafunktionerna även i de inledande beskrivningsfaserna. Jag inleder med ett exempel från den fjärde receptionen (ljud) i september. Läraren:

> Ja... vi känner ju till tågordningen. Är det någon som vill försöka att sammanfatta detta, vad är det vi har hört?
>
> Josef: Vi får höra fyra stycken olika intervjuer, fyra stycken olika kvinnliga intervjudeltagare. Första intervjun så frågar de vad man tänker på när det gäller en likvärdig utbildning och att man då kan tolka det på olika sätt...

Här är det textens mening i form av den textuella metafunktionen som uppmärksammas först och senare i samma yttrande den ideationella. Den interpersonella metafunktionen blir aktuell i först i tolkningsarbetet, som hos Jenny:

> … det som slog mig var ju att man inte fick reda på vem som pratade... alltså man fick inte reda på någonting om personen, man fick bara höra röster och deras åsikter, det är två stycken och det tycker jag är lite frustrerande. Man vill ju gärna veta liksom ”vad heter människan, hur gammal är den”...

Så till januari och den interpersonella metafunktionen i de inledande beskrivningsfaserna. I den första receptionen diskuterar deltagarna mening i form av textuella metafunktioner i filmtexten, som exempelvis val av närbilder och kamerateknik. De kombinerar detta med resonemang om hur texten skapar relationer med åskådaren (interpersonell metafunktion):

> Lotta: Alltså man kan ju prata om andra drag också, jag tänkte på hur de använder kameran... Är det någon som har något att säga...

> Marta: Ja, det var ju alltså närbilder på lärarna... hela tiden, det var liksom sådan här ansikts-, eller halvbild på dem som pratade. (Marta för sin hand runt sitt ansikte). Det var inte så mycket om... alltså så runt om i rummet, utan det var verkligen bara lärarna, personen som pratade mest och även de som tittade så, men det var ju väldigt fokus på själv personen, det var ju ingenting runt omkring...

> Carina: Jag tänkte också på det här med handkameran, att det lite skakiga intrycket gjorde väl också att det skapade en viss känsla...

> Thea: Mmm... Att det var dokumentär.

Även i följande exempel kommer den interpersonella metafunktionen in under beskrivningen (reception 8).

> Olga: Jag tyckte det var jättebra med de här autentiska rösterna. Det blev liksom att man alltså på riktigt vad folk tycker också och inte bara uppspelat liksom...

Resultatet skiljer sig från en studie gjord av Hansson (2009) som visar hur en grupp elever som talar om en skriven text främst fokuserar interpersonell metafunktion, i någon mån ideationell funktion och i lägst grad textuell funktion. I min studie får ingen metafunk-

tion företräde. De används dock i viss mån i olika skeden av undervisningen. Resultatet visar att deltagarna förändrar sitt användande genom att tidigare fokusera textens mening i form av samtliga metafunktioner vid det andra receptionstillfället.

8.1.2 Utvecklad förmåga att utnyttja textens mening

Förstudien, som presenterades i bakgrundsavsnittet, påvisar att studenterna är vana mediebrukare när de inleder arbetet med medieproduktionerna. Det borde också innebära att de har en viss vana vid att tolka mediespråk. Trots denna vana tyder resultatet på att deltagarna utvecklar sin förmåga att utnyttja en texts meningspotential i form av metafunktioner i ett meningsskapande arbete från den ena receptionen till den andra. Detta menar jag kan bero på följande: I januari har deltagarna ytterligare en medieproduktion bakom sig, med val av design som innebär utnyttjande av mediernas erbjudanden. Denna kunskap bär deltagarna med sig in i receptionerna. Vid själva receptionstillfällena rör de sig åter en gång mellan att vara producenter som får sin text tolkad av andra till att vara åskådare och läsare av andras texter. De har också övat sig i receptionens särskilda form, med tydligt fokus på en beskrivande och tolkande del. Formen bjuder in till ett utnyttjande av medierna och teckensystemens mångfacetterade erbjudanden.

8.2 Mediernas och teckensystemens erbjudanden

Jag menar alltså att medieformerna och de texter som skapas också får betydelse för deltagarnas förändrade agerande. Avsnittet om metafunktioner har visat hur deltagarna utvecklar sitt utnyttjande av möjligheter som medier och teckensystem bär. Även om texter är multimodala och det är en kombination av teckensystem som samverkar i olika medier bär medierna och teckensystemen olika möjligheter. Det är därför intressant att närmare studera hur deltagarna agerar i relation till de *olika* medierna och deras teckensystem. Hur utnyttjar de meningserbjudanden som ljud- respektive filmtexter bär och hur förändras detta agerande? Jag inleder med ett begränsat avsnitt om rörliga bilder. Begränsningen beror på att deltagarnas utnyttjande av den rörliga bilden inte förändras. Jag

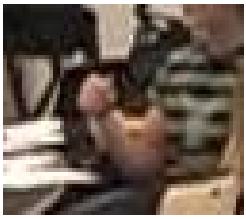
har dock valt att ha med ett kortare resonemang om rörlig bild eftersom jag menar att det är intressant att deltagarna verkar besitta ett kunnande om den rörliga bildens erbjudanden redan i den inledande receptionen. Jag kommer alltså att fästa större vikt vid ljud, där det sker en förändring i agerandet.

8.2.1 Den rörliga bildens struktur

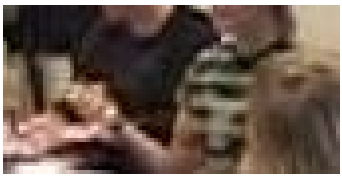
I rörliga bilder finns en simultanitet i de visuella presentationerna, men också en historia som berättas i sekvenser. Samtidighet i form av en händelsestruktur i den avbildade scenen kombineras med en sekventiell form som har en narrativ struktur. Tillsammans skapar strukturerna en berättelse (Kress, 2003). Kombinationen erbjuder deltagarna att utnyttja textens mening i form av samtliga metafunktioner. Ett exempel från reception två i september:

> Henry: Ja, sedan så började det byggas ett korthus, det var många som hjälptes åt först fick man se många olika händer som skulle hjälpas åt då att bygga det här korthuset och så var det en av händerna som lyckades göra så att det föll ihop liksom

> och så kom det en massa skugghänder som slog på en hand då ja,



> och sedan så kom det en armbrytning efter det, om jag inte har missat någonting, en slags styrkemätning,



> och sedan så fick vi se tre stycken anonyma, (skratt) eller kanske inte så anonyma figurer (skratt)…

I utdraget begagnar sig Henry av båda formernas struktur när han utgår från textens mening i form av en ideationell och en textuell metafunktion. Han använder den narrativa strukturen för att illustrera ett händelseförlopp och stannar upp vid utvalda faser där han beskriver de element han har uppfattat i den avbildade scenen. I den tolkande fasen tonas den övergripande narrativa strukturen hos hela filmen ned och deltagarna hoppar i tid för att göra nedslag i de scener de vill lyfta fram:

> Frank: Jag tyckte att det var en intressant scen med den här vändningen som kom här, med musik, styrketräning, händer som symboliserar att samla nya krafter och komma igen, när de lyckades bygga upp det här huset... så att det… att de enas och faktiskt lyckas gemensamt skapa någonting...

Här finns fortfarande hänvisningar till en narrativ struktur (den här vändningen), men samtidigt fokuserar Frank på det texten vill berätta och de element, både visuella och ljud, som skapar scenen. Detta sätt att använda filmtextens kombination av narrativ struktur och händelsestruktur återkommer genom samtliga receptioner.

8.2.2 Perspektiv och social distans

Även andra erbjudanden hos medierna används av deltagarna, som perspektiv och social distans (van Leeuwen, 1999). Rörliga bilder och ljud är olika medier. I en film kan den rörliga bilden frysas för att analyseras i detalj. Däremot kan ljud endast upplevas och bli ihågkommet:

> There is no way to stop sound and have sound. I can stop a moving picture and hold one frame fixed on the screen. If I stop the movement of sound, I have nothing, only silence, no sound at all. (Ong, 1982, s. 32)

Men det finns också likheter. Begreppen social distans och perspektiv (Kress & van Leeuwen 2001; van Leeuwen, 1999) kan fånga in några sådana. Social distans och perspektiv uppmärksammas också av deltagarna, i viss mån när det gäller filmproduktionerna, men framförallt när det gäller ljudproduktionerna. Social distans handlar om det avstånd textskaparen väljer att ha mellan det som representeras i texten och åskådaren (en interpersonell metafunktion).

I bilder kan avstånd skapas med hjälp av närbild, halv- eller helbild. Närbilden skapar intimitet medan helbilden erbjuder miljö. Perspektiv handlar om bildvinklar, där åskådaren exempelvis kan se upp till eller titta ner på det som representeras i bilden. Med grodperspektiv kan en avbildad person upplevas som betydelsefull, medan fågelperspektiv kan signalera underlägsenhet (Bergström, 2009). Här ett exempel på hur deltagarna väljer att använda social distans i det meningsskapande arbetet när det gäller film (januari, reception 7):

> Marta: Ja, det var ju alltså närbilder på lärarna... hela tiden, det var liksom sådan här ansikts-, eller halvbild på dem som pratade…

8.2.3 Ljudets figure, ground och field

Perspektiv träder fram som en ännu tydligare möjlighet för deltagarna när det gäller ljudproduktionerna. Bildens vinklar motsvaras här av en uppdelning av ljud i tre delar – figure, ground och field – en uppdelning utifrån idén att lyssnaren uppmärksammar vissa ljud mer ingående än andra (Schafer, 1977; van Leeuwen, 1999). Tanken är att ljudhändelser är hierarkiskt relaterade till varandra. Figure är ljud som är i förgrunden, i fokus för lyssnarens intresse. Dessa ljud ägnar lyssnaren mest uppmärksamhet. Ground är ljud som skapar en bakgrund och är mindre framträdande för lyssna-

ren, även om lyssnaren fortfarande kan orientera sig mot ljudet och värdera det som betydelsefullt. Field består av ljud som karaktäriserar ljudlandskapet för lyssnaren, men det är ljud som lyssnaren inte förväntas orientera sig mot eller ens lägga märke till. Låt mig återgå till ett exempel som jag har använt tidigare i avhandlingen – Edvin och musiklektionen. Musiklärarens röst när han hälsar utgör figure, musik som strömmar ut från övriga undervisningslokaler utgör ground, medan ljudet av en dörr som öppnas och stängs fyller en funktion som field. I följande avsnitt visar jag hur ljudets figure, ground och field används av deltagarna och hur detta användande förändras under receptionernas gång.

I september fokuserar deltagarna inledningsvis textens meningspotential i form av ideationella och textuella metafunktioner genom att lyfta fram ljudets figure. I den beskrivande delen i den inledande receptionen är det bara förgrunden som lyfts fram. Men i tolkningen kommer även aspekter av ljudets ground in, som här hos Carina:

> Jag tänkte litegrann på det här med discomusiken, den ligger, man kan tolka som någon form av en slags lättsammare musik som ligger som en yta…

I tolkningsarbetet växlar studenterna mellan att fokusera figure och ground. I följande excerpt är det Carina som kombinerar textens ideationella metafunktion med den interpersonella genom ljudets figure. Carina citerar kvinnan i ljudtexten (figure) när hon tolkar kvinnan som osjälvisk och icke girig:

> Men sedan medmänsklighetsgrejen tycker jag samtidigt att när den här kvinnan ska köpa de här cigaretterna och inte vill ha tillbaka växeln och säger att det är bra, då visar hon ju viss uppoffring, en osjälviskhet, ”nej nej, men det är inte så viktigt och jag får en krona eller femtio öre behåll du det”… där visar hon liksom någon slags icke girig hållning om man nu säger så…

Det är endast läraren som väljer att lyfta in field vid ett tillfälle, det vill säga ljud som på något sätt ger karaktär åt ljudlandskapet:

> … jag har märkt att ni inte har kommenterat två små detaljer, det var dels hjärtslagen… när vi kom tillbaka till affären så var det en hostning där…

Även i de två andra ljudreceptionerna i september rör sig deltagarna kring ljudets figure, främst i form av röster och ljudets ground, främst i form av musik. Studenterna tar alltså inte upp aspekter om ljudets field.

Januaris receptioner inleds av Gunnar:

> … Det började med slammer och samtalsljud som var så att man inte direkt hörde några röster… utan mer ljud liksom, sedan presenterade sig en lärare som hette Monika.

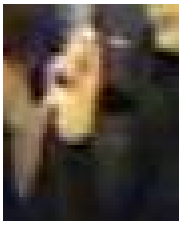
Här beskriver Gunnar ljudtextens ground i form av slammer och samtalsljud och övergår sedan till figure när läraren Monika presenterar sig. Redan i slutet av samma sekvens tar Gunnar upp ljudets field:

> Sedan så där någonstans kommer en mobiltelefonsignal in…

I nästa januarireception (10) inleds beskrivningen med figure och ground genom att studenter uppmärksammar röster från lärare och föräldrar på ett föräldramöte:

> Marta: … och sedan så ställdes en fråga till föräldrarna ”vad är en bra skola för dig?” och så hörde man lite samtalsbrus sådär…

Senare i samma yttrande tar Marta upp ljudets field:



… och där någonstans hörde man en penna (klickar med pennan) som hördes sådär…

Marta och Kerstin rör sig mellan samtliga tre aspekter hos ljudet i sina tolkningar i reception 11:

> Marta: Ja, den här första delen var väl som en del, att de spelade upp det på föräldramötet, så tolkade jag det... och där var ju, det började med lite fågelkvitter och hammarslag och sådär och sedan så var det musik genom hela det här…
>
> Kerstin: … det var ju också så att när en förälder sa att det var tramsigt eller flummigt eller vad det var, så frågade läraren ”jaha, och vad menar du med det, och kan du”... så där liksom…

Marta beskriver aspekter i ljudets field (fågelkvitter och hammarslag) och ground (musik) medan Kerstin fyller på med röster som rör sig i förgrunden och som utgör ljudets figure. I januari väljer studenterna att uppmärksamma även de ljudhändelser som inte i första hand är i fokus för en lyssnare. Detta skedde inte i september.

8.2.4 Fortsatt bruk av rörlig bild, utvecklad kunskap om ljud

Jag har tidigare visat hur studenterna utvecklar sitt användande av textens meningspotential, som kan förstås i form av metafunktioner, under receptionernas gång. Avsnittet om mediernas och teckensystemens erbjudanden har visat hur deltagarna använder den rörliga bildens kombination av samtidighet och sekventiella form för att skapa mening. Denna möjlighet utnyttjas genom samtliga filmreceptioner, men förändras inte. Deltagarna uppmärksammar alltså en del av den rörliga bildens särskilda erbjudanden redan i september. Som jag har varit inne på är studenterna enligt min förstudie vana mediebrukare, där bildmedier får stort utrymme. Re-

sultatet tyder på att de har kunskap om rörlig bild med sig in i receptionerna och som sedan utnyttjas i tolkningsprocessen. Däremot förändras bruket av ljudets erbjudanden. Den möjlighet som uppmärksammas av läraren i september utnyttjas av studenterna under januarireceptionerna. Det betyder att studenterna utvecklar sin förmåga att använda resurser som ljudtexten bär och att studenternas register av resurser för att skapa mening breddas.

8.3 Förändring – i relation till uppgifter och ämne

I avsnittet om tidigare forskning skildras hur få studier visar att deltagare lär sig mer om sitt ämne när de arbetar med medieproduktion i en utbildning (om ämnet är något annat än mediekunskap). Några studier visar dock på möjligheter, som Danielssons (2002) där medieproduktion kan vara en väg till samarbete men också till att lära sig teknik och sitt ämne. Swain, Sharpe och Dawson (2003) och Potter (2006) menar att processen med att skapa en video inbjuder till en djupare förståelse av det aktuella ämnet, medan Kearney och Schuck (2004 & 2006) noterar relativt små nivåer av lärande som är kopplat till innehållet i kursen i sina studier. I denna avhandling går deltagarna en lärarutbildning där medieproduktioner och följande receptioner ingår som moment i en kurs och är således kopplade till kursinnehåll och till kurslitteratur. I uppgifterna som ligger till grund för receptionerna finns uttryckt att gestaltningarna ska relateras till kursernas litteratur. Jag ägnar följande avsnitt åt att studera deltagarnas agerande i relation till uppgifternas ämnesinnehåll. I resultatets avsnitt om resurser har jag med hjälp av begreppen intersubjektivitet och alteritet visat hur deltagarna förhandlar om textens mening med hjälp av olika resurser. Här intresserar jag mig för hur förhandlingen utvecklas i relation till receptionens ämne och kommer att visa hur deltagarna utnyttjar flerstämmighet och mediernas erbjudanden för att utveckla kunskap om det aktuella ämnet.

Utgångspunkten är Bakhtins (1981, 1986b, c) tankar om hur yttrande är länkade till andra yttranden. För att förstå resultatet kommer jag att knyta an till flerstämmighet (Bakhtin, 1981; Møller Andersen, 2007) för att beskriva mångfalden av röster som sam-

spelar i samtalen vid receptionerna, men också till textens dialogiska och univokala funktion. Medan textens univokala funktion handlar om överföring står den dialogiska för ett skapande av ny mening (Lotman, 1988). Dessa begrepp blir intressanta, eftersom jag i detta avsnitt intresserar mig för deltagarnas utvecklar sin förståelse i relation till sitt ämne.

8.3.1 Förändring av det dialogiska samspelet

Avsnittet kommer att visa hur deltagarna förändrar sitt agerande i relation till ämnet genom att förändra sitt dialogiska samspel. I september fokuseras i huvudsak de teman som texterna representerar, deltagarna knyter dem till läroplanen och utvidgar diskussionerna. I januari förhandlar deltagarna om tolkningen av texternas teoretiska teman, de knyter an till uppgiftens litteratur, till tidigare ljud och filmtexter samt väljer att föra in yttre texter som inte ingår i kursen. Deltagarna använder dessutom teorin som representeras i ljud- och filmtexterna i nya sammanhang. Förändringen kan skildras i följande tabell:

September.	*Januari.*
Tolkar texters teman.	Tolkar texters teman.
Anknyter till läroplanen.	Anknyter till läroplanen.
	Anknyter till kursens litteratur.
	Anknyter till tidigare ljud- och filmtexter.
	Anknyter till andra yttre texter.
Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.	Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.
	Applicerar textens tema (teori) på nya sammanhang.

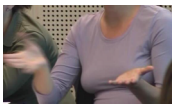
8.3.2 Från tolkning av tema till utvidgad diskussion

Jag inleder med exempel från september där uppgiften för medieproduktionerna handlar om gestaltning av ett av tre områden: ”Förståelse och medmänsklighet”, ”God miljö för utveckling och lärande” eller ”En likvärdig utbildning”. Studenterna ska relatera sin gestaltning till utvald kurslitteratur.

I den första receptionen nämns filmens tema ”medmänsklighet och förståelse” redan i inledningen av läraren. Temat återkommer i den beskrivande fasen, här i yttrande från Carina och Lila:

> Carina: Men sedan medmänsklighetsgrejen tycker jag samtidigt att när den här kvinnan ska köpa de här cigaretterna och inte vill ha tillbaka växeln och säger att det är bra, då visar hon ju viss uppoffring, en osjälviskhet, ”nej nej, men det är inte så viktigt och jag får en krona eller femtio öre behåll du det”… där visar hon liksom någon slags icke girig hållning om man nu säger så…

> Lila: Jag skulle vilja gå tillbaka till det här med titeln och medmänsklighet, för jag tycker att det saknades en enorm förståelse och medmänsklighet, jag tycker att det… för mig var det det som var budskapet... och även om man har fullt med medmänniskor runt om sig så är det ju inte alltid att man finner medmänsklighet på det sättet, så det var nog min tanke om produktionen...



Carinas och Lilas yttranden är exempel där deltagarna för fram sina perspektiv utan att knyta an till varandra. Yttrandena är typiska för de inledande delarna av receptionen, där det handlar om att gemensamt skapa en beskrivning av vad deltagarna har sett eller hört. Yttrandena skulle kunna tolkas som univokala utifrån sin beskrivande karaktär. Samtidigt väljer Carina och Lila att gå in i diskussionen och de riktar sig mot de andra deltagarna för en aktiv respons (Bakhtin, 1986b). De kan betraktas som delvis dialogiska eftersom de riktar sig mot den kommande tolkande processen och lägger en grund för de yttranden som kan komma där. I den andra

receptionen bidrar deltagarna med sina perspektiv på liknande sätt, men här kopplas textens tema till läroplanen:

> Carina: … det finns en inre och yttre kraft, alltså interaktiva krafter som kämpar och kämpar ibland medurs och ibland moturs, men till slut blir det ju ändå, utan den här kraftansträngningen, så blir det ju till slut en fungerande struktur och förhoppningsvis en struktur som kan då byggas på läroplanen som filmen började på, att man ska ha ett samförstånd, med varandra och främja förståelse för varandra och också symboliserar då den här knutna handen som blir öppen …

I septembers fjärde reception återkommer förhandlingen om tolkningen av temat ”En likvärdig utbildning” som relateras till läroplanen. Här utgår deltagarna från filmens tema och utvidgar diskussionen. Ett exempel är följande diskussion om kunskap i relation till likvärdighet:

> Frank: … det är ju inte säkert att eleven ska kunna exakt samma saker, att det behöver inte finnas en litterär kanon till exempel… utan det viktigaste är väl att som du också säger att det kommer upp på en viss likvärdig nivå eller att man lär sig att inhämta kunskap på ett likvärdigt sätt...
>
> …
>
> Natasha: Ja, det som jag tycker är viktigt ska vara lika för alla är att eleverna lär sig tänka kritiskt och analytiskt och kritiskt granska. Att liksom de redskapen som alla ska ha möjlighet att känna på och få med sig från skolan, men sedan om man tänker rent faktakunskaper så alltså de kan man alltid ta reda på sedan. För det är helt omöjligt att alla elever ska gå ut med samma faktakunskaper…
>
> Selma: Jag tycker ändå att man ska ha någon typ av lika kunskapsmål, men sedan så har man kanske olika vägar för att nå de målen, man kan arbeta med många olika metoder och, ja, arbetssätt…

> Kerstin: Men om man tänker sig att man har en slags likvärdig kunskapsmål i form av något slags minimikrav, är det orättvist då om några får lära sig mycket, mycket mer än vad som står i minimikravet?
>
> Lotta: Problemet är väl att minimikravet eller de kraven som står i läroplan och liknande är så pass luddiga att det är svårt att veta vad det exakt betyder...
>
> Henry: Alltså oavsett om man undervisar lika mycket om andra världskriget eller om industrialismen så kommer vissa, alltså receptionen är ju alltid olika, alltid individuell liksom, man kan ju aldrig någonsin förutsätta att två individer kommer att komma ihåg exakt samma sak liksom, så det är ju ett omöjligt mål, så man får lägga det på en mer abstrakt nivå, som du sa att man får lära sig analysera och så...

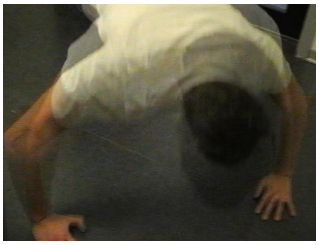
I detta långa excerpt tjänar den ursprungliga texten om likvärdighet som bas för en diskussion om kunskap. Jag uppfattar att samtalet här är flerstämmigt och i huvudsak är dialogiskt. Deltagarna bidrar med sina perspektiv och de får direkt respons av varandra. Frank hänvisar till ett tidigare yttrande (som du säger) och Natasha kommer med ett nytt perspektiv på vad som ska vara lika för alla, något som Selma i viss mån ifrågasätter och relaterar till mål. Kerstins yttrande skapar en ny utgångspunkt där Lotta tar upp målformuleringar. Henry knyter an till samtliga tidigare yttranden i utdraget, men specifikt till Natashas. Utdraget är ett exempel på hur deltagarna använder sig av det som Bakhtin (1981) kallar den andres ord eller det främmande ordet (Møller Andersen, 2007). Varje yttrande innehåller spår av andras ord och är en respons på ett annat yttrande, samtidigt som det innehåller en förväntan om ett kommande yttrande. Yttrandena riktar sig alltså både bakåt, mot det direkt föregående, men också mot det som har yttrats ännu tidigare. De riktar sig också framåt, mot andras kommande respons. Kedjan av röster skapas även av referenser till läroplanen och till en samhällsdebatt om litterär kanon som var aktuell vid tillfället.

8.3.3 Andra texter och nya sammanhang

I januari har både uppgiften och ramarna för receptionerna förändrats. Det är studenterna som ska leda samtalen vid receptionerna. Uppgiftens innehåll är styrt till gestaltning av ett föräldramöte eller elevsamtal utifrån ett tilldelat teoretiskt perspektiv (sociokulturell teori, fenomenografi eller konstruktivism).

Precis som under septemberreceptionerna förändras deltagarnas agerande. Studenterna förhandlar inledningsvis om olika aspekter av textens teoretiska tema men för här in kursens litteratur. Under receptionernas gång kommer studenterna att referera både till tidigare receptioners texter och till andra yttre texter. De utvidgar även samtalet till diskussioner av teorierna i nya sammanhang. Redan i den första januarireceptionen kommer kopplingar till kurslitteraturen in när studenterna förhandlar om tolkningen av sociokulturell teori:

> Carina: ... samtalet är i fokus och att det då verkligen också demonstrerades genom att spanskläraren talade spanska och att musikläraren sjöng och idrottsläraren gymnastiserade och talade också varmt om sina ämnen på ett meningsskapande sätt. Men också att de tog upp begrepp som lärande och utveckling som också är väldigt typiskt för... Och att det är ett lärande och utveckling genom språket och genom dialogen. Loggboken... entusiasmen, engagemanget... och också det här hantverkets verktyg... så typiskt för det sociokulturella att man betonar just hur lärande och utvecklas genom verktyg.



> Irma: Jo, jag tyckte att de fick med väldigt många punkter i sociokulturella teorin och det var bra gestaltat av de olika lärarna... Men förutom allt de tog upp också så tyckte jag att det var väldigt positivt att alla lärarna var gestaltade som väldigt engagerade, eftersom det handlade om mycket om miljön i det sociokulturella perspektivet…

> Josef: Ja, jag håller med Irma där också och sedan så tycker jag att främst idrottsläraren där, som gestaltades av Gunnar, var väldigt entusiastisk att elever skulle få vara med, jag fick nästan lite vibbar till det här ”Flerstämmiga klassrummet” som vi läste, just det här att säga att man måste ändå jobba som ett lag, och olika positioner i ett lag...

Utdraget åskådliggör hur studenterna visar sin aktiva förståelse genom att relatera exempel ur filmtexten till sociokulturell teori och kurslitteratur. De intar en dialogisk och responsiv hållning till varandra och till den grupp som har designat filmen (vi har förstått vad ni menade). Men de riktar sig också mot läraren som har skapat den ursprungliga uppgiften. Yttrandena skapas med medvetenhet om den kurs som ska examineras.

Här ett senare exempel från samma reception där deltagare prövar begrepp från teorin:

> Irma: … att eleven gör… att läraren liksom är passiv tills att eleven kört fast och sedan kommer läraren in liksom… och leder den mot den här, vad heter det…

> Carina: Approximal, alltså utvecklingszon, det var väl det som…
>
> Irma: Approximal development zone…

> Carina: Vi ville visa en utvecklingszon i lärandet genom att läraren och därmed också tystnaden… att tystnaden talade i den bemärkelsen att den fanns en väntan… Läraren väntade in elevens första steg och sedan… Okej, om det inte kom några steg då ingrep läraren.

Irma och Carina ingår i den grupp som har producerat filmen. Jag har tidigare skrivit om hur tidigare texter och design används som resurser i deltagarnas meningsskapande arbete. Så sker också här. Irma för in sin tolkning av ett begrepp genom att återvända till en scen i filmen. Carina hjälper henne att utveckla tolkningen av begreppet. Hon går tillbaka till filmens design och gruppens intentioner. Designen blir en resurs för Carina när hon skapar sitt yttrande för att bidra till tolkningen av begreppet. Irma går lite senare tillbaka till den text som gruppen producerade i september och som hade inriktning mot en god miljö för utveckling och lärande:

> Irma: … vi ville spinna vidare på det här med miljön också och att då visa på hur det, alltså hur viktig trygghet är för utveckling, att det går hand i hand, att vi ville få det lite i den här dialogscenen…

Här knyter Irma samman en tidigare text med den text som diskuteras i den aktuella receptionen, hon gör dessutom kopplingar till teorin.

I den åttonde receptionen för deltagarna även in referenser från andra, yttre texter som inte ingår i kursplanen och relaterar dessa till teorin. Exemplet känns igen från avhandlingens tidigare avsnitt om medvetna syftningar till andra texter. Här finns återigen anledning att uppmärksamma detta, i det här fallet som en förändring i deltagarnas agerande i relation till receptionernas ämne. Låt mig återgå till Bob Dylan och visa hur deltagarna knyter an till den teori som filmen representerar:

> Marta: Och det var… vi valde ju Bob Dylan för att vi tyckte att han, ja enligt oss fyra så står han för en bra syn på samhället och på individen och tillsammans och medmänsklighet och

många saker som vi också tycker att man kan tolka in i den sociokulturella teorin… och vi valde också den här låten för att vi tyckte att texten passar in… att man kan tolka den liksom att man vill ha gemenskap och…

Carina: Han sjunger ju det ”how does it feel to be left alone…”

Marta: … och ja… att han vill undvika… ja och det var det som var tanken…

Carina: Lite i det här, som kanske är väldigt långsökt, är just verktygen när han spelade in den här låten -65 så gick han då över från verktyget akustisk gitarr till el… och det är också en utveckling inom det sociokulturella (skratt), att man utvecklar sig i förhållande till sammanhanget och använder de nya verktygen… men det är… det beror på vad man kan om det här (skratt), men det var just brytningen när han skrev den här låten, från akustiskt till el så att säga… (skratt)

I ovanstående exempel förs den yttre texten in som resurs för att tydliggöra producentgruppens design och för att visa deras förståelse av teorin.

På liknande sätt som i september utvidgas samtalet med ljudtexten som utgångspunkt. Här resonerar deltagarna om konstruktivism. Carina inleder med att föra in två begrepp från teorin som hon kopplar med en scen från ljudproduktionen:

Carina: Jag tänkte just på det här att konstruktivismen kör ju också med det här med preconception, föruppfattning och misconception, missuppfattning... att i dessa begrepp finns väl ändå en tanke om att gå från någon slags förkunskap till en mer korrekt förståelse av till exempel begrepp... det handlar om att nå, om att ändå komma fram till en viss mer eller mindre korrekt uppfattning om ett vetenskapligt begrepp.

Helen: Menar du här att man går i från ett mer, en mer omedveten...

Carina: Ja, en slags förförståelse.

Helen: … kunskap och sedan utvecklar ett mer vetenskapligt tänkande...

Carina: Ja, precis och att man, och att eleven ständigt korrigerar sitt tänkande utifrån att eleven ständigt utmanar elevens tänkande...

Helen: Men det, alltså vad läraren menar det är att, att det är alltså inte läraren som ska ge det rätta svaret, precis som Piaget säger också, man ska inte berätta för barnet vad som är rätt och fel för då fråntar man barnets egen förmåga att kunna konstruera sin kunskap...

Här utmanar Helen från den producerande gruppen Carinas tolkning och för in ett nytt perspektiv genom att referera till Piaget. Diskussionen fortsätter och något senare kommer Jenny från den producerande gruppen in i samtalet genom att ansluta till ljudtexten. Det betyder att texten, som genom utvidgningen har hamnat i bakgrunden, nu används som resurs av Jenny för att bidra med ett nytt perspektiv:

Jenny: Och sedan utmanar ju läraren också i det här elevsamtalet just den här fel uppf... eller den uppfattningen om att skuggan var det bästa sättet, att ändå försöker lotsa eleven genom att fråga: finns det någon problematik med detta, man säger inte att detta är fel eller så utan att få eleven att tänka efter: är detta verkligen den idealiska lösningen?

Lotta: (som också tillhör producenterna)... att man ifrågasätter allting...

Jenny: Och att man får eleven att tänka ännu längre, att tänka själv...

> Carina: Men ändå att eleven eller läraren har någonstans vetenskaplig uppfattning, att man har mer erfarenhet att kunna lägga i begreppet, det där att visa preconception, att läraren som lotsar, var ligger eleven utifrån sin erfarenhet och så kunna lägga in det... en mer korrekt uppfattning...

> Helen: Men om jag har förstått Piaget rätt så ska man inte göra det heller... alltså man ska låta barnet få upptäcka själv genom sin egen drivkraft på något sätt, själv nå fram till kunskapen eller sanningen med hjälp av sin egen drivkraft...

Utdraget visar hur Helen, Jenny och Lotta samarbetar som team för att omskapa sin tolkning av konstruktivism. Carina bidrar med ett annat perspektiv som producenterna möter genom att återvända till texten och till teorin. Perspektiven möts inte riktigt när Selma bryter in och gör ett yttrande som också utgår från ljudtexten:

> Selma: Nej, jag tänkte bara på det att ibland tror jag att det ger sig, i alla fall inom naturvetenskapen, alltså svaren blir ju... experimenterar man sig fram till någonting så förr eller senare så kommer man fram till något mer objektivt inom naturvetenskapen, på det sättet så behöver inte läraren på det sättet komma med någon pekpinne eller något rätt svar, för gör du ett experiment tillräckligt många gånger och ser det här med flaggstången och ser att det här fungerar inte och det här fungerar inte så till sist så kommer du fram till någonting…

Deltagarna förhandlar om tolkningen av teorin. Innehållet i förhandlingen skapas genom att deltagarna återvänder till exempel ut ljudtexten för att forma sina yttranden. De utvidgar sin tolkning av texten till att bli en mer allmän diskussion om konstruktivism.

Det som är nytt i januaris receptioner är att deltagarna utgår från teorier som representeras i texterna och använder dem i nya sam-

manhang. Jag inleder med Helen (reception 10, januari) som i sitt yttrande om fenomenografi utgår från ett klipp i ljudtexten och riktar sig till den grupp som har producerat:

> Är det det som är tanken med fenomenografin, att det ska vara en, att det ska rättfärdigas med demokratiskt, med demokratin eller? Hur tänker ni då om man går ett steg längre i den här frågan, vad är en bra skola för er, ni säger ju i inspelningen att det centrala inte är vad invididen tänker utan vad andra tänker... hur... alltså vad är det som sker där då om... i ett fenomenografiskt tankesätt... vad är det man kan lära av varandra då?
>
> Josef: Det är kanske ett samspel, som inom vissa ämnen i skolan i till exempel matematik så används fenomenografi, svårt ord, ganska bekvämt, genom att man låter kanske en elev förklara en viss sida av ett fenomen och sedan får nästa klara nästa...
>
> Frank: Jo.
>
> Josef: ... är det då någon som har svårt för matematik så förhoppningsvis kan man ta till sig något utav synsätten...
>
> Frank: Och att läraren också kan använda olika förklaringsmodeller, när man kanske ska förklara en ekvation så vet läraren att ja eleverna brukar kunna förstå det här på lite olika sätt, så förstår inte eleven på det här viset så förklarar jag på ett annat vis så att han kanske förstår då liksom, jag kanske ritar upp något på tavlan och de förstår på det viset...

Utdraget menar jag utgör ett exempel på hur deltagarna använder den ursprungliga texten som tankeverktyg (Lotman, 1988) för att kunna skapa ny mening. De visar en aktiv förståelse (Bakhtin, 1986b) genom att applicera teorin på ett didaktiskt exempel utanför den ursprungliga texten.

Samtliga januariexempel menar jag är i huvudsak dialogiska till sin karaktär. Precis som i september innehåller receptionerna i januari univokala delar där deltagarna främst för fram sina egna perspek-

tiv. Detta gäller framförallt i de inledande faserna av beskrivning, men det sker även vid exempelvis konflikter, som jag tidigare har visat i avsnittet om resurser. Agerandet förändras till att deltagarna mer och mer intresserar sig för varandras idéer, där den ursprungliga texten används som tankeverktyg (Lotman, 1988) tillsammans med andra texter. Deltagarna använder sig också här av den andres ord (Bakhtin, 1981), men repertoaren utökas genom intertextualitatet i form av tidigare yttranden. Tidigare texter från receptionerna används och medvetna citat från andra yttre texter förs in (Adelmann, 2002; Fairclough, 1996).

8.3.4 Från beskrivning till generalisering

Förändringen kan förstås med hjälp av Mortimer & Scott (2003) som undersöker hur elever utvecklar ett naturvetenskapligt språk med hjälp av distinktionerna mellan beskrivning, förklaring och generaliseringar. Beskrivningar baseras på direkta observationer och utgörs av en redovisning av ett system eller ett objekt, medan förklaring inbegriper att man använder en teoretisk modell för att förklara samma fenomen.

Generalisering handlar om att kunna göra en beskrivning eller förklaring som är oberoende av en specifik kontext. Överfört till min studie skulle jag kunna säga att deltagarna i septembers receptioner i huvudsak ägnar sig åt beskrivning och förklaring medan de i januari utvidgar till generaliseringar. De kan applicera de teorier som representeras i texterna på nya situationer. Det skapar följande bild:

September.	*Beskrivning, förklaring, generalisering.*	*Januari.*	*Beskrivning, förklaring, generalisering.*
Tolkar texters teman.	Beskrivning.	Tolkar texters teman.	Beskrivning.
Anknyter till läroplanen.	Beskrivning och förklaring.	Anknyter till läroplanen.	Beskrivning och förklaring.
		Anknyter till kursens litteratur.	Beskrivning och förklaring.
		Anknyter till tidigare ljud- och filmtexter.	Beskrivning och förklaring.
		Anknyter till andra yttre texter.	Beskrivning och förklaring.
Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.	Beskrivning och förklaring.	Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.	Beskrivning och förklaring.
		Applicerar textens tema (teori) på nya sammanhang.	Beskrivning, förklaring och generalisering.

Tabellen tydliggör hur deltagarna förändrar sin förmåga att beskriva, förklara till att generalisera, men också att förändringen sker genom att deltagarna utnyttjar en mångfald av röster. De riktar sig mot varandra och bygger på, utvecklar och ifrågasätter varandras yttranden i form av flerstämmighet (Møller Andersen, 2007). För att kunna utveckla sina beskrivningar och förklaringar drar deltagarna in fler röster i form av tidigare texter, av texter från kursens litteratur och i form av andra yttre texter. Jag menar att denna mångfald av perspektiv bidrar till studenternas möjlighet att utveckla sin aktiva förståelse av texten och så småningom skapa en generaliserande nivå. Jag menar också att de yttranden som skulle kunna tolkas som mer passiva – exempelvis Carina och Lila i avsnittets inledning – är viktiga byggstenar i den gemensamma aktiva förståelse som skapas. Bakhtin (1986b) skriver att även ett monologiskt yttrande innehåller dialogiska övertoner. Den minsta antydan till en annans yttrande skapar en dialogisk vändning. I nästa avsnitt kommer jag därför att undersöka förändringen med

hjälp av Lotmans (1988) tanke om att alla texter innehåller både univokala och dialogiska funktioner, men i olika hög grad.

8.3.5 Både univokalt och dialogiskt

Resultatet kan jämföras med en studie av Dysthe (2002) där filosofistudenters dialoger på nätet klassades som: A) dialogisk (refererade till artikeln eller till uppgiften), B) univokal (presenterade exempel), C) dialogisk (deltog i diskussion av en eller flera studenters påståenden) eller D) univokal/dialogisk (lade fram principiella punkter). Dysthe menar att det var en ömsesidig motsättning mellan en mångfald av röster som fick deltagarna att utveckla sin förståelse. Dialogerna i denna studies receptioner utvecklas på liknande sätt. Det är när studenterna utnyttjar flerstämmigheten med hjälp av tidigare och kommande röster, samt andra texter som dialogerna utvecklas. Åter till mitt resultat där jag placerar in begreppen univokal och dialogisk för att belysa förändringen:

September.	*Beskrivning, förklaring, generalisering.*	*Januari.*	*Beskrivning, förklaring, generalisering.*	*Univokal och dialogisk.*
Tolkar texters teman.	Beskrivning.	Tolkar texters teman.	Beskrivning.	I huvudsak univokal.
Anknyter till läroplanen.	Beskrivning och förklaring.	Anknyter till läroplanen.	Beskrivning och förklaring.	Univokal och dialogisk.
		Anknyter till kursens litteratur.	Beskrivning och förklaring.	I huvudsak dialogisk.
		Anknyter till tidigare ljud- och filmtexter.	Beskrivning och förklaring.	I huvudsak dialogisk.
		Anknyter till andra yttre texter.	Beskrivning och förklaring.	I huvudsak dialogisk.
Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.	Beskrivning och förklaring.	Utvidgar diskussionen med den aktuella texten som resurs.	Beskrivning och förklaring.	I huvudsak dialogisk.
		Applicerar textens tema (teori) på nya sammanhang.	Beskrivning, förklaring och generalisering.	I huvudsak dialogisk.

Tabellen bidrar till att synliggöra hur deltagarna under receptionernas gång förändrar sitt agerande i dialogerna. Från att vara mer beskrivande och förklarande, med tonvikt på univokalitet, till att vara både beskrivande, förklarande men också generaliserande och i huvudsak dialogiska. Utvecklingen sker genom att deltagarna utnyttjar potentialen i flerstämmighet och intertextualitet. Tabellen synliggör att de mer univokala, överförande delarna inte står i motsats till de mer dialogiska, utan ingår som betydelsefulla delar för dialogens utveckling. Tabellen tydliggör också att deltagarna behöver tid och övning för att förändra sitt agerande. Det är först vid den andra receptionen som deltagarna applicerar textens tema på nya sammanhang och alltså gör generaliseringar.

8.3.6 Kunskap, flerstämmighet och mediers erbjudanden

Förändringen kan naturligtvis knytas till en process utanför receptionerna – studenterna har en termin på lärarutbildningen bakom sig och har vana att föra liknande resonemang från tidigare kurser. Förändringen kan också knytas till den didaktiska designen av momentet, där januaris uppgift ställer högre krav på teoretisk förståelse. Jag vill ändå påstå att receptionernas form, tillsammans med mediernas och teckensystemens erbjudanden, spelar roll för denna förändring. I förhandlingen om tolkningen utgår deltagarna från och omskapar film- och ljudtexterna. De hämtar resurser från de texter som är föremål för receptionerna, men även från de texter som tidigare har producerats. Bakhtin (1981) skriver om hur mening skapas som en bro mellan den som talar och den som lyssnar, den som skriver och den som läser. Som jag tidigare har påpekat fortsätter pendelrörelsen mellan producent och mottagarroll i receptionerna, de fungerar som team och bygger upp en gemensam förståelse genom förhandling och rör sig mot intersubjektivitet.

Genom pendlingen och responsgivandet utvecklar deltagarna sin känsla för den andres perspektiv (Løkensgard Hoel, 2001). Det betyder att möjligheter för ett förändrat meningsskapande och för ett lärande kan ligga i deltagandet i de upprepade receptionerna, i rollväxlingen, i övningen att ge och ta mot respons samt i utnytt-

jandet av röster och texter. I denna dynamiska ömsesidiga process utvecklar deltagarna även sin kunskap om ämnet.

Avsnittet om förändring har också visat hur deltagarna utnyttjar och utvecklar sitt användande av texternas meningspotential som kan förstås som metafunktioner. De förändrar även sitt agerande med hjälp av erbjudanden hos aktuella medier och teckensystem. I förändringsavsnittets avslutande del kommer jag att studera hur deltagarna agerar och under receptionerna. Jag funderar också över hur yttrandeutrymme skapas och förändras.

8.4 Förändring – yttranden och samspel

Avstampet görs i en vidgad syn på Bakhtins yttrandebegrepp (Bakhtin, 1986a, b, c). Resultatet har visat att deltagarna skapar sina yttranden multimodalt, det vill säga med fler resurser än tal. De agerar med hjälp av rummets erbjudanden, som placering, bord och papper. De använder sig av kroppens position, av blickar och gester och av teckensystem från de film- och ljudtexter som ligger till grund för receptionerna. De använder sig också av en form av intertextualitet (Adelmann, 2002; Fairclough, 1996) genom att de lyfter in andra tidigare texter. Yttrandets multimodala konstruktion som agerande kan alltså sägas vara väl förankrat i mitt material.

8.4.1 Vem dominerar?

31-6. 0-109. Siffrorna visar lärarens och studenternas talade yttranden i den inledande prologen och i den avslutande receptionen i januari. Även om jag betraktar yttranden som multimodala vill jag inledningsvis ägna mig åt yttrandets talade del för att närma mig hur utrymmet för yttranden utnyttjas. Är det överhuvudtaget intressant att räkna yttranden? Det skulle ju kunna vara så att läraren visserligen dominerar i antal, medan en student har väldigt långa yttranden och på så sätt dominerar i tid. Jag har dock valt avgränsa mig till antal talade yttranden eftersom jag istället för att räkna utvecklar analysen med en multimodal förståelse av materialet. Denna första kvantifiering av materialet får tjäna som en skiss.

De talade yttrandena blir en bakgrund för den kommande multimodala förståelsen av materialet som presenteras under 8.4.2. För att få en överblick har jag helt enkelt räknat deltagarnas talade yttranden i de två prologerna och i de elva receptionerna. Som yttrande avser jag här en sammanhängande period när en deltagare talar (Linell, 1998).

8.4.1.1 Prologer

I september deltar tjugofem studenter, tre lärare, en fotograf och jag som forskare. I januari deltar tjugoen studenter, två lärare, en fotograf och jag. Det är endast studenterna, Lärare 1 och lärare 2 som yttrar sig genom tal.

Deltagare (siffran efter namnet markerar vilken grupp deltagaren tillhör)	*Prolog 1* *September* *(Tid: 9 min 02 sek)* *Antal talade yttranden*	*Prolog 2* *Januari* *(Tid: 6 min: 38 sek)* *Antal talade yttranden*
Lärare 1	31	28
Lärare 2	14	0
Olga 1	0	1
Henry 1	0	2
Lila 1	0	3
Kim 1	0	1
Asta 2	0	1
Josef 3	0	3
Marta 4	4	2
Carina 4	1	0
Thea 4	1	0

Tabellen visar att det talade utrymmet i prologerna domineras av Lärare 1. Det är dock fler studenter som yttrar sig i den andra prologen. När studenterna kommer till tals i prologerna handlar det om frågor angående turordning eller redovisningsformen.

8.4.1.2 Receptioner

I september genomför deltagarna sex receptioner. Tiden varierar, från arton minuter till cirka fyrtiofyra. Lärare 2 gör endast ett yttrande i den första receptionen. Lärare 1 är aktiv i samtliga receptioner även om hans deltagande minskar kraftigt i de två avslutande receptionerna.

Reception	*Tid*	*Lärare 1*	*Lärare 2*	*Studenter*	*Summa antal talade yttranden*
1 september	21 min 11 sek	31	1	53	85
2 september	21 min 23 sek	47	0	79	126
3 september	43 min 28 sek	58	0	196	254
4 september	30 min 08 sek	38	0	74	112
5 september	18 min 00 sek	17	0	63	80
6 september	20 min 23 sek	18	0	44	62

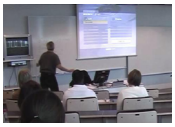
I januari ändras förutsättningarna för receptionerna som jag tidigare har beskrivit. Tiden varierar här från cirka sexton minuter till cirka tjugofyra minuter. Receptionerna genomförs alltså under något kortare tid än i september. De olika grupperna får turas om att ansvara för att leda samtalet vid receptionerna. Av lärarna är det endast Lärare 1 som talar och hans yttranden minskar i antal, från elva i den inledande receptionen till noll i de två sista. Antal yttranden hos gruppen som ansvarar för att leda samtalet skiftar. Lägst är det i den andra och i den femte receptionen där de har sexton stycken, medan övriga studenter har etthundrafyrtionio respektive hundranio.

Reception	*Tid*	*Lärare 1*	*Lärare 2*	*Samtalsledande grupp*	*Övriga studenter*	*Summa antal yttrande*
7 januari	17 min 57 sek	11	0	41	63	115
8 januari	16 min 14 sek	4	0	16	149	169
9 januari	24 min 23 sek	2	0	44	56	102
10 januari	15 min 37 sek	0	0	22	41	63
11 januari	20 min 10 sek	0	0	16	93	109

Genom att belysa antal yttranden formas en bild av att läraren dominerar det talade utrymmet i prologerna, men att studenternas yttranden ökar i antal under receptionernas gång, helt i enlighet med designen av receptionerna. Läraren talar alltså allt mindre, studenterna allt mer. Gott så. Men för att fördjupa förståelsen för meningsskapandet väljer jag att närma mig deltagarnas yttrande nmed hjälp av multimodal analys.

8.4.2 Multimodalt yttrandeutrymme

Med begreppet multimodalt yttrandeutrymme vill jag fånga hur deltagarna utnyttjar och förändrar utrymmet för sina yttranden vid receptionerna. Utgångspunkten är alltså en vidgad syn på yttrandet, som skapas multimodalt genom tal men också genom exempelvis gester, blickar och kroppsposition. Läraren har en tydlig roll vid de inledande receptionerna i september. Det är han som har introducerat formen i prologen och det är han som leder samtalen. Han är också den person, den direkta adressat (Bakhtin, 1981; Linell, 1998) som studenterna inledningsvis i huvudsak riktar sina yttranden mot. När studenterna vill delta räcker de upp handen och läraren fördelar ordet antingen muntligt och/eller med blickar och gester. Även vid prologen i januari är det läraren som dominerar yttrandeutrymmet som tidigare har visats. När receptionerna påbörjas ändrar läraren sin position och sätter sig mellan studenterna i grupp fem och i grupp två. Genom inramningen i prologen har han tydliggjort att det nu är studenterna som ska leda samtalen. Den fysiska placeringen bidrar till att förtydliga den tänkta förändringen i lärarens roll. Centrum i rummet förflyttas också, här finns fortfarande en tydlig riktning mot tavlan, men scenen i fronten saknar mänskliga aktörer.



Prolog september

Prolog januari

Reception januari

Under receptionerna i januari har läraren alltså delegerat ansvaret för samtalet. Men studenterna fortsätter inledningsvis att använda

honom som resurs, som i den första receptionen i januari när Jenny, Lotta och Helen är osäkra på hur de ska inleda:

> Läraren: OK, grupp fem.

Han ser ut över deltagarna. Lotta i grupp fem räcker upp handen och vänder sig mot läraren. Jenny i samma grupp undrar: Ska vi börja? Hon tittar mot läraren och vänder sedan blicken ner mot sitt papper på bordet.

> Läraren: Ja och så får ni äran att inleda och så va, är det OK?

Han vänder sig mot Jenny och pekar med handen mot henne. Jenny säger ja. Hon vänder sig mot deltagarna i sin grupp medan hon bläddrar i sina papper. Läraren är fortfarande vänd mot den grupp som har fått i uppdrag att leda samtalet och säger: Varsågoda.

Jenny svarar återigen ja och vänder sig mot sin grupp. Helen undrar: Vad ska vi? Hon ser på de övriga gruppdeltagarna. Det blir Jenny som svarar: Ska vi börja med...? Lotta tittar ner i sina papper och fortsätter: ... ordningen. Hon skrattar.

> Jenny: Vad var det vi fick se för någonting? Vad var det som hände?

Hon ser ut över de övriga studenterna. När hon har yttrat sig lutar hon sig bakåt och lägger armarna i kors. Henry, som är med i den producerande gruppen, vänder sig mot deltagarna i sin grupp och undrar: Ska vi säga det? Jenny svarar: Nej ni andra... Hon lutar sig fram över bordet och tittar på den producerande gruppen.

Lotta, Jenny och Helen är osäkra på hur de ska inleda receptionen och vänder sig till läraren som går in och talar om hur de ska göra. Så börjar Jenny, men det råder fortfarande osäkerhet om hur receptionsformen ska gå till. Henry, som tillhör den grupp som har producerat filmen, undrar om det är de som ska beskriva sin film. Jenny, som här visar att hon har förstått formen går in, men blir avbruten av läraren som använder både tal och gester för att styra receptionen.

Läraren vänder sig mot den producerande gruppen och håller upp handen: Ni blir helt tysta...

När samtalet avstannar en bit in i receptionen går läraren åter in med en annan typ av yttrande:

Helen: Mmm...

Lotta: Mmm.

Läraren vänder sig mot Jenny och tittar på henne.

Jenny: Mmm, något mer? Hon lutar sig framåt och ser ut över deltagarna.

Här blir det tydligt att läraren genom sin kroppsposition och blick uppmanar Jenny att ta tag i samtalet. Ett yttrande som Jenny uppfattar och som hon hakar på. När receptionen så ska avslutas blir studenterna i den samtalsledande gruppen återigen osäkra på formen:

Helen: Är det någon annan som har något att tillägga?

Hon ser ut över deltagarna. När ingen svarar vänder hon sig mot läraren och undrar: Ska vi låta gruppen komma till tals eller hur hade du...

Läraren lyfter handen mot den producerande gruppen och tittar på Helen.

Läraren: Jo, så, man avslutar ju med detta...

Helen: Ja, just det.

Hon har blicken fortsatt riktad mot läraren och lutar sig tillbaka.

Läraren: Precis.

Han vänder blicken från Helen mot den producerande gruppen och nickar.

Henry: Ja, jag vet inte... tycker ni att vi har något bra att säga som inte har sagts?

Han vänder sig mot sina gruppmedlemmar.

I utdraget använder sig Helen av läraren för att avsluta receptionen. Genom att nicka och vända sig mot den producerande gruppen skapar läraren ett yttrande som Henry besvarar. Också i nästa reception (9 januari) kommer läraren in. Det är Marta som leder samtalet. Hon får dock ingen respons på sin fråga och tystnad uppstår under ett par sekunder. När hennes nästa yttrande blir ”mmm” träder läraren in i samtalet: Vad skolan heter har väl betydelse? Marta svarar: Ja, just det... Lärarens yttrande visar att han visserligen har delegerat ansvaret för receptionerna, men att han agerar som en sorts slumrande aktiv deltagare.

Den multimodala analysen tydliggör alltså att läraren är mer aktiv än vad min första kvantitativa skiss antyder. Det betyder att ytt-

randeutrymme är något som skapas, upprätthålls och förändras multimodalt. Deltagarnas agerande under tidigare receptioner visar att de uppfattar läraren som en resurs för hur receptionerna ska genomföras. De bjuder in honom i samtalen. Han är en del av iscensättningen och kan när som helst gå in och påverka innehållet i receptionen. Redan i den andra januarireceptionen minskar lärarens antal yttrande, och multimodal analys av receptionerna har inte synliggjort något annat. Det kan naturligtvis vara så att han handlar med mindre synliga gester än vad min kamera har kunnat fånga, som exempelvis ögonkast, men jag tolkar materialet som att läraren både väljer och tillåts av studenterna att träda tillbaka. Även om han inte yttrar sig är hans närvaro som indirekt adressat med och formar samtalet mellan studenterna. Det väcker min nyfikenhet att titta närmare på vem eller vilka även övriga deltagare riktar sina yttranden mot.

8.4.3 Adressater

Bakhtin (1986b, c) talar om yttranden som en kedja i en länk av tidigare och kommande yttranden. Varje yttrande har författare och adressater. I följande avsnitt intresserar jag mig för hur deltagarna vänder sig till de adressater som finns närvarande i rummet under receptionerna. Jag kommer att visa hur användandet av adressater förändras och hur studenterna väljer att vända sig till ett utökat antal adressater.

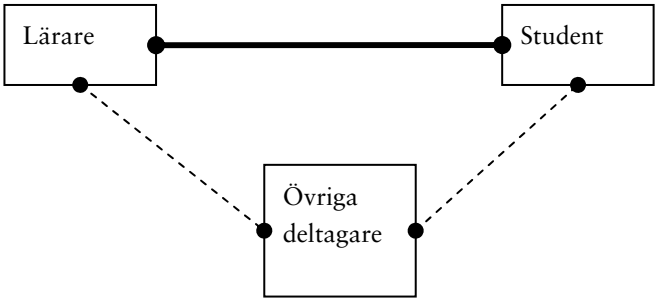
8.4.3.1 Direkt och indirekt adressat – en enkel modell

Under septemberreceptionerna finns ett tydligt mönster i deltagarnas interaktion. Läraren ställer en fråga eller fördelar ordet och studenterna svarar honom. Det är läraren som är den direkta adressaten för studenternas yttranden, även om både läraren och studenterna också visar en ”otherorientation” (Linell, 1998) genom att de också är medvetna om rummets övriga deltagare som indirekta adressater.

Agerandet påminner om Møller Andersens (2007) adressattyp ”pedagogikens tredje” som hon grundar hos Bakhtin. Pedagogikens tredje kan illustreras med läraren som vänder sig mot en stu-

dent, men som samtidigt har ett underliggande budskap till de övriga studenterna. Pedagogikens tredje kan även illustreras med studenten som riktar sig mot läraren, med övriga deltagare som publik. Här finns medvetenheten om publiken även om det inte finns något indirekt budskap i undervisningssyfte till den övriga publiken. Men indirekta budskap finns, till exempel till den egna producentgruppen som framställer sig själva som team. Jag har tidigare, i delen om inramning, resonerat om hur teamet bör visa en enad front för att skapa sitt framträdande (Goffman, 1959). Det gäller att hålla ihop och ett sätt att visa teamets styrka är genom medlemmarnas yttranden.

Det som är gemensamt för lärare och studenter är att de riktar sina yttranden både mot den direkta adressaten, men också mot övriga deltagares kommande yttranden. En respons som ibland kommer direkt, ibland lite senare ("jag tänkte på det du sa tidigare"). Samspelet kan illustreras enligt följande, där den fyllda linjen symboliserar direkt adressat och den streckade indirekt:



8.4.3.2 Direkt och indirekt adressat – en mer komplex modell

Studenter har ytterligare direkta adressater för sina yttranden – övriga gruppmedlemmar. Även om läraren är fortsatt aktiv receptionerna igenom och samtalsledare introduceras i januari finns det perioder under receptionerna där studenterna själva tar över och skapar egna perioder av turtagning (Linell, 1998). Det handlar alltså om sammanhängande perioder där varken lärare eller samtalsleda-

re deltar. Det är framförallt i receptionernas avslutande faser, när de producerande grupperna får ordet, som studenternas dialog hänger samman utan avbrott från läraren. Detta sker i samtliga receptioner.

Jag menar att närheten till den egna designen får betydelse här. I receptionen rör sig studenterna både som publik men också som kreatörer. Receptionsformen i sig är ny för studenterna men sitt arbete med den egna produktionen känner de väl till. När de samtalar om sin produktion och får diskutera sina val återgår de samtidigt till och omskapar sin design (Kress & van Leeuwen 2001; Kress m.fl., 2001; Burn & Parker, 2003). De yttranden de har skapat omskapas på så sätt i flera omgångar, dels vid tolkningen av produktionen dels vid deras reaktion på tolkningen. Mening skapas både i designen, i mottagandet samt i reflektionen över mottagandet. I följande exempel illustreras hur gruppmedlemmar vänder sig till varandra när de ska resonera om sin design:

Henry: Stämningen...

Han vänder sig mot Disa.

Disa: Ja, den här gymnasie... feststämningen...

Disa är vänd mot läraren.

Henry: Ja.

Han vänder sig mot läraren.

Disa: Det skulle inte bara liksom vara tyngre musik utan det skulle vara gymnasie ungefär...

Henry: Det som vi tycker är mest typiskt för det...

Disa: (Samtidigt som Henry) Ja, lekfullt, lite barnsligt...

Gunnar: Rätt lättlyssnad musik.

Han vänder sig mot Henry.

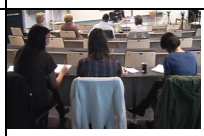
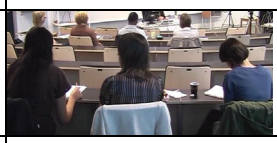
Disa: (Samtidigt som Gunnar): Ja.

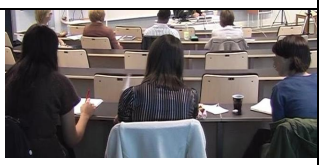
Vänder sig mot läraren och nickar.

Henry: (Samtidigt som Disa och Gunnar) Mmm.

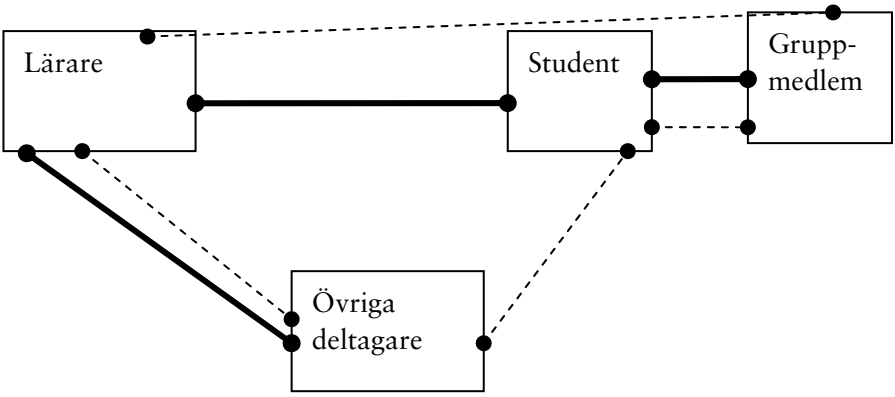
Vänder sig mot Gunnar och nickar.

Henrys inledande yttrande i utdraget är ett exempel på hur han vänder sig till så kallade ”split audiences” (Linell, 1998). Han svarar en medlem i den samtalsledande gruppen, samtidigt som han vänder sig till sin egen grupp. Därefter följer ett avsnitt där Olga och Henry har varandra som direkta adressater, medan de andra i producentgruppen är indirekta, tillsammans med läraren och övriga deltagare. Kim uppfattar den indirekta riktningen. Han visar det genom att vända sin kropp och blick mot gruppmedlemmarna och genom att haka fast sitt yttrande vid Olgas. Därefter adresserar han övriga deltagare direkt, genom både tal och kropp. Följande exempel från en beskrivande fas i en reception tydliggör det multimodala samspelet:

Tal (siffror visar tid, // visar överlappande yttranden).	*Kroppsposition, gest och blick*	*Bilder.*
Reception 6, september: Marta (11:50-52): ... sedan så minns jag inte riktigt vad det var därefter	Vänder sig mot Irma. Håller handen på sitt block, tittar på Irma.	
Irma (11:53): Museum med statyer	Vänder sig mot Marta, tittar på Marta.	
Marta (11:53): Ja just det...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper.	
Irma (11.54-12:05): Och så klassisk musik i bakgrunden...	Vänder sig mot sitt papper. Tittar ner i papper, vänder på bladet.	

Marta (12:06-23): Ja och sen så stod det inspirerande, sen så vet jag inte om det var något där emellan för så kom läroplanen igen, där fanns, finns olika att väger att nå målen stod det. Sedan var det slut.	Vänder sig först mot sitt papper, sedan mot läraren. Hand på papper, blicken först mot papper, sedan mot läraren.	
Läraren 1 (12:24-39): Sedan var det slut ja... Var det något som missades? Rätt heltäckande? OK, vad handlar detta om?	Först vänd mot Marta, sedan mot övriga studenter. Sveper med handen och blickar ut över studentgruppen.	

När Marta säger att hon inte minns riktar hon sitt yttrande dels direkt till läraren (tal), dels direkt till Irma (kroppsposition, blick, pekar på block). Övriga deltagare blir indirekta adressater. Irma fortsätter den delade adressiviteten. Hon använder tal till läraren och kroppsspråk till Marta. När läraren kommer in lite senare är det Marta och övriga studentgruppen som är samtidiga direkta adressater. Också hans yttrande skapas multimodalt. Följande bild träder fram, där den fyllda linjen symboliserar direkt adressat och den streckade linjen symboliserar indirekt adressat:



Den multimodala analysen tydliggör alltså hur samspelet och användandet av adressater som är närvarande i rummet är mer komplext än min första skiss.

8.4.3.3 Direkt och indirekt adressat – en utökad modell

I januari ändras som sagt förutsättningarna för receptionerna och läraren delegerar ansvaret för samtalet till olika grupper. Här tydliggörs en annan form av ”otherorientation”. Nu omskapar de samtalsledande studenterna lärarens agerande – de ställer frågor och fördelar ordet. Här finns alltså ett liknande mönster som tidigare: samtalsledare-student-samtalsledare:

> Carina (samtalsledare): Var det någon som lade märke till vilket ämne de nämnde? Som är ganska typiskt för fenomenografin?
>
> Jenny: Helena var ju svensklärare…
>
> Carina: Ja…
>
> Jenny: ... och sedan den här Maud var ju so-lärare och sedan arbetade de ämnesöverskridande…

Uppgiften att leda samtalet är ett nytt inslag i receptionen och den multimodala analysen har visat att samtalsledarna inledningsvis fortsätter att använda läraren som resurs, han finns med som både direkt och indirekt adressat. Låt mig återgå till ett tidigare exempel för att illustrera detta:

> Helen: Är det någon annan som har något att tillägga?

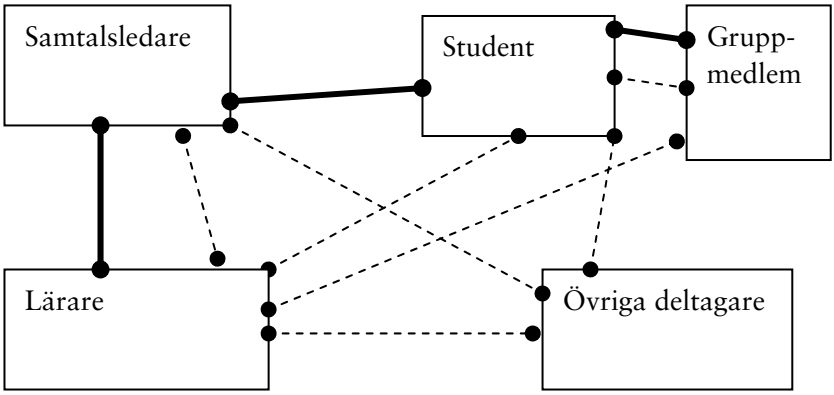
Hon ser ut över deltagarna. När ingen svarar vänder hon sig mot läraren och undrar:

> Ska vi låta gruppen komma till tals eller hur hade du...

Läraren lyfter handen mot den producerande gruppen och tittar på Helen:

> Jo så, man avslutar ju med detta...

En student som yttrar sig riktar sig främst mot samtalsledarna som direkta adressater, medan övriga gruppmedlemmar kan vara både direkta och indirekta adressater som tidigare exempel har visat. Läraren och övriga deltagare är i huvudsak fortsatt indirekta adressater. Det skapar följande mönster:



Skissen illustrerar hur ett mer och mer komplext mönster över deltagarnas samspel träder fram. Deltagarnas riktande av yttranden förändras under receptionernas gång. Lärarens roll förskjuts, samtidigt som samtalsledaren är en ny möjlig närvarande adressat för både studenter och lärare.

I september agerar studenterna i huvudsak med läraren och gruppmedlemmar som adressater medan övriga deltagare främst är indirekta adressater. I januari växlar studenterna mellan att vara samtalsledare, producent eller publik. Det betyder fler möjliga adressater att förhålla sig till men också att utnyttja vid skapandet av yttranden. Som samtalsledare placeras studenterna i en lärarliknande position. När de yttrar sig och riktar sig mot en student blir de andra studenterna åhörare. Ytterligare en form av ”pedagogikens tredje” träder fram. Här finns fortfarande inte det underliggande undervisningsbudskap som en lärare har under en lektion. Däremot finns signaler till teamet, som jag tidigare har skrivit om.

Att genomföra receptionen som samtalsledare innebär dessutom att visa läraren att man behärskar formen.

8.4.3.4 Studenterna utnyttjar fler adressater

I avsnitten redogör jag för hur deltagarna får fler adressater att förhålla sig till, men också att utnyttja, när de skapar sina yttranden. Jag menar att det är studenterna som använder dessa möjligheter och att det är deras aktivitet som ökar. En snabb återblick på min inledande kvantitativa skiss av talade yttranden visar att studenterna sammanlagt gör 509 talade yttranden i september, jämfört med 541 i januari. Januaris receptioner sker också under något kortare tid. Den multimodala analysen visar att läraren visserligen fortsätter att yttra sig, men att hans aktiva deltagande minskar. Det är alltså studenterna som utnyttjar fler möjliga adressater och som kommer att dominera yttrandeutrymmet. Jag avslutar resultatkapitlet med att undersöka hur detta yttrandeutrymme skapas.

8.5 Talgenrer och aktivitetsgenrer

I kapitlets avslutande del kommer jag att resonera förändring i relation till hur studenterna väljer talgenrer och omskapar aktivitetsgenrer. Studenternas sätt att forma sina yttranden kan undersökas med hjälp av Bakhtins resonemang om talgenrer (Bakhtin, 1986b; Mortimer & Wertsch, 2003; Wertsch, 1991) och Lemkes (1990) aktivitetsgenre. En talgenre kan förstås som typiska former av yttranden inom ett socialt språk, medan Lemke antar ett multimodalt perspektiv och menar att aktivitetsgenrer innehåller fler former av agerande utöver tal. Talgenrer blir på så sätt en del av aktivitetsgenrer.

8.5.1 Talgenren som accepteras

I följande exempel blir användandet av talgenrer särskilt tydligt när de samtalsledande grupperna omskapar lärarens sätt att leda receptionerna. I september inleder läraren receptionerna på följande sätt:

OK, är det någon som vill börja då med detta? (reception 1)

OK, vem vill berätta om vad vi har hört och vad vi har sett? (Reception 2)

Vad har vi hört här då? Är det någon som vågar ta sig an det? (Reception 3)

Ja, vi känner ju till tågordningen. Är det någon som vill försöka att sammanfatta detta. Vad är det vi har hört? (Reception 4)

OK, alla med på… vem åtar sig att köra den här sekventiella genomgången? (Reception 5)

Det var mycket information här va, både bild och musik, vem vill… är det någon som vill försöka berätta det här så vi är överens? (Reception 6)

När det är dags för studenterna att leda samtalen i januari lyder deras yttranden:

Jenny: Vad var det vi fick se för någonting? Vad var det som hände? (Reception 7)

Kerstin: Vad var det vi såg. Någon som vill berätta? (Reception 8)

Marta: Jaha, vad hörde vi? Carina: Någon som vill presentera själva gången? (Reception 9)

Asta: Vill någon förklara vad vi hörde? Eller berätta? (Reception 10)

Olga: Någon som vill berätta vad vi fick höra? (Reception 11)

I exemplet hörs lärarens röst i studenternas yttranden och studenterna väljer att fortsätta använda den talgenre som läraren har valt att introducera. Men jag tänker också att både lärarens och studen-

ternas val av talgenre bär spår av tidigare röster från undervisningssituationer och mönster som har etablerats i skolans klassrum (Mortimer & Scott, 2003).

8.5.2 En omskapad aktivitetsgenre

Låt mig ta hjälp av resultatets tidigare delar för att illustrera begreppet aktivitetsgenre. Jag har resonerat om den formella inramningen (Goffman, 1959; Selander, 2008a, b) och hur deltagarna handlar på ett sätt som förväntas av dem, materialiteten får en deterministisk karaktär (Gulløv & Højlund, 2005) som studenter och lärare förhåller sig till. Analysen av prologerna visar också att läraren accepterar de styrande anslag som finns i de båda rummen. Han rör sig mellan bordet och tavlan, skapar ordning genom sitt sätt att placera sig, rikta blickar och tala. När han agerar är studenterna tysta och de räcker upp handen när de vill något. Jag menar att läraren och studenterna använder sig av en aktivitetsgenre som grundar sig i deras tidigare erfarenheter av skola och undervisning och att denna aktivitetsgenre formas multimodalt, alltså på fler sätt än med det talade ordet.

Den styrda receptionsformen, som kan uppfattas som ytterligare en aktivitetsgenre, är inledningsvis okänd för studenterna och lanseras av läraren, också detta sker multimodalt. Här vill jag återgå till mitt tidigare resonemang om receptionen som performance (Bauman, 1992). Här finns en tydlig regisserad idé och iscensättning som deltagarna gemensamt tar ansvar för att genomföra. Men deltagarna agerar också och omskapar receptionsformen gemensamt. När jag återvänder till den första receptionen i januari blir det synligt hur deltagarna använder sig av fler resurser än tal för att skapa formen för receptionen:

Läraren: Ja och så får ni äran att inleda och så va, är det OK?

Han vänder sig mot Jenny och pekar med handen mot henne.

Jenny: Ja.

Jenny vänder sig mot deltagarna i sin grupp med hon bläddrar i sina papper. Läraren är fortfarande vänd mot den gruppen som har fått i uppdrag att leda samtalet: Varsågoda.

Förutom tal använder sig läraren och Jenny av sina kroppspositioner, sina blickar, gester och papper på bordet. Något senare vänder sig läraren mot producenterna och håller upp sin hand med orden: Ni blir helt tysta.

Det är läraren som med sin blick och kroppsposition får gruppen som ska leda samtalet att ta nya tag.

Jag menar också att studenterna förändrar aktivitetsgenren för receptionerna genom sitt agerande. Jag har beskrivit hur de använder sig av inramningens möjligheter och skapar sina yttranden med tal, men också med gester, kroppsposition, närhet till kamrater och så vidare. Detta sätt att handla blir under receptionernas gång ett etablerat mönster. Genom att kombinera den av läraren lanserade aktivitetsgenren med den som deltagarna själva utvecklar skapas en form för hur receptionernas kan genomföras.

Avhandlingens resultatdel inleds med ett avsnitt där läraren går in och tillrättavisar Disa när hon använder sig av tolkning istället för beskrivning. I januarireceptionerna förekommer ingen glidning mellan receptionsformens två delar. Även om studenterna inledningsvis fortsätter att använda läraren som resurs utvecklar studenterna en förmåga att använda sig av, men också förändra den aktivitetsgenre som har lanserats av läraren och den som de själva formar. Här sker alltså en förskjutning av den iscensatta receptionen.

Förändringen knyter an till Bakhtins (1986b) syn på talgenrer som flexibla och förändringsbara, men samtidigt med en normativ funktion för den som yttrar sig. Talgenrer, eller i det här fallet aktivitetsgenrer, är något vi lär oss att behärska:

> The better our command of genres, the more freely we employ them, the more fully and clearly we reveal our own individuality in them (where this is possible and necessary), the more flexibly and precisely we reflect the unrepeatable situation of communication – in a word, the more perfectly we implement our free speech plan. (Bakhtin, 1986, s. 80)

Bakhtin menar alltså att ju mer vi behärskar den genre vi yttrar oss inom, desto mer kan vår egen röst höras. I nästa avsnitt kommer jag att belysa just denna förändring.

8.5.3 Omskapad genre och meningsskapande

Här framträder studenter som rör sig nära den av läraren lanserade genren. Här framträder även studenter som frigör sig från den. Jag inleder med en återgång till receptionerna september för att exemplifiera hur läraren bygger upp samtalet:

> Delar ut ordet: Pekar mot Carina.
>
> Initierar en fortsättning: OK, någon annan som har något annat eller kompletterande eller haka på eller håller ni inte med eller håller ni med?
>
> Håller med eller uppmuntrar till fortsättning: Mmm, (nickar) precis…
>
> Värderar: Där tolkar du lite... när du säger att det var en vändpunkt...
>
> Ställer autentiska frågor, det vill säga frågor som vi inte vet svaret på (Nystrand, 1997): Alltså hur, vad betyder det för dig?

Ställer testfrågor (som vi vet svaret på) (Nystrand, 1997): Det var inte riktigt slut än va? På ett sätt var det slut, men inte riktigt...

De autentiska frågorna dominerar materialet och som exempel är det de enda former som förekommer i den första septemberreceptionen. Men hur gör då studenterna när de ska ta över ansvaret för att leda samtalen i receptionerna? De skapar yttranden av följande slag:

Delar ut ordet: Marta. (Vänder sig mot Marta, tittar på henne).

Initierar en fortsättning: Är det någon som vill tillägga något om just det vi fick se? Något som har glömts?

Håller med eller uppmuntrar till fortsättning: Mmm… (Nickar).

Autentisk fråga: Vad gjorde det med dig liksom?

Testfråga: Vilken pedagogik ville de tolka?

Studenterna följer alltså samma mönster som läraren har skapat i de inledande receptionerna och använder sig av samma genre. Men användandet kan se olika ut inom en samtalsledande grupp. Carina får inleda:

Carina: Var det någon som lade märke till vilket ämne de nämnde? Som är ganska typiskt för fenomenografin?

Jenny: Helena var ju svensklärare…

Carina: Ja…

Jenny: ... och sedan den här Maud var ju so-lärare och sedan arbetade de /ämnesöverskridande/...

Carina: /precis/…

Jenny: … så de pratade om den historiska utvecklingen utav miljö…

Carina: Precis...

Jenny: Ja lite så och sedan så hade de /matte/…

Carina: /Precis/…

Carina och Jenny följer ett initiation-reply-evalutation (I-R-E)-mönster (Sinclair & Coulthardt, 1975; Wertsch, 1998; Mortimer & Scott, 2003), där vanligtvis läraren, men i det här fallet studenten som samtalsledare initierar, får svar och värderar. Hennes inledande fråga är dessutom av testkaraktär. I-R-E-mönstret förekommer i undantagsfall när läraren leder receptionerna. Det är alltså inte företrädesvis hans röst som träder fram utan Carina utvecklar aktivitetsgenren mot ett klassiskt klassrumssamtal (Mortimer & Scott, 2003). Mönstret påminner om det Lotman (1988) kallar univokal funktion – att det finns *en* mening som överförs. Marta, som är med i samma samtalsledande grupp som Carina, väljer en annan väg:

Marta: Är det någon som har en tolkning varför mobiltelefonen fanns med?

Lotta: Avspegla verkligheten… (skratt).

Gunnar: Eller om man lägger samma tolkning som i vår, att föräldrar inte ställer upp… (skratt).

Marta: … och inte stänger av mobilen… (skratt),

Gunnar: som inte stänger av mobilen… nu kastade de i och för sig inte runt och använde en mopp som någon form av laser-svärd, men annars så var det ju ...

Marta inleder med en autentisk fråga och öppnar därmed upp för tolkningar. Lotta och Gunnar kommer med sina tolkningar och

här väljer Marta att göra avsteg från rollen som samtalsledare och i stället bidra med sin tolkning och sin egen röst. Ovanstående utdrag skulle, med inspiration från Mortimer & Scott (2003), kunna illustreras som I-R-I-R-F, det vill säga att Marta initierar, får respons av Lotta, Gunnar kommer med en ny tolkning och ett nytt initiativ som Marta ger respons på och som Gunnar ger feedback på. Det betyder att det är åt Martas håll som studenterna förändrar receptionsformen som aktivitetsgenre. De som leder samtalet väljer att både leda och att gå in i tolkningsprocessen. Martas sätt att tänja receptionsformens aktivitetsgenre bidrar till alteritet (Lotman, 1988) och en förändrad möjlighet att skapa ny mening.

8.6 Sammanfattande analys – förändring

Jag skrev i inledningen av avsnittet om förändring att jag intresserar jag mig för förändring av meningsskapande för att spåra tecken på lärande. Vilka tecken har jag då upptäckt?

Det handlar om förändring i relation till *texten*: Resultatet har visat att deltagarna utvecklar sin förmåga att utnyttja en texts meningspotential från den ena receptionen till den andra.

Det handlar också om förändring i relation till *medier och teckensystem*: Avsnittet om mediernas och teckensystemens erbjudanden visar att deltagarna bär en kunskap om rörliga bilders möjligheter med sig in i receptionerna. De utnyttjar den rörliga bildens samtidighet och sekventiella form för att skapa mening. Bruket av ljudets erbjudanden förändras när studenterna utvecklar sin förmåga att använda resurser som ljudtexten bär. Studenternas register av resurser för att skapa mening breddas alltså.

Det handlar även om förändring av *kunskap om ämnet*: Samtalens karaktär ändras från att vara mer beskrivande och förklarande till att också vara generaliserande. Förändringen sker genom att deltagarna utnyttjar potentialen i flerstämmighet och intertextualitet.

Men det handlar också om hur deltagarna *agerar under receptionerna, hur de yttrar sig och samspelar*: Sätten som deltagarna rik-

tar sina yttranden på förändras, valet av adressater likaså. Det multimodala yttrandeutrymmet domineras inledningsvis av läraren, men tas sedan allt mer över av studenterna. Studenterna förändrar också receptionsformen som aktivitetsgenre.

Kapitlet har synliggjort hur förändring av meningsskapande är en komplex process med många lager. De olika aspekter av meningsskapande som har trätt fram i resultatdelen sammanfattas och diskuteras i nästa kapitel.

9 DISKUSSION

Men vad ska du ha det till? Orden är min pappas. Han har ställt frågan många gånger när jag har berättat om min avhandling. Frågan är högst relevant. Vad bidrar mitt arbete med? I avhandlingen undersöks vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar för meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext. Följande frågor har ställts: Hur designas mötet mellan deltagarna och texterna i en receptionsform? Hur agerar deltagarna utifrån de resurser som erbjuds dem i receptionerna? Vilka teckensystem och semiotiska resurser används och hur används de? Hur förändras meningsskapandet över tid? I detta avsnitt kommer jag att sammanfatta och diskutera studiens resultat.

Avhandlingen visar hur meningsskapande över tid är en komplex process som designas multimodalt. Min studie bidrar även till att synliggöra hur meningsskapande kan ske och hur pedagogiska former som receptionerna kan förstås som lärsekvenser i sig.

I resultatet har jag ringat in några faktorer av betydelse för hur deltagarnas skapande av mening förändras över tid. Med hjälp av inramning och resurser menar jag att de tre inledande frågeställningarna har besvarats. Jag har visat hur inramningen förändras mellan de två receptionstillfällena samt används som resurs av både lärare och studenter. Det handlar om en didaktisk design där förutsättningarna för receptionen skapas, men det handlar också om hur deltagarna designar sin väg genom receptionerna i samspel med inramningen för att skapa mening. Att förstå att mening skapas multimodalt och

att studenterna använder även en begränsad fysisk inramning för att skapa mening är värdefull pedagogisk kunskap som kan få konsekvenser för design av lärandemiljöer. Rimligen borde en mer varierad inramning också betyda ökade möjligheter för meningsskapande.

Studien visar också att deltagarna utnyttjar en mängd skilda resurser i sitt meningsskapande arbete. Avsnittet om inramning har synliggjort hur deltagarna samarbetar som team (se Goffman, 1959). Att som team få följas åt under olika faser av skapande och presentation visar sig få betydelse för meningsskapandet. Teamets gemensamma design under arbetet med medieproduktionen blir en bas att återgå till under receptionerna. De återvänder till och omskapar sin design när de resonerar om sin egen text, på så sätt blir den ursprungliga designen och texterna tankeverktyg om används i det meningsskapande arbetet (se exempelvis Burn & Parker, 2003; Kress m.fl., 2001; Lotman, 1988).

Den egna texten innebär även att teamets individer har prövat olika idéer under designskedet. Att ha prövat sin röst i en tidigare situation inom en begränsad grupp kan underlätta när det är dags att diskutera i en större grupp (jfr Dysthe, 1996). Även nya texter, i form av anteckningar som skapas i situationen och gester, kroppsposition och så vidare får betydelse för teamets meningsskapande. Medlemmarna i teamet hjälper till att skapa varandras framträdanden också i tolkningen av andras texter. När någon i teamet väljer att agera under receptionerna tenderar andra i teamet att följa efter. I januari får teamen ansvar för att leda receptionerna och resultatet visar hur de utnyttjar mångfalden av adressater (se Linell, 1998; Møller Andersen, 2007) och omskapar så småningom själva receptionsformen som aktivitetsgenre (jfr Lemke, 1990). Även denna del av resultatet bidrar med värdefull pedagogisk kunskap som kan användas i design av lärandesituationer.

Hur förändras då meningsskapandet över tid? Deltagarna utvecklar användandet av texters meningspotential, de utnyttjar mediernas erbjudanden och utvecklar sin förmåga att utnyttja ljudets resurser. De fördjupar sin kunskap om receptionernas ämnen genom att utnyttja flerstämmighet och intertextualitet. Avsnittet har även visat

att deltagarnas sätt att utnyttja adressater och rikta sina yttranden förändras, att studenterna tar över yttrandeutrymmet vid receptionerna och att de förändrar själva receptionsformen.

Jag kommer att fortsätta det avslutande kapitlet med att diskutera den teoretiska modell som ligger till grund för analys av avhandlingens material. Därefter resonerar jag om den särskilda pedagogiska form som receptionerna utgör. Jag återvänder till begreppen meningsskapande och lärande, därpå följer ett avsnitt om studiens vetenskaplighet. Nya frågor behandlas och kapitlet avslutas med en diskussion av studiens bidrag.

9.1 Modell över en formell lärsekvens – i omskapad form

Modellen över en formell lärsekvens (Selander, 2008b; Åkerfeldt m.fl., u.å) används i min studie som utgångspunkt för att förstå receptionerna. Receptionsformen kan med lätthet placeras in i modellens andra transformationscykel, som en avslutande del av en lärsekvens där ett resultat presenteras, reflekteras över, bedöms och betygssätt. Men det är när jag förstår receptionen som en lärsekvens i sig som modellen blir extra värdefull. Detta användande blir även ett bidrag till en utökad förståelse av själva modellen. Det visar att det går att förstå den del, som i modellen placeras i den andra transformationscykeln, som en hel lärsekvens omfattande både inramning, iscensättning samt den första och andra transformationscykeln. Receptionsformen har sin egen inramning och iscensättning. I receptionerna finns även transformationens aktivitet i det att deltagarna gestaltar sin beskrivning och tolkning av film och ljudtexterna. De formar representationer och driver på så sätt receptionerna framåt. Här tänker jag att jag närmat mig en ny förståelse av receptionerna som kan överföras på andra pedagogiska redovisningsformer. De är inte en avslutning på något, utan både viktiga lärprocesser i sig själva och delar av ett större, infinit lärande.

Jag har valt ut vissa begrepp ur modellen och tillfört andra. Inramning, resurser och agerande ligger nära modellens ursprungliga begrepp och används för att förstå meningsskapande i situationen. Förändring är en ny aspekt som tillkom eftersom jag intresserar mig

för att relatera situationens meningsskapande till meningsskapande över tid. Två tillfällen är en mycket begränsad tid. Här finns alltså anledning till att vara kritisk. Visst skulle det vara värdefullt att få följa gruppens upprepade receptioner under en längre period. Nu var det dock så den aktuella kursen var upplagd, med två receptionstillfällen. Jag menar att jag genom att tillföra perspektivet över tid och aspekten förändring såg nyanser i materialet som jag annars inte skulle ha fått syn på. Den förändrade receptionen som aktivitetsgenre samt det utvecklade användandet av ljudets erbjudanden är endast två exempel.

Att förändring sker i och mellan två receptionsomgångar är på ett sätt självklart. Studenterna är vid septembers receptioner nya i sin lärarutbildning, i januari har de gått en rad kurser, de känner varandra och den kultur som lärarutbildningen utgör. Uppgifterna och iscensättningen är, som jag har redovisat, inte heller desamma. Det sker dessutom förändringsprocesser utanför ramen för den formella utbildningen som är omöjliga för mig som forskare att fånga. Den förändring som jag upptäcker i mitt material har kanske inte med själva receptionerna att göra? Jag väljer här att betrakta den förändring som speglas i studien som en del av en större, pågående förändringsprocess som en lärarstudent genomgår under sin utbildning. Jag menar inte att det jag har skrivit fram är de enda orsakerna till förändring. Men de framträder tydligt i materialet och är viktiga att uppmärksamma för en ökad förståelse för lärprocesser inom en formell utbildning. Åter till relationen med modellen över en lärsekvens – förändring kan vara en aspekt att komplettera modellen med vid ett intresse för formella lärprocesser som löper över tid.

9.2 Receptionsformen

I receptionerna växlar deltagarna mellan rollerna som skapare och läsare. Detta växelspel mellan att resonera om sin design och att möta mottagarens tolkning, öppnar för en ökad förståelse för den andres perspektiv (jfr Løkensgard Hoel, 2001). Receptionen som pedagogisk form erbjuder möjligheter till ett utforskande förhållningssätt och till att skapa nytt – något som kännetecknar kreativa lärandeprocesser (se Kupferberg, 2007a, b). Jag menar att recep-

tionsformen bjuder in till ett aktivt responderande förhållningssätt där olika röster möts (Bakhtin, 1986b). De olika rösternas perspektiv bidrar till ökade möjligheter för meningsskapande för alla deltagare. Formen ger också individen en möjlighet att se sig själv genom den andres ögon (se ex. Bauman, 1992), en grundläggande tanke hos Bakhtin (1981, 1986b, c). I denna dynamiska ömsesidiga process utvecklar deltagarna också sin kunskap om ämnet där flerstämmighet (jfr Bakhtin, 1981; Møller Andersen, 2007) och intertextualitet i form av medvetna syftningar till andra texter utnyttjas (se Adelmann, 2002; Fairclough, 1996). Koppfeldt (2005), som har inspirerat studiens receptionsform, menar att det handlar om en sorts yttre stöd till tänkandet när man bearbetar och reflekterar över en gestaltning, exempelvis en ljud eller en filmtext. När upprepade medieproduktioner varvas med receptioner, som i denna studie, vävs aktuella reflektioner samman med tidigare – ett resonemang som känns igen hos Bakhtin (1986b) i tanken om sammanlänkade kedjor av yttranden. På så sätt bygger deltagarna upp ett gemensamt lager av reflektion och metakunskap (se Koppfeldt, 2005). I enlighet med Bruners (1996) resonemang externaliseras deltagarnas förståelse av den ursprungliga uppgiften i de representationer som har skapats i ljud och filmtexterna. Men det skapas även ny gemensam text vid själva receptionstillfället. Det är deltagarnas beskrivningar, tolkningar och förståelse av receptionen som representeras och externaliseras där. Teckenskapandet lämnar spår av lärande (jfr Kress, 2004, 2009; Selander, 2009).

Deltagarna agerar alltså med hjälp av texter, medier, teckensystem, receptionsform och varandra för att skapa mening. Men hur kan detta meningsskapande förstås i relation till lärande? Selander (2008b) skriver om lärande som:

> ... en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt, som en ökad förmåga att använda och utveckla de teckensystem och medier som finns tillgängliga. (s.15)

Det är dit deltagarna i denna studie är på väg.

I nästa avsnitt utvecklas resonemangen om meningsskapande över tid och lärande.

9.3 Meningsskapande över tid och lärande

Jag har i teoriavsnittet resonerat om begreppen meningsskapande och lärande samt hur jag analytiskt har försökt att särskilja dem. Här väljer jag att föra dem samman igen. Att fokusera på meningsskapande har gett mig möjlighet att nalkas lärandets komplexitet. Att fokusera på meningsskapande över tid har gett mig möjlighet att följa förändring i meningsskapandets processer och på så sätt närma mig hur lärande kan skapas. Ett sätt att undersöka lärande är alltså att studera meningsskapande över tid.

Hur kan jag uttala mig om lärande utifrån mitt material? Om jag tänker på lärande som en bestående förändring och en förmåga att applicera sin kunskap på nya situationer besvaras frågan bäst i materialets avsnitt 8.3 där jag resonerar om hur studenterna utvecklar kunskap om sitt ämne. Avsnittet visar hur studenternas samtal ändrar karaktär från att vara mer beskrivande och förklarande till att även vara generaliserande. Denna förändring menar jag beror på att studenterna utnyttjar möjligheterna i flerstämmighet och intertextualitet.

Men är frågan om lärande egentligen rätt ställd? Kress (2009) skriver om lärande som en fråga om visibilitet. Han menar att ur ett socialsemiotiskt perspektiv är det mer fruktbart att ställa sig frågan hur lärande syns. Även Åkerfeldt, Benyamine, Selander och West (u.å.) låter meningen ”vad som erkänns som tecken på lärande” löpa genom den reviderade modellen över en formell lärsekvens.

Så vad syns? Om texter tyder på lärande kan jag spåra lärande redan i de ljud och filmtexter som utgör receptionernas grund. Där har studenterna gestaltat sin förståelse av kursuppgifter och litteratur. De skapar sedan gemensamt nya texter vid själva receptionerna – texter som skapas genom tal och gester och genom att de tidigare ljud och filmtexterna används som resurser. Resultatet har visat hur betydelsefulla ljud och filmtexterna är som resurser i deltagarnas

skapande av mening. För att kunna utnyttja texternas erbjudanden i ett meningsskapande arbete behöver deltagarna få syn på och bruka texternas meningspotential som kan förstås i former av metafunktioner (se Jewitt, 2006; Kress m.fl., 2001; Lindstrand, 2006; van Leeuwen, 1999). Även här kan jag spåra lärande i de tecken som skapas. Men eftersom de nya texterna som skapas genom agerandet vid receptionerna formas genom bland annat tal och gester handlar det här också om att lyssna. Lärande kan även anta en auditiv form.

Utifrån receptionernas design, med de två skilda uppgifterna som grund är det logiskt, som jag tidigare har varit inne på, att uppmärksamma teckenskapande där kunskap om kursens ämne utvecklas. Här visar mitt resultat att en sådan utveckling tar tid, det är inte förrän i januaris receptioner som meningsskapandet leder till en mer generaliserande nivå (återigen, se avsnitt 8.3). Det är också den kritik som en pedagogisk form som receptionen riskerar att dra på sig. Visst är det intressant att ta den andres perspektiv och att få presentera sitt material för en publik, men får diskussionerna egentligen något djup? Om det efterfrågade djupet handlar om kursens ämne är alltså svaret att meningsskapande sker över tid. Och att det bör få ta tid.

Det går även att välja andra fokus för uppmärksamhet när det gäller lärande. Min studie visar till exempel att studenterna förmår att använda sin kunskap om rörliga bilder i det nya sammanhang som receptionen utgör. De utvecklar även kunskap om ljudmedier. Här går det att göra en koppling till Selanders (2008b) resonemang om lärande som en ökad förmåga att engagera sig i världen och som en ökad förmåga att använda och utveckla tillgängliga teckensystem och medier.

Jag kan också välja att vända min uppmärksamhet mot själva receptionsformen och spåra lärande i hur studenterna utvecklar den som aktivitetsgenre. Att förstå och utveckla en pedagogisk form måste betraktas som värdefull kunskap för en lärarstudent. Även dessa aspekter går att anknyta till lärande som en förmåga att kunna engagera sig i världen på ett nytt sätt och att förmå utnyttja de teckensystem som finns tillgängliga.

Det handlar om att rikta blicken. Det handlar om att lystra. I en lärarutbildning är det i högsta grad angeläget att medvetandegöra meningsskapande som multimodala processer. Det är en utmaning, för både lärare och lärarstuderande, att uppmärksamma meningsskapande och lärande som komplext och samtidigt.

9.4 Studiens vetenskaplighet

Att undersöka interaktion multimodalt är ett framväxande område. Kombinationen med det designteoretiska perspektivet gör att jag skriver in mig i ett relativt ungt fält. Det multimodala bär, som jag tidigare har beskrivit, möjligheter både för mig som forskare och för läsaren att förstå en komplex meningsskapande process. Det bär möjligheter för läsaren att både själv välja fokus och att följa ett samtidigt agerande som sker i parallella teckensystem. Det videoinspelade materialet och mina representationer av detta för, menar jag, läsaren relativt nära empirin. Metodvalet styrker på så sätt studiens tillförlitlighet. Samtidigt, som jag också tidigare har resonerat om, skapas en fiktion. Den text som avhandlingen utgör är resultatet av transformation och transduktion i flera steg. Jag rör mig från observation, via det videoinspelade materialet och transkriptionen till mina representationer av materialet. Det är en rörelse inom och mellan medieformer och teckensystem, det är en rörelse mellan flera olika texter. Är då den eftersträvade och framskrivna närheten till materialet en chimär? Kanske delvis. Det ideala vore här att läsaren kunde ta del av det videoinspelade materialet och skapa sin egen tolkning. Tekniken finns, det skulle exempelvis gå att bifoga det med avhandlingen eller publicera länkar till materialet. Här synliggörs en svaghet med videoinspelning som forskningsmetod. Det erbjuder ett rikt material att återgå många gånger till – för forskaren. Av etiska skäl, där deltagarna har rätt att vara anonyma, kan inte läsaren få direkt tillgång till det videoinspelade materialet. Istället får läsaren ta del av en text där materialet är omskapat i flera steg. Men jag menar trots detta inte att närheten är en felaktig föreställning. Videoinspelning i kombination med multimodala ansats bidrar till att synliggöra och problematisera forskningsprocessens och den slutliga textens många skikt. På så sätt bjuds läsaren in till reflektion. Jag

liknar här mitt agerande som forskare med det studenterna har för att skapa mening (se kapitel 7 om resurser) där även jag använder mig av den tidigare texten, av flerstämmighet och intertextualitet för att berika meningsskapandet.

Trovärdighet är också en fråga om hur jag har samlat in min empiri. Under arbetet med studien har jag många gånger funderat över mitt digra och mångfacetterade material. Jag är medveten om att avhandlingen har en bred ingång och behandlar många frågor samtidigt. Möjligen kunde analyserna ha fördjupats ytterligare med ett mer avgränsat material. Trots detta har jag valt att hålla fast vid mångfalden, anledningen är att jag ville försöka följa och fånga många olika aspekter av meningsskapande. En annan aspekt är sättet som jag har samlat in mitt material på. Även här hänvisar jag till metodavsnittet, där jag beskriver hur jag låtit en fotograf sköta filmandet och hur instruktionerna i princip löd: fånga allt! Vid en ny studie skulle jag kunna tänka mig ett dylikt förfarande vid en pilotstudie och att därefter gå vidare med ett mer begränsat område av interaktion i fokus för att skapa ett mer hanterligt material. Att själv filma skulle bidra till att jag skulle kunna påverka kamerans placering, val av vinklar och så vidare. Samtidigt menar jag att det tillvägagångssätt som jag har valt i studien har berikat den. Med en fotograf som skötte filmandet kunde jag medverka som observatör vid receptionerna och fick på så sätt ytterligare en ingång till materialet. Den breda och täta dokumentationen av receptionerna har även inneburit att jag i insamlingsskedet inte har valt bort något. Det rika materialet har bjudit in mig till upptäckter som jag vid ett annat förfaringssätt skulle ha riskerat att gå miste om.

Studiens tillförlitlighet handlar även om forskarens bakgrund och kompetens (se ex Kvale, 1997). Jag har i metodavsnittet problematiserat den närhet som jag har till undersökningens sammanhang. Men närheten och kunskap om studiens kontext bär även möjligheter för trovärdighet. Erfarenheten som lärarutbildare kombinerad med min bakgrund i mediebranschen och som lärare på gymnasieskolans medieprogram ger mig kunskap om undersökningsobjektet som borde bidra till tolkningens värde. Jag tänker slutligen att läsaren är medskapare i studiens tillförlitlighet. Om mina resultat

betraktas som tillräckligt intressanta och giltiga att bygga vidare på kan de också uppfattas som tillförlitliga (se ex Kvale, 1997).

9.5 Nya frågor och det jag inte uppmärksammat

Arbetet med denna avhandling har genererat en rad nya frågor. Det skulle vara intressant att undersöka meningsskapande och lärande multimodalt i andra typer av pedagogiska redovisningsformer. Jag funderar även på frågor om bedömning och betyg i kreativa lärandeprocesser som medieproduktion med åtföljande mediereception utgör. Jag tänker dessutom på följande aspekter som jag har uppmärksammat, men som inte syns i avhandlingen. I september låg mikrofonerna som var kopplade till kameran kvar på studenternas bord när de gick på rast. När jag transkriberade materialet hörde jag att de hade varit påslagna även när studenterna kom tillbaka. I väntan på att receptionen skulle börja fångades samtal om exempelvis kaffe, om lärarutbildningen och om mode. Men i något fall fastnade även diskussioner om receptionsformen, om medieanvändande, om reklam, påverkan och om journalistik. I detta mellanrum – som med Goffmans terminologi skulle kunna beskrivas som en bakre region – avhandlades alltså frågor som hade direkt anknytning till själva receptionerna. Det inspelade materialet används som sagt aldrig i avhandlingen. Men det har väckt frågor om var lärande sker och hur lärande syns.

I samband med digital mediekompetens diskuteras ofta hur formell utbildning bör uppmärksamma och knyta an till det lärande som sker i informella sammanhang. Jag menar att det även är en utmaning för utbildningar att designa lärandemiljöer som bjuder in till lärande som kan pågå även utanför den formella ramen. Ett lärande som har initierats inom ramen för den formella utbildningen, men som fortgår under den fria tiden.

Jag blir även intresserad av hur mellanrummens lärande uppmärksammas – det som sker inom ramen för den formella utbildningen, men utanför det iscensatta lärandets rum? Detta meningsskapande och lärande är kanske omöjligt att fånga, men möjligt att reflektera över. I relation till min studie tänker jag att det jag har sett och

analyserat i materialet egentligen bara är en bråkdel av ett ständigt pågående lärande. Jag har skrivit om hur jag har närmat mig lärandets komplexitet och inser att det är betydligt mer komplext än så. Genom arbetet med denna avhandling bär jag med mig kunskapen om hur medier och mediereception som pedagogisk form berikar ett meningsskapande arbete och erbjuder rika möjligheter för lärande. Jag bär också med mig att de processer som skedde inom ramen för medieprojektet och i receptionsformen ledde till diskussioner i mellanrummen.

9.6 Så vad kan vi ha det till?

Studien bidrar med kunskap om meningsskapandets komplexitet. Genom att studera meningsskapande över tid kan olika former av lärande spåras. Just detta, att det i en formell utbildningssituation pågår samtidiga parallella lärprocesser där endast ett fåtal uppmärksammas, är betydelsefull kunskap för både för studenter och lärare, särskilt vid en lärarutbildning. Kanske kan min studie bidra till vidgad blick på och ett ökat lyssnande till många olika former av tecken på lärande. Avhandlingens resultat visar även att receptionen som pedagogisk form är betydelsefull för den mening som skapas. Att se sig själv och sitt resultat med andras ögon, att inta ett aktivt responderande förhållningssätt och att möta olika rösters perspektiv bidrar till skapande av mening. Att skapa ett verk som möter en publik, att i detta möte ha en design att återgå till och att under mötet forma en ny text visar sig vara kraftfulla aspekter av meningsskapande. Jag väljer undersöka receptionen som en lärprocess i sig. Därmed har jag bjudit in till ett omskapat användande av den teoretiska modell över en formell lärprocess som har designats av Selander (2008b). Här när jag en förhoppning om att min studie kan medverka till att redovisnings och presentationsformer som exempelvis receptioner kan förstås som något mer än avslutande delar av en lärprocess.

Min studie bidrar även till kunskap om ett mindre utforskat område – medieproduktion och mediereception vid lärarutbildningar. Kanske kan studiens resultat leda till att fler väljer att utnyttja de möjligheter som medier bär för lärande. Att arbeta med mediefor-

mer som ljud och rörlig bild innebär också att deltagarna har flera olika typer av texter med skilda erbjudanden att tillgå som resurser i sitt meningsskapande arbete. Och denna mångfald utnyttjas verkligen. Deltagarna omskapar tecken inom samma teckensystem men rör sig också mellan olika teckensystem (se Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003). Denna rörelse bidrar till att utveckla det meningsskapande arbetet. Den tidigare forskningen har visat att arbete med medieproduktion kan öka studenternas digitala mediekompetens. I arbetet med designen av medieproduktionerna har studenterna gjort ett flertal val som hjälper dem att utvecklas som läsare av texterna. Att arbeta med medier kan vara motiverande och bjuda in till aktivitet och samarbete – detta bekräftas i min studie. Min studie visar dessutom att deltagarna utnyttjar de olika medieformerna och flerstämmigheten för att utveckla kunskap i sitt ämne. Att arbeta med medier i lärprocesser berikar alltså meningsskapandet.

Sammanfattningsvis har min studie synliggjort meningsskapande över tid där olika former av lärande spåras, pekat på behovet av en vidgad blick och ökat lyssnande till tecken på lärande, tydliggjort receptioners betydelse för meningsskapande, förstått receptionerna som en lärprocess i sig och så slutligen lyft fram medieformernas berikande för meningsskapande. Om någon skulle be mig välja det viktigaste i studien skulle jag få svårigheter. Det rika materialet återspeglas även i diskussionen. Här kan alltså flera olika tecken på lärande spåras.

10 ENGLISH SUMMARY

10.1 Background

The present study is about media reception as an educational form, supporting meaning-making over time. The study was carried out at a school of teacher education, where a group of student teachers worked with digital production of media. The students met on two occasions, at receptions where they described and interpreted each others' sound and film texts. Reception is an educational form that allows participants to act as both authors and readers of a text (Koppfeldt, 2005). The origins of the form can be found in the emphasis that semiotics place on the recipient's interpretation of signs. In the students' discussions about the media productions, the analysis is separated into levels of meaning. First, the audience is given the opportunity to discuss their basic understanding of the sound and film texts. After this, students can interpret the texts. In semiotic terms, these levels are called denotation and connotation (Nordström, 2003). In a feedback phase, the students who produced the text afterwards express their intentions and their reactions to the interpretation made by their fellow students. The meeting is concluded with the joint reflection of the whole group.

Previous research on media production is largely based on projects involving pupils at levels corresponding to Swedish compulsory and upper secondary school. Learning affordances provided by presenting productions and meeting a public are emphasised (cf. Buckingham et al., 2000; Buckingham, 2003; Kearney & Schuck, 2004, 2006; Shewbridge & Berge, 2004; Törnquist, 2006). The

present study concentrates on the final part of the process of media production – here in the particular educational form of receptions. The study contributes to the field, by focusing on the area of teacher education and adult learners. It thereby distinguishes itself from earlier research, by placing focus on meaning-making at receptions, and by investigating these processes multimodally. In this manner, the thesis can be related to studies of interaction, meaning-making and learning, with a multimodal perspective (cf. Bezemer, 2008; Flewitt, 2006; Heikkilä, 2006; Jewitt, 2008a, b; Kress et al., 2001; Kress et al., 2005; Moura, 2006; Norris, 2004; Potter, 2006). The study is also informed by a design theory perspective, *designs for learning*, taking into account various elements, including participants' communication at the receptions (cf. Jewitt, 2008b, Rostvall, 2008), the manner in which participants use their film and sound texts (cf. Lindstrand, 2006, 2008; Öhman-Gullberg, 2006, 2008), and the impact spaces have on learning (cf. Kress & Sidiropoulou, 2008; Jewitt, 2008b).

The notion of meaning-making over time does not appear to have been researched in multimodal studies previously, with this focus on students' interaction, and in a learning situation of this kind. The literature review further suggests the need for studies that take an interest in learning and meaning-making in relation to media – and maybe more particularly so in the context of teacher education. Despite the abundance of studies on media production processes, the specific educational form constituted by reception is not a part of the media production process that has been widely investigated. It is thus at the intersection of the fields presented above, that the present thesis can be placed. Unlike many studies of a multimodal nature, the sound and film texts created by participants are here not examined as such. These texts are instead present as resources, in the interaction that is produced at the receptions. The study also distinguishes itself from earlier research, by its special focus on the concluding part of a formal learning process, here constituted by reception. Finally, the study makes a contribution by devoting attention to issues of meaning-making over time.

10.2 Aim

The thesis stems from the desire to understand the complexity in a meaning-making process that takes its point of departure in media productions. Participants in the study take part in two sets of receptions: one in September and one in January. This opens the possibility to accompany over time, and within the frame of organised teacher education, the meaning-making work participants accomplish at the receptions. In other words, it is a question of meaning-making over time, and in a given situation.

The aim of the thesis thus becomes to investigate the possibilities and limitations for meaning-making over time, afforded by the meeting of a group of student teachers and their texts, in a teacher education context. The following questions are posed: How is the meeting between participants and the text designed in the form of a reception? How do participants act on the resources that are offered during the receptions? Which sign systems and semiotic resources are used, and how are they used? How does meaning-making evolve over time?

10.3 Theory

The theoretical point of departure for the study is a design theory perspective, called *designs for learning*, proposing a performative aspect of learning (Selander, 2008b, c). Design theory contributes by placing focus on framed sign-creating meaning-making activities, and by stressing participants' creation and production (Selander, 2008d). Additionally, the study is informed by digital media's affordances to learning situations – which is relevant to the present study, considering the reception of participants' sound and film texts. It would be possible to describe reception, using the concept of design. Shaping this particular conscious form was based on a number of didactic choices, which in turn were framed by the institution of teacher education. Students created sound and film productions, which were read and interpreted in a joint process, in order to create meaning. The activities can be seen as various aspects of design in a learning process.

When investigating learning, the notion of 'design' in a design theory perspective may assume several meanings. The notion may refer to: a) sign systems and media (modes and media), which are designed for learning; b) the manner in which this learning shapes the conditions for its own learning; c) a way to analyse learning processes under certain circumstances (Rostvall & Selander, 2008, p. 21). In the present thesis, the first sense of design can above all be related to framing and conditions existing in the environment that surrounds the receptions. The second is about the ways in which participants make use of available resources, in the form of media and sign systems, in order to create meaning. These are the two main significations of the notion of design that are investigated in the empirical study. The third meaning of design can be related to a more comprehensive level, and linked to the aim of the thesis. In that sense, design becomes the perspective which has been chosen to understand the possibilities and limitations for meaning-making over time, afforded by the meeting of a group of student teachers and their texts, in a teacher education context.

Applying a design theory perspective thus appears as a way to understand how meaning-making is approached and shaped in a communicative process, such as the process occurring at the receptions. The perspective becomes particularly interesting to try out, on the one hand due to the focus it places on sign-creating meaning-making activities, on the other hand, because it emphasises participants' creation and production (Selander, 2008d). Furthermore, it is a perspective that is clearly in line with the particular form of the receptions investigated in this study, with focus on participants' meaning-making processes over time. To better understand the complexity of a meaning-making situation and to additionally have the possibility of investigating the course of meaning-making over time, the design theory perspective is here enriched by a sociocultural perspective, Bakhtin's focus on dialogue, and Goffman's research on interaction. It is interesting to reason about how participants' utterances are created, how they are directed towards different addressees, and how they function in the genres of speech or activity that are included in the reception form. It is equally interesting to observe how participants cooperate in negotiations, to

reach agreements and new meaning, which are here understood through socio-cultural perspectives and the concepts of intersubjectivity and alterity, as well as the univocal and dialogical function of the text. To investigate the interaction that takes place at the receptions, the thesis applies sociologist Erving Goffman's (1959, 1967, 1974) perspective on interaction, and the frames that surround human performances. With respect to design theory, Goffman offers focus on the physical framing of interaction. Although a foundation is laid in the earlier works of Goffman (1959, 1967), concerning how humans set the scene for performances, arguments presented here are mainly based on Goffman's later reasoning (1974), bringing to light the importance of institutional frames for interaction.

10.4 Method

Participants in the study were studying at a teacher training programme that runs for three semesters, and corresponds to 90 higher education credits. The media project, of which the receptions constituted the concluding part, was carried out during the students' first semester 2006. The students were given the assignment to create representations relating to selected parts of their required reading lists, using a digital video camera and an MP3 recorder. The assignments were formulated by the teachers in charge of the two courses. The concluding receptions were held on two occasions, in September 2006 and January 2007.

With the ambition of studying meaning-making over time, a group of student teachers were followed over the two occasions for reception. Video observation was chosen as a method to study participants' interaction at the receptions. The method affords the possibility of combining visual and auditory information in the same material (cf. Heikkilä, 2006; Pink, 2001; Rose, 2001; Sparrman, 2002). Video recording is additionally a commonly used method for studies of multimodal interaction (cf. Norris, 2004; Rostvall & West, 2008). The receptions were filmed and subsequently analysed multimodally. This means that the empirical material was investigated from the idea that humans use a variety of semiotic re-

sources, including speech, gesture or text, in order to create meaning (Jewitt, 2006; Kress & van Leeuwen, 2001; Kress et al., 2001; Kress, 2003; Rostvall & Selander, 2008). The processing of the video recorded material can be described by the concept of 'transformation' (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003; Selander, 2008b). Processing can be understood as work of a semiotic nature (see Lindstrand, 2006, for a similar line of reasoning), where the video recorded material was transformed by the researcher, and reshaped to represent the researcher's understanding and interpretation. This is a process which took place in several steps. The video recordings resulted in a video text, which was transformed through the written text of the transcription, a text which was subsequently reshaped into a new text that is here presented in the thesis.

10.5 Analysis

The study is inspired by Selander's (2008b, c) model of a formal learning sequence, (see also Åkerfeldt, Benyamine, Selander & West, n.d.) and uses this model as an overarching perspective. The author has also chosen to develop a new version of this model, to make visible the dynamics that exist between the forces that are active in the meaning-making of the situation itself, and to be able to follow meaning-making at the occasions of reception over time. It is argued that reception can be understood as part of a formal learning sequence, and thereby may be placed in Selander's secondary transformation unit. However, it is also contended that the meaning-making activities that take place at the receptions can be understood as learning sequences in themselves. Aspects which in Selander's model are placed in the primary transformation unit, acquire meaning at the same time as aspects contained in the secondary unit. Reception is an activity of creating signs, where the participants transform information from the sound and film texts, while using available resources to shape representations, where descriptions and interpretations are given a certain form. This means that reception cannot be understood through the secondary transformation unit alone. Selander's model suggests some kind of time aspect, where the sign creating processes of the primary transformation unit precede the reflective stage of the secondary transfor-

mation unit. In the present thesis, analysis is based on the assumption that there exists simultaneity in activities of the kind receptions constitute. During receptions, presentation, description and interpretation all occur as sign creating activities. It is further argued that reception is an activity with its own setting. At the same time, it is also part of a longer sequence of learning, and is preceded by an initiative, didactical design, and a phase of work with media production. When the time comes for reception, a new setting takes place, where the conditions for this form of examination are presented, and the situation is created. To understand meaning-making over time, the concept of 'change' has served as a point of departure. The meaning that is created changes, both in the course of the receptions, and over the two occasions for reception, with different conditions. This aspect is not part of the model mentioned above, but the meaning created through interaction between participants at the receptions depends on the framing. This is why the concept 'framing' from the first part of the model has been chosen as part of the analysis. The idea that participants transform and form by using various resources is taken from Selander's primary transformation unit. However, it is argued here that this process of transformation also takes place within the secondary transformation unit, which is why resources also become a significant part of the analysis. In Selander's model, transformation is marked as an active process, partly because the arrows in the circle point in both directions. Social interaction and dialog are also visible in the secondary transformation unit, through discussion and metareflection. Here, the concept of action has been applied instead, to focus the action of participants in relation to the other aspects. How participants act to create meaning, in relation to framing, which resources they choose to avail themselves of when they act, and how participants' action changes. In other words, meaning-making activities at the receptions are investigated in relation to several perspectives – framing, resources and change. All these perspectives include action.

10.6 Results

10.6.1 Framing

Analysis of the material indicates that framing is a resource used by participants in their design. This concerns the didactic design, for instance, where the teacher team and the teacher who is in charge of the course have a plan for the process. They use the framing to create opportunities for participants' communication. But it may also be a question of designing in the moment, where participants design their path, by interacting with the framing through prologues and receptions. This serves to create the situation itself, and also to create meaning. Although the framing may appear limiting, it is used by the teacher to create the situation in the prologues. Additionally, the framing becomes a resource for the students, when they create their performances, and has an impact on their possibilities to act as a team. Students use available resources to accept the framing, but also to partly reject it. For instance, participants use resources such as pen and paper to mark their participation. Through the way participants act, these objects assume another form than the one which is often considered given (Kress & van Leeuwen, 2001). Participation may be perceived as a fragile activity, in the sense that participants need to believe in the situation (Goffman, 1959), in order to progress in a meaning-making process. Here similarities can be observed with a fundamental level of intersubjectivity, where participants create a shared foundation, to be able to meet, and eventually move towards partly shared meaning (Rommetveit, 1974, 2003).

10.6.2 Resources

The section on resources deals with the ways participants act, using resources to create meaning. The material illustrates how participants act by using signs as resources, taken from the sound and films texts shown at the receptions. These signs are reshaped through movement within and between media and sign systems. Participants' use of several different media and sign systems widens their possibilities for interpretive work. By using as a point of departure media that involve moving pictures and sound, participants

in the study are provided with a multitude of available resources for their meaning-making work. Participants avail themselves of this rich range of resources to widen their interpretive possibilities. A sound text is transformed into a film during the interpretive process, and then again formed into sound. Gesture in a film carries meaning, both when it is combined with speech and when it stands alone. Participants create new forms of meaning, by shifting mode. They choose to make connections to other texts, and supply associations from other contexts (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress & Sidiropoulou, 2008). Participants use the meaning potential of the text in the ways they interact. This may be understood in the form of metafunctions. The material indicates the continued importance of the metafunctions in the new text which is created in the interaction during the receptions. The framing also maintains significance during the course of the receptions. In the first section with results, *Framing*, it was shown how participants acted in relation to the framing to create the situation, while in the section of results that analyses resources, we see that the same framing is used to create meaning. The study also shows how participants use resources from the texts to drive dialogue forwards. The desire to achieve intersubjectivity exists in all communication, while alterity is a fundamental condition for creative dialogue (Linell, 2005; Wertsch, 2000). The resources become important 'thinking devices' (Lotman, 1988) in the negotiations, by providing fuel for movement both towards and away from intersubjectivity, as well as alterity. This, in turn, has important implications. A plurality of media and sign systems provides a wide range of resources, and participants are therefore given a wider scope to use other sign systems in parallel during negotiations. Variation thus enriches the meaning-making activity.

10.6.3 Change

The section on change deals with changes in meaning-making, to trace learning potentials. It is about change in relation to the text: from the first reception to the second, participants develop their ability to use the meaning potential of a text. It is also about change in relation to media and modes. The section on the affor-

dances of media and modes indicates that participants bring knowledge with them into the receptions, concerning the possibilities of the film. They exploit the simultaneity and sequential form of film to create meaning. The use of the affordances that are offered by sound changes, when the students develop their ability to use the resources carried by the sound text. The students' register of resources to create meaning is thus expanded. It is also about change in knowledge of the subject matter: the nature of the conversations changes, from being more descriptive and explanatory, to progressively include generalisations as well. This change occurs by participants using the potential of a plurality of voices and intertextuality. It is further a matter of the way participants act during the receptions, how they express themselves and interact. The manner in which the participants direct their utterances changes, as well as their choice of addressees. The multimodal space of expression is initially dominated by the teacher, but is increasingly occupied by the students. The students also change the reception form as an activity genre.

10.7 Discussion

The thesis demonstrates that meaning-making over time is a complex process, which is designed multimodally. The study further contributes to clarify how meaning-making occurs, and how educational forms, such as receptions, may be understood as learning sequences in their own right.

10.7.1 A formal learning sequence – a reshaped form

The model of a formal learning sequence (Selander, 2008b; Åkerfeldt et al., n.d.) is used in the thesis as a point of departure to understand the receptions. The reception form can be placed in the secondary transformation unit of the model, as the concluding phase of a learning sequence, where a result is presented, reflected on, assessed and graded. However, this model gains additional value when the reception is also understood as a learning sequence in its own right. Using it in this manner then becomes a contribution to a richer understanding of the model itself. It is in other

words possible to understand this part, placed in the secondary transformation unit, as additionally constituting an entire learning sequence in its own right, involving framing and setting, as well as primary and secondary transformation units. Reception as a form has its own framing and setting. The receptions also contain the activity of transformation, since participants represent their description and interpretation of the sound and film texts. They shape representations, and thereby drive the receptions forwards. This new way of seeing receptions can be applied to other educational forms of examination. These do not end something, but instead they constitute important learning processes in their own right, which are part of a larger unbounded flow of learning, that is not finalised. Certain concepts from Selander's model have been selected, while others have been added. 'Framing', 'resources' and 'action' are concepts that stay close to the original concepts of the model, and which are used to understand meaning-making in the situation. 'Change' is a new aspect, which was added in order to relate the meaning-making of the situation to meaning-making over time. The perspective 'over time' and the aspect of 'change' made it possible to discern nuances in the material which would not have appeared otherwise. The change of reception as an activity genre, and the development in the use of the affordances offered by sound, are only two examples of elements that thus became visible. The change which is reflected in the study is here seen as part of a larger continuous process of change that the student teacher undergoes in the course of teacher training. The driving forces described in the present thesis are certainly not the only causes for change. However, these forces emerge clearly from the material, and therefore merit attention, to gain better understanding of learning processes within the context of formal education. When formal learning processes that take place over time are investigated, it can therefore be relevant to include the aspect of change in the model that is made of a learning sequence.

10.7.2 Reception as a form

In the receptions, participants shift between roles as an author and reader. The shifts back and forth, between reasoning about your

design and meeting the interpretation of the recipient additionally provide opportunities to gain better understanding of the perspective of the other (cf. Løkensgard Hoel, 2001). As an educational form, the reception offers possibilities for an exploring attitude and for creating something new – which are characteristics of creative learning processes (see Kupferberg, 2007a, b). It is here argued that the reception form invites participants to actively responding attitudes, where different voices meet (Bakhtin, 1986b, c). The form allows the individual to see him/herself through the eyes of the other (cf. Bauman, 1992), which is a fundamental idea for Bakhtin (1981, 1986a, b, c). In this dynamic and mutual process, participants also develop knowledge about the subject matter, using polyphony (cf. Bakhtin, 1981; Møller Andersen, 2007), and intertextuality, in the form of conscious allusions to other texts. Koppfeldt (2005), who has contributed to inspiring the reception form of this study, believes that when processing and reflection about a representation (for instance, a sound or film text) take place, it becomes a kind of external support to thinking. In this study, repeated media productions are alternated with receptions. This means that present reflections become intertwined with earlier reflections – a line of reasoning that we recognise from Bakhtin (1986b) in the notion of interlinked chains of utterances. In this manner, participants construct a shared store of reflection and metaknowledge (see Koppfeldt, 2005). According to Bruner's (1996) formulation of these issues, participants' understanding of the initial assignment task is externalised in the representations that have been created in the sound and film texts. Additionally, a new shared text is created at the moment of the reception itself, where participants' descriptions, interpretation and understanding of the reception are represented and externalised. The creation of signs leaves traces of learning (cf. Kress, 2004, 2009; Selander, 2009). It thus appears that participants use texts, media, modes, the form of reception and each other, in order to create meaning. But how may we understand this meaning-making in relation to learning? Selander (2008b) speaks of learning as "an increased ability to engage in the world in a meaningful way, as an increased ability to use and develop the modes and media that are available" (p. 15).

This is the direction in which the participants of this study have set out.

10.7.3 Meaning-making over time and learning

Focusing meaning-making has made it possible to approach the complexity of learning. Focusing meaning-making over time has additionally provided the opportunity to observe change in meaning-making processes, and thereby approach the manner in which learning may be created. One way of investigating learning is in other words to study meaning-making over time. But what can be concluded concerning learning, based on the material of the present study? The part of the thesis that relates most directly to 'learning' – if we choose to see learning as lasting change and an ability to apply knowledge in new situations - is the discussion on the ways students develop knowledge in their subject. That section shows how the conversations of the students change from being more descriptive and explanatory, to also become generalising. It is here argued that this change is a result of using the potentials of polyphony and intertextuality. We may ask ourselves, however, if the question of learning has been posed in an adequate manner. Kress (2009) writes about learning as a matter of 'visibility'. He believes that from a socio-semiotic perspective, it is more productive to ask how learning becomes visible. With a similar angle, Åkerfeldt, Benyamine, Selander and West (n.d.) also let the wording "what is recognised as a sign of learning" run through their revised model of a formal learning sequence. So what can be seen? If texts are an indication of learning, learning can be traced already in the sound and film texts which form the basis for the receptions. There the students have represented their understanding of the course assignment and required reading. They then jointly proceed to create new texts during the reception itself. Results demonstrate the importance that the sound and film texts assume as resources in participants' meaning-making. To exploit the affordances of the texts in a meaning-making activity, participants need to notice and make use of the meaning potential of the texts, which may be understood in the form of metafunctions (see Jewitt, 2006; Kress et al., 2001; Lindstrand, 2006; van Leeuwen, 1999). This is another phase

where learning can be traced in the signs that are created. But since the new texts that are created through action at the receptions are, among other elements, formed by speech and gesture, it is also a matter of listening. Learning can assume an auditive form. Considering the design of the receptions, based on the two separate assignments, it is logical to devote attention to the creation of signs, where knowledge is developed about the subject of the course. Results suggest that this kind of development takes time. Meaning-making does not lead to a more generalising level until the receptions that take place in January. This is also the kind of criticism that may be addressed to an educational form like the reception. Certainly, it can be interesting to assume the perspective of the other and to have the opportunity to present material to an audience, but do such discussions reach substantial depths? If the 'depth' that is requested here relates to the subject matter of the course, it appears that meaning-making takes place over time. And that it should take time. Attention could naturally be directed to other aspects with respect to learning. For instance, the study indicates that students are able to apply their prior knowledge about moving images in the new context constituted by the reception. They also develop knowledge concerning sound media. Here it is possible to make a connection to Selander's (2008b) reasoning about learning as an increased ability to engage in the world, and as an increased ability to use and develop available modes and media. Attention could further be directed towards the form of reception as such, and learning could be traced in the ways the students develop this form as an activity genre. The ability to understand and develop an educational form must be considered valuable knowledge for a student teacher. Such aspects can also be related to learning, as an ability to engage in the world in a new manner, and be able to use the modes that are available. It is a matter of where we choose to look, a matter of listening attentively. In teacher education it is highly relevant to achieve awareness of meaning-making as multimodal processes. It is a challenge, both for teachers and student teachers, to become attentive to meaning-making and learning as complex and simultaneous phenomena.

10.7.4 So what purpose does the study serve?

The study contributes with knowledge about the complexity of meaning-making. By studying meaning-making over time, various forms of learning may be traced. And this precise point - the fact that in any formal learning situation, several parallel learning processes take place, while only a small number of these are granted attention – is significant knowledge for both students and teachers, particularly in the context of teacher education. Hopefully the thesis will inspire to a wider perception of and more attentive listening to a multitude of different signs of learning. Results also suggest that the reception as an educational form has an impact on the meaning that is shaped in this setting. Seeing yourself and your results with the eyes of others, assuming an active and responsive attitude, and finally having the opportunity to meet the perspectives of different voices, are all elements that contribute to meaning-making. Creating a work that meets an audience, being able to find support in a design for the meeting, and during the meeting to form a new text, jointly prove to be powerful aspects of meaning-making. In view of such considerations, the choice has here been made to investigate reception as a learning process in its own right. Thereby a reformulated use is proposed of Selander's (2008b) theoretical model of a formal learning process. In this respect, it is hoped that the present thesis will be instrumental in shaping understandings of forms of examination and presentation – such as the reception – as something more than just the concluding part of a learning process. The thesis has also shed light on an insufficiently explored area: media production and media reception in the context of teacher education. It is hoped that the results of this study will encourage more programmes to exploit the opportunities that media afford for learning. Working with media forms such as sound and moving images means that participants can avail themselves of a variety of types of texts, with different affordances, and use them as resources in their meaning-making. And it appears that this variety is really used. Participants recreate signs within the mode, but also move between different modes (see Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2003). This movement contributes to develop the meaning-making work. Previous research has demonstrated that work with media production can increase students' digital

media competence. When working with the design of the media productions, students have made a number of choices, and these choices also help them develop as readers of the texts. Working with media can be motivating, encouraging both activity and cooperation, which is confirmed in this study. The study further indicates that participants exploit the various media forms and polyphony to develop knowledge about their subject matter. In other words, working with media in learning processes is something that enriches meaning-making. To conclude, the study has shed light on various aspects of meaning-making over time, where a number of forms of learning can be traced. It has pointed to the need for increased openness in the perception of signs of learning, and more attentive listening to such signs. The importance of receptions for meaning-making has been clarified, where receptions have been understood as a learning process in their own right. Finally, the role that different media forms play in enriching meaning-making has been brought to the fore. None of these findings should be seen in isolation. Instead, they combine to shape a new picture and panorama of this type of activity. The density of the material is thus reflected in the discussion, tracing a complex web of meaning-making and involving a multitude of signs of learning.

Översättning: Helen Avery.

Referenser

Adams, Dennis & Hamm, Mary (2000). *Media and literacy. Learning in an electronic age — issues, ideas, and teaching strategies.* Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Adelmann, Kent (2002). Att lyssna till röster. *Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv.* (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö Högskola 4). Malmö: Malmö högskola: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning.

Ajayi, Lasisi (2009). English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 52*(7), 585–595.

Alasuutari, Pertti (1999). The shape of Audience Research. I Pertti Alasuutari (Red.), *Rethinking the Media Audience.* The New Agenda. London: SAGE.

Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande.* (Göteborg Studies in educational sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer.* Stockholm: Ordfront förlag.

Andersson, Lars Gustaf (1999). Mediekritik och mediepedagogik. I Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius (Red.), *Skolan och de kulturella förändringarna.* (ss. 65-72). Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys.* Lund: Studentlitteratur.

Asplund, Johan (2002). *Avhandlingens språkdräkt.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Bakhtin, Mikhail M. (1981). Discourse in the novel (Caryl Emerson & Michael Holquist, övers.) I Michael Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (ss. 259-422). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail M. (1986a). From Notes Made in 1970-71 (Vern W McGee, övers.) I Caryl Emerson & Michael Holquist (Red.), *Speech Genres & Other Late Essays* (ss. 132-158). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail M. (1986b). The Problem of Speech Genres (Vern W McGee, övers.) I Caryl Emerson & Michael Holquist (Red.), *Speech Genres & Other Late Essays* (ss. 60-102). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail M. (1986c). The Problem of The Text (Vern W McGee, övers.) I Caryl Emerson & Michael Holquist (Red.), *Speech Genres & Other Late Essays* (ss. 103-131). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail M. (1986d). Methodology for the Human sciences (Vern W McGee, övers.) I Caryl Emerson & Michael Holquist (Red.), *Speech Genres & Other Late Essays* (ss. 103-131). Austin: University of Texas Press.

Baldry, Anthony & Thibault, Paul J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimedia toolkit and coursebook.* London: Equinox.

Bauman, Richard (1992). Performance. I Richard Bauman (Red.), *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments* (ss. 41-50). New York och Oxford: Oxford University Press.

Bergqvist, Tomas (2005). IT och lärande – i skola och lärarutbildning. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 12*(1-2), 11-20.

Bergström, Bo (2009). *Effektiv visuell kommunikation. Om nyheter, reklam och profilering i vår visuella kultur.* Stockholm: Bergströms.

Bernstein, Basil (1990). *The structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control.* London: Routledge.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Bezemer, Jeff (2008). Displaying orientation in the classroom: Students´multimodal responses to teacher instructions. *Linguistics and Education 19*(2), 166-178.

Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2008). Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication 25*(2), 166-195.

Bjuland, Raymond, Borgersen, Hans Erik & Cestari, Maria Luiza (2008). The Interplay Beetween Gesture and Discourse as Mediating Devices in Collaborative Mathematical Reasoning: A Multimodal Approach. *Mathematical Thinking and Learning, 10,* 271-292.

Bourne, Jill & Jewitt, Carey (2003). Orchestrating Debate: A Multimodal Analysis of Classroom Interaction. *Reading: Literacy and Language, 37*(2), 64-72.

Bruner, Jerome (1996/2002). *Kulturens Väv. Utbildning i kulturpsykologiska perspektiv.* Göteborg: Daidalos.

Buckingham, David (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education.* London: The Falmer Press.

Buckingham, David (1999). The difference is digital? Digital technology and student media production. *Convergence, 5*, 10-20.

Buckingham, David (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture.* Cambridge: Polity Press.

Buckingham, David, Fraser, Peter & Sefton-Green, Julian (2000). Making the grade. Evaluating student production in Media Studies. I Julian Sefton-Green & Rebecca Sinker. (Red.), *Evaluating Creativity. making and learning by young people* (ss. 129–153). London: Routledge.

Buckingham, David, Grahame, Jenny & Sefton-Green, Julian (1995). *Making Media – Practical Production in Media Education.* London: The English and Media Centre.

Burn, Andrew, Brindley, Sue, Durran, James, Kelsall, Carol, Sweetlove, Jane & Tuhoey, Caroline (2001). "The rush of images": a research report into digital editing and the moving image. *English in Education 35*(2), 34-48.

Burn, Andrew & Durran, James (2007). *Media literacy in schools: Practice, production, progression.* London: Paul Chapman Educational Publishing.

Burn, Andrew, & Parker, David (2001). Making your mark: Digital inscription, animation, and a new visual semiotic. *Education, Communication & Information. 1*(2), 155–179.

Burn, Andrew & Parker, David (2003). *Analysing Media Texts.* London and New York: Continuum.

Burn, Andrew & Reed, Kate (1999). Digi-teens: Media literacies and digital technologies in the secondary classroom. *English in Education* 33, 5-20.

Chaib, Mohamed & Tebelius, Ulla (2004). *ITiS-satsningen 1999-2002: Sammanfattning av den nationella utvärderingen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.

Clifford, James & George E. Marcus. (Red.), (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography.* Berkeley, CA: University of California.

Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline.* Cambridge: Harvard University Press.

Dahlbeck, Per & Gustavsson, Mattis (2006). *Creating Meaning in Schools: The Reception of Radical Aesthetics.* Malmö: Malmö Högskola.

Danielsson, Helena (2002). *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video.* (Doktorsavhandlingar, 107). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Danielsson, Helena & Stigbrand, Karin (2005, juni). *Estetiska läroprocesser på lärarutbildningen.* Paper presenterat vid Nationell forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping.

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken.* Lund: Studentlitteratur.

Drotner, Kirsten (1999). Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity. *Paedagogica Historica 35*(3), 593-619.

Drotner, Kirsten (2000). Less is More: Media Ethnography and its Limits. I Ingunn Hagen & Janet Wasko (Red.), *Consuming Audiences? Production and Reception in Media Research* (ss. 165-168). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Drotner, Kirsten (2001). *Medier for fremtiden: børn og unge i det nye medielandskab.* København: Høst & Søn.

Drotner, Kirsten (2002). New media, new options, new communities? Toward a convergent media and ICT research. *Nordicom Review, 1-2,* 11-22.

Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Klaus, Poulsen, Ib & Schrøder, Kim (1996). *Medier og kultur. En grundbog i medieanalys og medieteori.* København: Borgen.

Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education, 27*, 3.

Dysthe, Olga (2003). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Egidius, Henry (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning.* Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Charlotta & Hammar Chiriac, Eva (2001). *Gruppobservationer. Teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap.* Stockholm/Stehag: Symposion.

Erstad, Ola, Gilje, Øystein & de Lange, Thomas (2007). Re-defining media learning—Multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology. 32*(2), 183–198.

Fairclough, Norman (1996). *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press.

Feilitzen, Cecilia von & Bucht, Catharina (2001). (Red.), *Outlooks on Children and media. Yearbook 2001.* Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom.

Feilitzen, Cecilia von & Carlsson, Ulla (1999). (Red.), *Children and Media. Image, Education, Participation.* Children and Media Violence, yearbook 1999. Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom.

Flewitt, Rosie (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction. Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication, 5*(1), 25-51.

Flewitt, Rosie, Hampel, Regine, Hauck, Mirjam & Lancaster, Lesley (2009). What are multimodal data and transcription? I Carey Jewitt (Red). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (ss. 40-53). London: Routledge.

Fogelberg, Karin (2005). *Media Literacy. En diskussion om medieundervisning* (Arbetsrapport 25). Göteborg: Institutionen för Journalistik och Masskommunikation. Göteborgs Universitet.

Franks, Anton, & Jewitt, Carey (2001). The meaning of action in the science classroom. *British Education Research Journal 27*(2), 201-218.

Frølunde, Lisbeth (2009). Storyboarding an Animated Film: A CaseStudy of Multimodal Learning Processes in a Danish Upper Secondary School. *Designs for Learning, 2*(1), 8-21.

Gilje, Østein (2008). Googling movies—Digital media production and the "culture of appropriation." I Kirsten Drotner, Hans Siggard Jensen & Kim Christian Schrøder (Red.), *Informal learning and digital Media* (ss. 29-48). Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

Gillespie, Marie (Red.), (2005). *Media Audicences.* Oxford: Open University Press.

Gitz-Johansen, Thomas, Kampmann, Jan & Kirkeby, Inge Mette (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Kristian Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (ss. 43-67). Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour.* New York: Pantheon Books.

Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goldstein, Barry M. (2007). All Photos Lie. Images as Data. I Gregory Stanczak, Gregory (Red.), *Visual Research Methods. Image, Society and Representation* (ss. 61-81). Los Angeles: Sage.

Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, 32,* 1489-1522.

Gravitz, Ana & Danielsson, Helena (2002). *Film och mediepedagogik i kommunala skolplaner – en studie i Stockholms län.* Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet & Film Stockholm.

Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005). Materialitetens paedagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I Kristian Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (ss. 21-42). Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

Gynther, Karsten (2004). Nye medier – nye muligheder – nye udfordringer. *Dansk pædagogisk tidskrift, 1*, 4-15.

Hagen, Ingunn & Wasko, Janet (Red.), (2000). *Consuming Audiences? Production and Reception in Media Research.* Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Hall, Leslie, & Hudson, Roxanne (2006). Cross-curricular connections: Video production in a K-8 teacher preparation program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 6* (3), 328-341.

Hall, Stuart (1980/2001/2006) Encoding/Decoding. I Durham, Meenakshi Gigi, & Kellner, Douglas M. (Red.), (2001/2006). *Media and Cultural Studies. Keyworks* (ss. 163-173). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold.

Hansson, Fredrik (2009). Tala *om text. Om elevers metaspråk i gruppsamtal.* (Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertations Series 2008:8). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Heikkilä, Mia (2006). *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.* (Uppsala Studies in Education 110). Uppsala: Uppsala Universitet.

Hobbs, Renee (1998). Media Literacy in Massachusetts. I Andrew Hart (Red.), *Teaching the Media. International Perspectives* (ss. 127-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Hodge, Robert & Kress, Gunther (1988). *Social Semiotics.* Cambridge, UK: Polity Press.

Holm Sørensen, Birgitte & Olesen, Birgitte R. (Red.), (2000). *Børn i en digital kultur. Forskningsperspektiver.* København: Gads Førlag.

Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* New York: New York University Press.

Jewitt, Carey (2005). Classrooms and the Design of Pedagogic Discourse: A Multimodal Approach. *Culture Psychology 11*(3), 377 – 384.

Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach.* London: Routledge.

Jewitt, Carey (2008a). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education, 32,* 241-267.

Jewitt, Carey (2008b) Didaktik som multimodal design. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 242-252). Stockholm: Norstedts.

Johnsson-Smaragdi, Ulla & Jönsson, Annelis (2002). *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier.* (Rapporter om utbildning, 3/2002). Malmö: Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Kearney, Matthew & Schuck, Sandy (2004). *Students in the director´s seat: Teaching and learning across the school curriculum with student-generated video.* A Research Report. Sydney: University of technology. www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/dvproject/home.html#report (2006-04-03).

Kearney, Matthew & Schuck, Sandy (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology 22*(2), 189-208.

Kirkeby, Inge Mette (2006). *Skolen finder sted.* Stockholm: Statens Byggeforskningsinstitut, Arkitektskolan Aarhus & Kungliga Tekniska högskolan.

Kirschner, Paul & Davis, Niki (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy, and Education, 12*(1), 125 – 147.

Klerfelt, Anna (2007) Gestures in conversation - the significance of gestures and utterances when children and preschool teachers create stories using the computer. *Computers and Education, 48,* 335-361.

Koppfeldt, Thomas (2005). Bearbetning genom bildsamtal. I Peter Emsheimer, Hasse Hansson & Thomas Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (ss. 169-178). Lund: Studentlitteratur.

Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge.

Kress, Gunther (2004). Learning, a semiotic view in the context of digital technologies. I Andrew Brown & Niki Davis (Red.), *Digital technology, communities, and education* (ss.15-39). London: Routledge.

Kress, Gunther (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.* London: Routledge.

Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Bourne Jill, Franks Anton, Hardcastle John, Jones Ken, Reid, Euan (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning.* London/New York: RoutledgeFalmer.

Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon & Tsatsarelis, Charalampos (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom.* London and New York: Continuum.

Kress, Gunther & Leeuwen, Theo van (2001). *Multimodal discourse – the modes and media of contemporary Communication.* London: Arnold.

Kress, Gunther & Sidiropoulou, Charalampia (2008). Klassrumsdesign. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 108-117). Stockholm: Norstedts.

Kupferberg, Feiwell (2007a). Läraruppdragets egenart och rollmodeller: kreativitetsregimer i hybridmoderniteten. *Educare, 2007*(3), 53-72.

Kupferberg, Feiwel (2007b). *Kreativt lärande.* Internt arbetspapper från Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Kristian (Red.), (2005). *Arkitektur, krop og læring.* Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

Leijon, Marie & Söderquist, Elisabeth (2005). *Gymnasieskola i förändring, IT & mediekultur: Skilda sätt att erfara IT i gymnasieskolan.* (Licentiate Thesis). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Leijon, Marie & Söderquist, Elisabeth (2007). Digital media production: Learning potential in teacher education. *Journal of European Teacher Education (JETEN)3*, 3-11.

Leman, Marc (2009). Sharing musical expression through embodied listening: A case study based on Chinese Guqin music. *Music Perception, 26*(3), 263-278.

Lemke, Jay (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values.* Westport, Connecticut: Ablex.

Leeuwen, Theo van (1999). *Speech, music, sound.* Basingstoke/London: Macmillan.

Leeuwen, Theo van (2005). *Introducing social semiotics.* London and New York: Routledge.

Leeuwen, Theo van (2007). Sound and vision. *Visual Communication, 6*(2) 136-145.

Levine, Philip & Scollon, Ronald (Red.), (2004). *Discourse & Technology. Multimodal discourse analysis.* Washington, D.C. : Georgetown University Press.

Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i Ungdomars arbete och berättande med film.* (Studies in Educational Sciences 86) Stockholm: Stockholms Universitet.

Lindstrand, Fredrik (2008). Didaktisk design i ungdomars berättande med film. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 203-215). Stockholm: Norstedts.

Linell, Per (1998/2001). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam/Philadelphia. John Benjamin.

Linell, Per 2005. *Essentials of Dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition.* www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Linell_Essentials-of dialogism.pdf?l=sv. (07-06-08). Se även www.dialogicidad.cl/papers/linellC.doc

Livingstone, Sonia (2005). *Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom.* London: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications. www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml.pdf (07-05-05)

Lotman, Yuri. (1988). Text within a text. *Soviet psychology 26*(3), 32-51.

Loveless, Avril M. (2002). *Literature review in creativity, new technologies and learning.* NESTA Futurelab Reviews. Bristol: NESTA Futurelab.

Lundvall, Susanne (2008). En betraktelse över kroppens tempel. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 118-128). Stockholm: Norstedts.

Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.* Lund: Studentlitteratur.

Manning, Philip (1992). *Erving Goffman and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Marchionini, Gary (2003). Video and learning redux: New capabilities for practical use. *Educational Technology*, *43*(2), 36-41.

Masterman, Len (1998). Foreword: The Media Education Revolution. I Andrew Hart (Red.), *Teaching the Media: International Perspectives* (ss. 7-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Matusov, Eugene (1996). Intersubjectivity Without Agreement. *Mind, Culture and Activity, 3*(1), 25 – 45.

Mavers, Diane (2009). Student text-making as semiotic work. *Journal of Early Childhood Literacy, 9*(2), 141-155.

Mortimer, Eduardo F. & Wertsch, James. V. (2003). The Architecture and Dynamics of Intersubjectivity in Science Classrooms. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal, 10*(3), 230 – 244.

Mortimer, Eduardo F. & Scott, Philip H. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Philadelphia: Open University Press.

Moszkowicz, Jerzy (1999). Children and Professionals. Creating Video Films Together. I Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (red.), *Children and Media. Image, Education, Participation. Children and Media Violence, yearbook 1999 (ss. 319-322).* Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom.

Moura, Heloisa (2006). Analyzing Multimodal Interaction: within a Classroom Setting. *Visible Language*, 40(3), 270-291.

Møller Andersen, Nina (2007). Bachtin og det polyfone. I Rita Therkelsen, Nina Møller Andersen & Henning Nølke (Red.), *Sproglig polyfoni. Tekster om Bachtin og ScaPoLine.* (ss. 207-226). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Nathan, Mitchell J, Eliam, Billie & Kim, Suyeon (2007). To Disagree, We Must Also Agree: How Intersubjectivity Structures and Perpetuates Discourse in a Mathematics Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, *16*(4), 523-563.

Nordström, Gert (2003). *Medier, semiotik, estetik. Begrepp, metoder och kritiska texter.* Jönköping: Jönköping University Press.

Norris, Sigrid (2004). *Analyzing Multimodal Interaction. A methodological framework*. New York: Routledge.

Nyboe, Lotte (2006). *Animation, interactive narration, and multimodal learning.* Paper presenterat vid "Informal learning and digital media: constructions, contexts, consequence". The first international DREAM conference, University of Southern Denmark, Odense, Denmark, 21-23 september, 2006.

Nystrand, Martin (1997). *Open dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in English classrooms.* New York: Teachers College Press.

Nätverket för IT i lärarutbildningen (2009). www.itilararutbildningen.se (09-12-17).

Ong, Walter. J. (1982). *Orality and Literacy – The technologizing of the World*. London: Meuthen.

Pahl, Kate (2009). Interactions, Intersections and Improvisations: Studying the Multimodal Texts and Classroom Talk of Six- to Seven-Year-Olds. *Journal of early Childhood Literacy,9*(2),188-210.

Pink, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography*. London: SAGE.

Potter, John (2006). Carnival visions: digital creativity in teacher education. *Learning, Media and Technology, 31*(1), 51-66.

Quinn Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: SAGE.

Reid, Mark, Burn Andrew & Parker David (2002). *Evaluation report of the becta digital video pilot project.* British Film Institute, London.

Rommetveit, Ragnar (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication.* London: Wiley.

Rommetveit, Ragnar & Blakar, Rolv Mikkel (Red.), (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication.* London: Academic Press.

Rommetveit, Ragnar (2003). On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, *10*(3), 205-218.

Ronström, Ove (1992). *Att gestalta ett ursprung, en musiketnologisk studie av dansande och musicerande bland jugoslaver i Stockholm.* Stockholm: Stockholms Universitet.

Rose, Gillian (2001). *Visual Methodologies*. London: SAGE Publications.

Rostvall, Anna-Lena (2008). Möten och metaforer. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 143-155). Stockholm: Norstedts.

Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 13-26). Stockholm: Norstedts.

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2008). Musikundervisning som text – ett socialsemiotiskt perspektiv på interaktion och lärande. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Årbok 10, 2008. Oslo: NMH-publikasjoner.

Saint-Georges, Ingrid de (2004). Materiality in Discourse: The Influence of Space and Layout in Making Meaning. I Philip LeVine & Ron Scollon (Red.), *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (ss. 71-79). Washington, DC: Georgetown University Press.

Schafer, Murray R. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World.* Rochester, Vt.: Destiny Books.

Selander, Staffan (2008a). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 28-43). Stockholm: Norstedts.

Selander, Staffan (2008b). Designs for learning – A Theoretical Perspective. *Designs for Learning, 1*(1), 10-22.

Selander, Staffan (2008c). Designs for learning and ludic engagement. *Digital Creativity, 19*(3), 145-152.

Selander, Staffan (2008d). Designs of Learning and the Formation and Transformation of Knowledge in an Era of Globalization. *Stud Philos Educ 27*, 267-281.

Selander, Staffan (2008e). Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 81-94). Stockholm: Norstedts.

Selander, Staffan (2009). Didaktisk design. I Staffan Selander & Eva Svärdemo-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande* (ss. 17-35). Stockholm: Liber.

Shewbridge, William. & Berge, Zane L. (2004). The Role of Theory and Technology in Learning Video Production: The Challenge of Change. *International Journal on E-learning, 3*(1), 31-39.

Sinclair, John & Coulthard, R Malcolm (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* London: Oxford University Press.

Slevin, James (2000). *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.

Sparrman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker.* (Linköping Studies in Arts and Science 250). Linköping: Linköpings Universitet.

Sparrman, Anna (2003). Aktörsblick, observatörsblick och kameraöga. Videoinspelning som visuell forskningsmetod. I Anna Sparrman, Ulrika Torell & Eva Åhrén Snickare (Red.), *Visuella spår. Bilder i kultur- och samhällsanalys* (ss. 202-215). Lund: Studentlitteratur.

Swain, Colleen, Sharpe, Rachael & Dawson, Kara (2003). Using digital video to study history. *Social Education 67*(3), 154-157.

Svenska Akademien (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket.* Stockholm: Norstedts.

Svärdemo Åberg, Eva (2004). *Lärande genom möten. En studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad närverksmiljö.* (Studies in Educational Sciences 71). Stockholm: HLS Förlag.

Svärdemo-Åberg, Eva (2009). Digitala miljöer i tre svenska klasser. I Staffan Selander & Eva Svärdemo-Åberg, Eva (Red.), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande* (ss. 73-89). Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken.* Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Thavenius, Jan (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "Kultur i skolan".* (Rapporter om utbildning 13/2002). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Thompson, John. B. (2001). *Medierna och moderniteten.* Stockholm: Daidalos.

Transana. www.transana.org (2007-04-30).

Tufte, Birgitte (1999). Media Education in Europe. With Special Focus on the Nordic Countries. I Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Red.), *Children and Media. Image, Education, Participation.* Children and Media Violence, yearbook 1999 (ss. 205-218). Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom.

Törnquist, Anna (2008). Skolhus i blåsväder. I: Staffan Selander & Anna-Lena Rostvall. (Red.), *Design för lärande* (ss. 130-141). Stockholm: Norstedts.

Törnquist, Els-Marie (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext.* (Studies in Music and Music Education no 8). Malmö: Malmö Academy of Music.

Wertsch, James. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Harvard University Press.

Wertsch, James. V. (1998). *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, James. V. (2000). Intersubjectivity and Alterity in Human Communication. I Nancy Budwig, Ina C. Užgiris & James V. Wertsch (Red.), *Communication: An Arena of Development. Advances in Applied Developmental Psychology* (ss. 17-32). Stamford, Connecticut: Ablex.

Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* www.vr.se (2006-03-04).

West, Tore (2009). Music and designed sound. I Carey Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (ss. 107-110). London: Routledge

Viklund, Klas (2003). *Agenda M. Diskussionsunderlag för ett mediepedagogiskt utvecklingsarbete.* Stockholm: Svenska Filminstitutet.

Volosinov, Valentin. N. (1929/1973). *Marxism and the philosophy of language* (Ladislav. Matejka & I. R. Titunik, övers.) New York: Seminar Press.

Yakura, Elaine (2004). "Informed Consent" and Other Ethical Conundrums in Videotaping Interactions. I Levine, Philip & Scollon, Ron. (Red.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* (ss. 146-150). Washington: Georgetown University Press.

Åkerfeldt, Anna, Benyamine, Isak, Selander, Staffan & West, Tore (u.å.). Bedömning i högre konstnärlig utbildning ur ett designteoretiskt perspektiv. Stockholm: Förf.

Öhman Gullberg, Lisa (2006). *Movere: Att sätta kunskap i rörelse*. (Malmö studies in educational sciences. Licentiate dissertation series, 1653-6037; 2006:1). Malmö: Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Öhman Gullberg, Lisa (2008). *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande.* Stockholm: Stockholms Universitet. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.

Bilagor

Brev till deltagare

(Brev 1, september 2006)

Vill du delta i en studie om lärande och medier på lärarutbildningen?

Bakgrund
I höst inleds ett utvecklingsarbete på 60-poängsutbildningen i form av ett medieprojekt. Målet för medieprojektet är att introducera medier som en möjlighet för lärande. Du som lärarstuderande ska få möjlighet att reflektera över medier i förhållande till dig själv och till lärarrollen. Du ska också få möjlighet att lägga en grund för eget och andras fortsatta lärande om mediers betydelse. Medieprojektet kan innebära en möjlighet till förståelse för vilken betydelse en mångfacetterad mediekultur kan ha för lärande. Medieprojektet kommer att ha formen av experimentell studie, där vi har inlett utvecklingsarbetet och där vi kommer att vara deltagare i projektet tillsammans med er studenter, samtidigt som vi följer det som forskare. Det är av stor vikt för forskningsstudiens kvalitet att så många studenter som möjligt deltar, därför tillfrågas du härmed om ditt deltagande i denna studie. Projektet innebär en unik möjlighet för dig som student att lära mer om medier och att förbereda dig för ditt kommande läraryrke. Du bidrar dessutom till att utveckla lärarutbildningen.

Syfte
Medieprojektet att ingå som en del i en forskningsstudie om lärande och medier där det preliminära syftet lyder: Hur kan vi förstå lärande hos en grupp lärarstuderande som genomför en medieproduktion under sin lärarutbildning? Följande frågor ställs: Hur uppfattar studenterna sitt lärande? Vilken betydelse har medier för studenternas lärande? Vad händer med studenternas lärande när studenterna och medieproduktionerna möter sin publik?

Praktisk genomförande
De metoder som kommer att användas är dagböcker, intervjuer och observationer. Vi kommer att dokumentera redovisningen av medieprojekten med hjälp av ljud- och filminspelning. Eventuellt tillkommer andra metoder. Din medverkan i studien är anonym och materialet kommer att kodas. Alla uppgifter lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående. Det är endast vi som forskare som har tillgång till materialet under arbetet med studien. Under studiens gång har du som deltagare möjlighet att ta del av det material som berör dig. Studien kommer att presenteras som en del av en avhandling vid Malmö Högskola. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering. Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående projektansvariga:

Marie Leijon, Malmö Högskola
040-655 81 87
0709-655 398

Elisabeth Söderquist, Malmö Högskola
040-665 80 88
0709-655 361

Brev till deltagare

(Brev 2, februari 2008)

Under din inledande lärarutbildning deltog du i ett så kallat medieprojekt, där du tillsammans med dina kurskamrater skapade film- och ljudproduktioner och diskuterade dessa i en receptionsform. Du fick också information om det forskningsprojekt som jag arbetar med där jag intresserar mig för lärarstuderandes meningsskapande med medier.

Det preliminära syftet med min studie är att undersöka vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och multimodala texter kan erbjuda för möjligheter till lärande. Följande frågor ställs: Hur läser en grupp lärarstudenter medieproduktioner som deras medstudenter har skapat? Hur skapar studenterna mening utifrån de resurser och representationer som erbjuds dem i medieproduktionerna och i de efterföljande samtalen?

För att besvara mitt syfte filmade jag receptionstillfällena där du deltog. Dessa filmer utgör mitt material som jag nu analyserar. Undersökningens resultat kommer att publiceras i form av en doktorsavhandling samt redovisas på kurser, seminarier och i artiklar. I avhandlingen ändras namnen på er som medverkar och det kommer inte att vara möjligt att känna igen några enskilda personer. Din medverkan i studien är alltså anonym. Materialet förvaras på ett sådant sätt att ingen otillbörlig utanför projektet kan få tillgång till det.

Jag kommer eventuellt att använda stillbilder från filmerna i avhandlingen för att illustrera interaktionen i samtalen vid receptionen. Ett exempel kan vara att jag vill visa hur ni använde er av gester, då lägger jag in bilder på händer. Bilderna kommer således att beskäras hårt och inte visa några ansikten. I andra fall kommer filter läggas för ansikten så att personer ej går att identifiera. Eventuellt kommer en cd-rom eller dvd-skiva med ett urval av era film- och ljudproduktioner att bifogas avhandlingen under förutsättning att du och dina kurskamrater ger ert tillstånd till detta. Syftet med urvalet är att läsaren av avhandlingen ska få en möjlighet att ta del av det underlag ni hade vid receptionstillfällena.

Ditt deltagande i studien är frivilligt. Under studiens gång har du möjlighet att ta del av det material som berör dig. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering. Jag ber dig att kontakta mig om du inte vill delta i studien, eller om du inte vill att din film- eller ljudproduktion ska bifogas i avhandlingen.

Med vänliga hälsningar

Marie Leijon
040-665 8187, 070-655398, marie.leijon@mah.se

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated “real” worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)