

10. Poetiskt meningsskapande och pandemi

Petra Magnusson

Den här artikeln har sitt ursprung i ett samarbete med en gymnasieklass under deras inledande arbete med poesi i kursen Svenska 1 på ett högskoleförberedande program vid en kommunal gymnasieskola. Jag och klassens lärare hade planerat för ett samarbete utifrån vårt gemensamma intresse för poesi och möjligheterna att i kursen utmana och utveckla elevernas uppfattningar om poesi och multimodalt meningsskapande. Vi planerade en intervention med möte av poesi i olika uttrycksformer, gemensam tolkning och eget skapande. Pandemin ändrade förutsättningarna för våra planer och samarbetet kom att förläggas till möten i den digitala lärplattform som skolan använde för att kunna upprätthålla undervisningen under pandemin. Med bakgrund i vårt arbete diskuterar jag elevernas möte med poesi och deras poetiska meningsskapande i ljuset av pandemins villkor för undervisning.

I läroplanerna för både grundskolan och gymnasieskolan är betydelsen av både språk och estetik tydligt uttryckt. I kurs- och ämnesplaner i svenska tillhör lyrik det centrala innehållet i grundskolan och preciseras explicit i gymnasieskolans kurs Svenska 3 och kursen Litteratur. I min egen tidigare undervisning från år 5 till gymnasieskolan har poesi haft en självklar plats som utgångspunkt för att utveckla lust för läsning och

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Magnusson, P. 2024. Poetiskt meningsskapande och pandemi. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredidaktik och känslor: Litteraturredidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 199–216. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.k>. Licens: CC BY 4.0

skapande, litterär kompetens och språkkännedom. Som Bergsten (1994, s. 13) skriver är lyrikläsning ett ”sätt att läsa som inte inskränker sig till intellektet utan inbegriper både öron och ögon och hela kroppen”, vilket enligt min lärararerfarenhet engagerar elever till aktivt deltagande och identitetsbygge. Att läsning och studier av lyrik i skolans undervisning lägger fokus på upplevelse och reaktioner på det estetiska visas i Sigvardssons (2017) forskningsöversikt.

Lyrikens mångfacetterade uttryck och materialitet, som prosalyrik, visuell poesi, spoken word, rap, estrad – och podpoeasi, instapoeasi med mera, möjliggör för utvecklandet av ett multimodalt arbete i klassrummet (jfr. Dymoke & Hughes, 2009) som ett möte i ett spänningsfält mellan undervisningens formella texter och elevernas eventuella kännedom om poesi i en vidare kultursfär. I de aktuella styrdokumentet talas det visserligen inte explicit om multimodalt meningsskapande men i det centrala innehållet i grundskolans svenskämne finns formuleringar om texter där ord, bild, och även ljud, samspelar. För gymnasieskolan nämns interaktiva och föränderliga texter i ämnets syfte och i kursen Skrivande nämns ”multimediala texter av olika slag där till exempel skriven text, bild och ljud samspelar”. I en studie av de nordiska läroplanerna kan Elf et al. (2018) konstatera att den multimodala undervisning som finns, på olika sätt och i olika grader i de nordiska länderna, är knuten till användning av digital teknik och att det finns en rörelse mot ökad tyngdpunkt på produktion av multimodala texter.

Potentialen för kreativa möten mellan poesi och multimodalt meningsskapande har tidigare visats av till exempel Xerri (2012) som i sin studie kom till slutsatsen att elevernas språkutveckling stärktes av den stimulans som gavs av både multimodalt och multimedialt meningsskapande i arbetet med poesi. I Alghadeers studie (2014) undersöks poetiskt meningsskapande mot bakgrund av multimodalitet och den transformation (med multimodalt begrepp egentligen *transduktion*, det vill säga uttryck av betydelse i en annan modalitet) som möjliggörs av tillgången till digitala resurser. I nordisk kontext har Höglund (2017) bidragit med en central studie genom sin avhandling

Video poetry där hon studerar hur elever årskurs 8 i grupp förhandlar och framställer sina tolkningar av dikter. Höglund visar komplexiteten i elevernas multimodala videoframställningar när de använder olika resurser som bilder, vinklar, färger och ljud. Komplexiteten diskuteras även i en artikel av Magnusson och Godhe (2019) som undersöker gymnasieungdomars multimodala poetiska design medan Höglund och Jusslin (2022) mer ingående utforskar poesi som performativ kraft och det performativa som utgångspunkt för utveckling av poesiundervisning. Sociala medier, och särskilt instagram, som forum för utvecklat poetiskt skapande och kommunikation tolkas i en studie av Kovalik och Curwood (2019) i ett transliteracyramverk. Studien visar hur unga människor skapar, kommunicerar och interagerar kring multimodal poesi på nätet.

Poesi som multimodalt meningsskapande

Ur ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv är meningsskapande möjligt i olika modaliteter och medier, i ett icke-hierarkiskt och ekologiskt förhållande (Barton, 2007; Kress, 2010). För denna studie innebär det att elevernas meningsskapande ses som en representation där olika modaliteter värderas lika och ses som potentiellt möjliga för full betydelsepotential. Som modaliteter räknas det auditiva, rumsliga, taktila, visuella, gesturala och det verbala som skrift och tal (Kalantzis & Cope, 2012) samt även layout (Bezemer & Kress, 2016).

Full betydelsepotential innebär att kunna bära och förmedla ideationell, interpersonell och textuell betydelse (Halliday, 1985). Den ideationella metafunktionen uttrycker erfarenheter och intryck om världen medan den interpersonella metafunktionen rör interaktion och förhållande till dem vi kommunicerar med. Hur de ideationella och interpersonella metafunktionerna organiseras rör den textuella metafunktionen. De olika kommunikativa funktionerna är beroende av användningen av semiotiska resurser. Till exempel så används semiotiska resurser som frekvens och volym när betydelse skapas i den auditiva modaliteten.

Tillgång till digital teknologi och dess snabba utveckling har, vilket Kress konstaterade redan 2003 i *Literacy in the new media age*, skapat nya villkor för mänskligt meningsskapande och kommunikation. I rapporter från Statens Medieråd, till exempel *Ungar och medier* (ex. 2019; 2021) kan vi följa hur den höga medieanvändningen bland svenska barn och ungdomar alltmer konvergerar i mobilen, även för barn i tidiga tonår. Mot bakgrund av dessa ”facts on the ground” och omställning av undervisningen till den digitala lärplattformen bestämde jag och klassens lärare oss för att anpassa vår planering efter omständigheterna och antog att arbete i den digitala lärplattformen inte skulle vara ett hinder för att kunna genomföra vårt samarbete.

Studiens syfte blev att undersöka hur elevernas poetiska meningsskapande kommer till uttryck i det digitala gränssnittet med fokus på vilken betydelse som skapas. Frågeställningarna som ställs handlar om 1. vilka modaliteter och semiotiska resurser som väljs av eleverna och 2. vad och hur eleverna kommunicerar.

Undervisningen och studien i lärplattformen

Lärarens syfte med undervisningsmomentet var att introducera poesi som litterär genre så att eleverna skulle ha en förståelse för fördjupade studier i kommande kurser. Syftet var också att öva diskussion om litteratur samt att ge och ta emot kamratrespons. Undervisning och elevernas arbete genomfördes i en digital lärplattform under 4 arbetspass utspridda över tre veckor. Inför arbetet deltog jag i en digital lektion där jag och läraren tillsammans presenterade arbetsområde och upplägg. Jag bad om tillåtelse att samla in underlag under deras arbete i lärgruppersna genom att få tillgång till de skärminspelningar som läraren gjorde av de digitala gruppmötena och genom att spara deras presentationer. Jag informerade muntligt och skriftligt om deras möjlighet att när som helst ta tillbaka samtycke samt att allt material efter insamlandet skulle anonymiseras och sparas ner på krypterad hårddisk på min arbetsplats. 27 elever, 17 flickor och tio pojkar, gav samtycken. Fyra elever svarade aldrig på frågan vilket innebär att deras deltagande inte beaktas

och i de två fall de var närvarande vid skärminspelning raderades de från de inspelningar jag fick tillgång till. Min närvaro under lektionerna i den digitala lärplattformen rörde sig utöver tillfället för information om ett tillfälle med inledning och input om poesi i skilda framställningsformer, ett tillfälle där eleverna presenterade valda dikter för varandra och tillfället där de presenterade sina egna poetiska representationer för varandra. Mellan de två presentationstillfällena hade eleverna fått uppgiften och i workshopform haft möjlighet att arbeta tillsammans med sina representationer. Uppgiften eleverna fick formulerades av mig och läraren tillsammans: ”Skapa egen poesi! Fundera på vad du vill gestalta – beskriva – förmedla. Hur kan du använda olika uttryckssätt? Olika medier? När du är nöjd med ditt arbete så förbered en presentation av ditt verk för dina kamrater i lärgruppen.”

Materialet som används här består av elevernas egna representationer som de presenterade för varandra i sina ordinarie lärgrupper vid presentationstillfälle två samt av de samtal som fördes i grupperna vid presentationstillfället. Totalt rör det sig om sex skärminspelningar mellan cirka tio och 17 minuter, inklusive 21 presentationer. För att ge en bakgrund används även en sammanställning av elevernas tankar från första lektionen i arbetsområdet då läraren frågade dem, ”Vad tänker du när du hör ordet poesi?”

Fokus ligger på elevernas presenterade poetiska meningsskapande, det vill säga deras färdiga poetiska representationer som presenteras i lärgruppen. Representationerna analyseras med hjälp av analysverktygen metafunktioner (Halliday, 1985; Magnusson & Godhe, 2019) och semiotiska resursers meningspotential (Bezemer & Kress, 2016). Dessutom görs en enkel innehållsanalys av det omgivande samtalet i grupperna eftersom det i analysen visade sig vara svårt att bortse från det som sades, både före och efter representationerna hade delats.

Analysen startar i den textuella metafunktionen där fokus ligger på helheten i representationen, i förhållandet och samspelet mellan använda modaliteter. *Inramning* handlar om hur olika delar binds samman eller hålls åtskilda av tomrum, avstånd

eller andra resurser. I analysen används även *informationsvärde* och grad av *framträdande*, (eng. *salience*) som handlar om placering och hur semiotiska resurser, till exempel färg och storlek, påverkar vad som uppfattas som mer framträdande än annat (Kress & van Leeuwen, 2006). I analysen av interpersonell betydelse undersöks hur relationer byggs med mottagaren genom val av semiotiska resurser, till exempel avstånd, vinkel, perspektiv, volym, frekvens, samspel. De gjorda valen gör det möjligt att också få syn på vad Danielsson och Selander (2014; 2016) kallar *socialt bestämda värderingar*. Slutligen fokuseras den ideationella betydelsen genom att undersöka hur de förekommande modaliteterna förmedlar tolkningar och erfarenheter, med eventuell *funktionell tyngd*, det vill säga dominans för någon modalitet, i vissa fall som *narrativ*, i andra som fastare begreppsmässiga, *konceptuella*, ställningstaganden (Kress & van Leeuwen, 2006).

Betydelser i det digitala gränssnittet

Under introduktionslektionen, då 22 elever var närvarande, ställdes den inledande frågan, "Vad tänker du när du hör ordet poesi?" Eleverna svarade enskilt i möteschatten och därefter följde spridda röster som förmedlade att de inte kände sig vana vid poesi, någon kom ihåg att de arbetat med det i årskurs sju, en annan elev mindes haikudikter. Det som skrevs i chatten fördelade sig i följande kategorier: (djupa) tankar (9), känslor (8), olika tolkningar (8), att få uttrycka sig (2), känns i kroppen (1). Elevernas intuitiva, prövande förståelse är, föga överraskande och i linje med den undervisning om poesi som dominerar i skolan enligt Sigvardsson (2017), tydligt kopplat till det estetiska och subjektiva. Det subjektivas dominans är tydlig även i elevernas eget poetiska meningsskapande. Nedan presenteras analysen, först i en översiktlig framställning för metafunktionerna i tur och ordning, därefter diskuteras några av resultaten mer ingående. Analysen är baserad på de 21 genomförda och skärminspelade presentationerna med de poetiska representationerna i fokus. Två planerade presentationer föll bort på grund av tekniska problem.

Textuell betydelse

Om den textuella betydelsen i elevernas representationer kan sägas att inramningen i 12 av de 21 är tydligt avhängigt det digitala presentationsprogrammets meningspotential i den enklaste formen av på varandra följande bilder. Representationerna är uppdelade med skrift, till synes i det förinställda typsnittet, och illustrationer i separata bilder som i Bild 1:1 (första siffran står för lärgrupp, den andra anger presentationsordning). Verbalskriften läses upp av eleven samtidigt som den visas i presentationen.

I ett fall används bakgrundsmusik till uppläsningen, men då visas sångtexten, som inte har med representationen att göra, på skärmen. I samtliga fall där eleverna använder det digitala presentationsprogrammets möjlighet att använda flera bilder inverkar det så att inramningen blir otydlig och svag. I dessa representationer har det verbala högt informationsvärde och är tydligt framträdande, oftast endast som verbalskrift men i de fall där uppläsningen utnyttjar resurser som volym, frekvens, intonation och stilfigurer så samspelar verbalskrift och verbaltal till ett tydligare informationsvärde. Också i de tre representationer som endast består av verbalskrift förlagd till en bild är det verbala talet av betydelse men i dessa kan även semiotiska resurser som storlek, färg och typsnitt medverka i att verbalskriften blir framträdande, som i Bild 2.

Fyra av representationerna kombinerar verbalskrift med illustrationer och samtidig uppläsning. I Bild 3 är det den dova, bruna färgen i den till höger framskjutna björnen i det karga

<p>Hundpromenaden</p> 	<p>Jag öppnar dörren och säger åt jag känner det vita gröna gräset under mina skor. hunden hoppar och stutkar med glädje som solen skener i mina ögon som om man har kontroll till himlen. Jag andas in den fuktiga luften som luktar som grill och natur.</p>
--	--

Bild 1. Exempel 1:1. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.

ÄR JAG
POET
NU?

Bild 2. Exempel 2:2. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.



Bild 3. Exempel 5:4. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint, inkluderar bearbetad illustration från Pixabay. Tillstånd att använda bilden.

landskapet som dominerar i storlek jämfört med verbalskriften. Uppläsningen var långsam och lågmäld och presentationen fick ligga kvar en stund. Inramningen ger ett framträdande informationsvärde till det visuella, inbegripet placeringen av verbalskriften.

I Bild 4 är det den stiliserade figuren i mitten av illustrationen som är framträdande genom visuella resurser som nyanser

av grått och svart, avstånd mellan subjektet och hotet i form av verbalskriftligt återgivna platser, känslor och händelser i botten, understruket av presentationens avsaknad av verbalt tal vilket sätter fokus på det visuella i representationen.



Bild 4. Exempel 3:2. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.

Interpersonell betydelse

Elevernas poetiska representationer bygger interpersonell betydelse genom semiotiska resurser som intonation, frekvens, färg, typsnitt, storlek. Det som tydligast inverkar på den interpersonella betydelse som skapas är dock, i min tolkning, varken kopplat till hur dessa och andra semiotiska resurser används, eller vilket subjektivt innehåll som förs fram, utan är knutet till skribentens *förklarande tal*. Det ligger utanför den egentliga representationen men blir ändå en del av den i lärgruppernas redovisningar i enlighet med lärarens instruktion för redovisningarna. Instruktionen som ges skriftligt och muntligt till grupperna lyder i skrift (Bild 5):

Deklamera, läs, förmedla din dikt.

Ge respons till varandra genom att till exempel ställa en fråga, Hur tänkte du...? Vad menar du när...?

Ni kan också kommentera dikten och hur ni uppfattade den.

Ge gärna beröm 😊 !

Förbered dig så du kan berätta vad du vill uttrycka med din dikt.

Vilka uttryckssätt har du valt? Hur tänkte du när du valde dem?

Bild 5. Ur lärarens skriftliga instruktioner. Tillstånd att återge.

I huvuddelen av de presentationer som eleverna gör för varandra, genomförs delningen av representationen med en snabb uppläsning alternativt endast delning av skärmbild följt av att eleven kortfattat i tal återger sina tankar kring sin representation.

I elevernas förklarande tal berättar de rakt ut vad de vill förmedla och mycket fåordigt hur de har tänkt kring sina val. Övriga resurser som har interpersonell betydelsepotential blir nedtonade av det förklarande talet som jag av etiska skäl valt att inte återge då de uttalar väldigt subjektiva upplevelser av diktens tema. Innehållet i sig är heller inte nödvändigt för denna analys.

De allra flesta pratar snabbt och fåordigt och lämnar över genom att rikta sig till lärgruppen med till exempel ”ja, det var väl det”, ”så tänkte jag”, ”jag vet inget mer” och likande uttalanden som jag tolkar som en signal om att detta inte är något att lägga större vikt vid. Egentligen är det ganska anmärkningsvärt

eftersom de allra flesta förefaller ha utgått från något som subjektivt värderas som viktigt. Det förklarande talet blir det underlag på vilket kamraterna sedan bygger sin korta, genomgående positiva respons, som i utdraget nedan vilket återger konversationen som följer på presentationen av exempel 3:2 (Bild 4).

B: den var jättefin!

X: intressant, kreativt

A: o tänkt så långt, det är...

X: fem steg längre än jag nånsin har tänkt

B: [du skulle ju behållit presentationsgrejen], jag tyckte den var jättebra, vältänkt

A: speciellt det med när man står på berget innan man trillar ner, då är man ju redan död

X: jag kan ju själv inte, jag har ju aldrig känt nåt åt det hållet men jag kan tänka mig att det är jobbigt o det var bra förklarat tycker jag

B: ja, tycker jag med, ska jag köra då?

I min analys av den interpersonella betydelsen blir valen eleverna gör, att bygga upp presentationerna med korta delningar, förklarande tal och den korta positiva responsen från gruppen, ett sätt att manifesteras gruppens tysta överenskommelse om att poesi handlar om känslor men de redovisas här som en skoluppgift enligt ett bestämt mönster. Jag skulle vilja beteckna det som de socialt bestämda värderingar Danielsson och Selander (2014, 2016) talar om. I de fåtal presentationer som får stå för sig själv en något längre stund innan skribentens förklarande tal, skapas även tydlig interpersonell betydelse genom färgval, val av typsnitt och hur uppläsningen sker, som i exemplet 5:4 (Bild 3) ovan, men det starkast betydelseskapandet hamnar även här, trots allt, i skribentens förklarande tal.

Ideationell betydelse

Tre av representationerna kategoriserar jag som narrativ: en hundpromenad, en dag vid havet och ett händelseflöde på instagram. De övriga ser jag som konceptuella framställningar, där subjektiva ställningstaganden om livet, kärlek, ångest, hopp, solidaritet, frihet, ensamhet och identitet fokuseras. Analysen

visar hur modaliteter varieras och hur modaliteter samverkar i förmedlandet av ideationell betydelse. Undersökning av funktionell tyngd, det vill säga vilken modalitet som tydligast bär ideationell betydelse, visar verbalskrift i sju, verbaltal i en, kombination verbalskrift och verbaltal i två, visuell modalitet i sju samt kombination av verbal och visuell modalitet i fyra. Den ideationella betydelsen bärs alltså i huvuddelen av representationerna tydligast av verbal modalitet, såväl skriftlig som muntlig. I de fall där det förklarande talet och responsen följs av fortsatt samtal kring det som fokuseras i den delade representationen är en tydlig iakttagelse att fokus flyttas från representationen i sig och i stället rör generella uttalanden, ofta refererat till hur ”man”, ”de flesta” förhåller sig till ämnet i fråga.

Mediets betydelse

Att det spelar roll hur mening förmedlas och kommuniceras är i sig självklart. Hur något framställs inverkar på vad som uppfattas och vilken betydelse som skapas. Val av medium, till exempel tryckt verbalskrift på papper, verbaltal öga mot öga, verbaltal i en podd, filmad dramatisering i ett YouTubeklipp, layout i en digital presentation – såväl modalitet som medium inverkar på den betydelse som skapas och uppfattas. Multimodal teoribildning erkänner tydligt mediets betydelsepotential, det vill säga mediet ses som del i meningsskapandet, i den betydelse som skapas. I den här studien synliggörs det dels i hur genren ”presentation” ger förutsättningar för elevernas representationer, både som öppnande för möjligheter och som begränsande, dels i hur själva lärplattformens möjligheter ramar in lärgruppernas arbete. Som visats ovan styrs elevernas redovisningar av att de förhåller sig på olika sätt till presentationsgenrens konstruktion med på varandra följande bilder och hur eleverna väljer, eller inte väljer, att utnyttja olika modaliteter i sina representationer. Endast en elev gör ett annorlunda val när hen håller fram sin mobilskärm som visar ett instagramflöde med tolv bilder. Detta sker utan ljud och det förklarande talet kommer med viss fördröjning. Att eleven väljer bort presentationsverktyget inverkar tydligt på den interpersonella betydelsen som i övriga presentationer delvis distanseras av verktyget och den form som erbjuds. Helheten i lärgruppernas

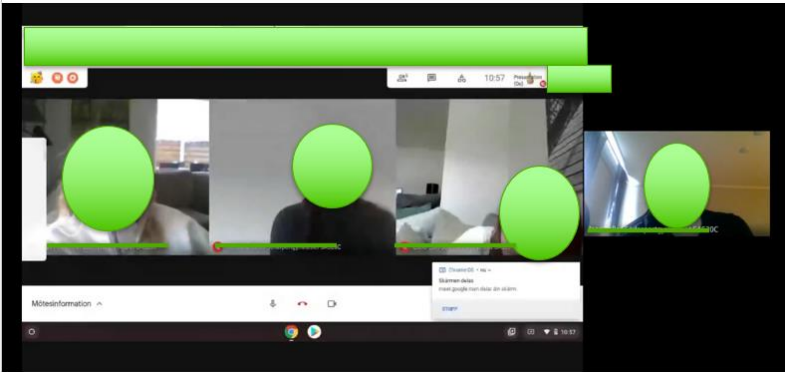


Bild 6. Skärmbild av ett digitalt mötesrum i lärplattformen. Tillstånd att använda bilden.

redovisningar i den digitala lärplattformens mötesrum sker inom skärmens gränser i en form som är lika för alla (Bild 6) om de har gjort samma inställningar men som samtidigt expanderar in i elevernas individuella hemmiljöer. Ett fåtal har använt sig av möjligheten att sudda bakgrunden men för de flesta blir hemmiljön en del av det de visar för sina kamrater. Fyra elever är med utan rörlig bild (i stället svart ruta med antingen avatar eller initialer) och uppger att de har problem med nätverket. Två av dessa elever redovisar heller inte sina representationer eftersom de inte kan dela sin skärm.

Mönstren i de olika lärgrupperna uppvisar liknande drag. Runt själva presentationerna finns en inledande konversation om vilka som är närvarande, sena, har problem med sina nätverk och hur trötta alla är, längden på lektionen och vad som är själva uppgiften. Huvuddelen av eleverna har en avslappnad position i säng eller soffa, en del äter. I konversationen förstärks den informella kontexten också med det de säger: "ser ni nu eller"; "jag kan läsa bara"; "o så har jag en bild"; "jag vet inte"; "jag bara tog nåt"; "det var det"; "jag kan ta nu"; "är vi klara nu eller". Mediet förefaller alltså ha betydelse för hur kommunikationen sker men också på vad som tillmäts betydelse och i vilken grad. Jag skulle vilja kalla de digitala mötesrummen och det som sker i mötena kring elevernas presentationer av sina poetiska representationer för representationer i sig själv, som *bubbles of becoming*. Laursen

et al. (2020) skriver om hur det vanliga fysiska språkklassrummet verkar stärkande och styrande för elevers identitetsbygge i en gemensam ram. I de digitala mötesrummen bygger eleverna (vidare på) både den egna men också den gemensamma identiteten som gymnasister i färd med att leverera lösningar på en skoluppgift och i skydd av denna i förtroende pröva, och i vissa fall, blotta, sina subjektiva tankar.

Det viktiga identitetsbygget

Studien som jag redogjort för här hade som syfte att undersöka hur elevernas poetiska meningsskapande kommer till uttryck i det digitala gränssnittet med fokus på vilken betydelse som skapas. Det har jag kunnat göra genom att söka svar på frågeställningarna om vilka modaliteter och semiotiska resurser som väljs av eleverna och om vad och hur eleverna kommunicerar. I bilden som framträder i undersökningen och som har tecknats ovan visas elevernas poetiska meningsskapande i det digitala gränssnittet som tydligt situerat.

Analyserna visar dels att elevernas försök att använda andra modaliteter än verbalspråklig skrift är trevande, dels att när ett multimodalt meningsskapande verkar ha eftersträvat är det verbalskrift som har funktionell tyngd i elevernas design. Samtidigt syns i exemplen från elevernas representationer vilja och lek med kombinationer av semiotiska resurser för att förstärka den mening som förmedlas. Resultatet av den multimodala analysen av hur presentationerna genomförs blir i min tolkning något mer än en redovisning av en uppgift; den samtidiga digitala mötesplatsen blir en arena där identitetsbygge enligt outtalade gemensamma överenskommelser skapar en särskild betydelse, en särskild diskurs, som sätter ramarna för det som blir möjligt att presentera, och hur. När det som jag och läraren i vår planering inledningsvis identifierat som det intressanta, det vill säga elevernas poetiska representationer, utökas till att innefatta hela sekvensen i lärgruppens digitala möte, synliggörs andra perspektiv. I relation till tidigare nordiska studier av (språk)klassrummet som plats för både förhandling om och byggandet av identitet (Laursen et al., 2020) framträder det digitala gränssnittets betydelse, inte bara för

de poetiska meningsskapandet, utan också för skapandet av den gemensamt överenskomna diskursen om vad och hur det poetiska meningsskapandet kan realiseras.

Arbetet med denna begränsade studie väcker vidare frågor. Jag blir intresserad av jämförande studier av villkor och förutsättningar för litteraturundervisning i det fysiska kontra digitala klassrummet, särskilt när gränserna för vad som utgör representationen vidgas. Vad karaktäriserar de digitala klassrummens *affectively loaded bubbles* (jfr. Laursen et al., 2020)?

Intressant blir det även, särskilt i ljuset av denna studie, att ställa frågan om det handlar om poesi över huvud taget. Är det elevernas poetiska meningsskapande som står i centrum eller handlar det i huvudsak om samtal i det digitala gränssnittet? I de diskussioner som uppstår lämnar eleverna snabbt den delade representationen och bygger vidare på det innehåll de har uppfattat i samtal om känslor och värderingar, där trygghet i gruppen förefaller central (jfr. Hanratty, 2008, som understryker den sociala dimensionen och ett öppet klimat för samtal som kan följa på diskussioner kring dikt). I detta mönster finns det representationer som inte kom till sin rätt, delvis för att det förklarande talet stänger för vidare utforskande av den delade representationen och de icke verbala semiotiska resurser som faktiskt finns där som meningsbärande, i vissa fall i kontrast till det verbala. Ytterligare en fråga som väcks är varför det i elevernas poetiska representationer syns så få exempel på transfereringar av förmågor från kommunikation och skapande i informella miljöer till den formella skolmiljö som jag fick besöka i den här studien.

Är det då möjligt att dra några slutsatser för undervisning? För läraren och mig bekräftar vårt samarbete att det finns undervisningsbehov om poesi, sammansatta texter och multimodalt meningsskapande samt av en undervisning som kan skapa ett gemensamt språk och inbjuder till skapande där elevernas kunskaper och förmågor från informella lärmiljöer erkänns som lärande och resurser för formellt lärande. Kommunikation om poesi, i dess olika former, behöver även idag ett gemensamt språk så att det blir möjligt att tala om upplevelser, tolkning och förståelse (jfr. Bergsten, 1994). I dagens mångfacetterade och rika kommunikativa miljöer har undervisningen i, om och genom lyrik,

oavsett om den sker i det fysiska eller digitala klassrummet, stora möjligheter att vara kreativ, experimenterande och utvecklande (jfr. Andersson, 2019), för att utveckla kännedom om poesi och för att utforska känslor och identitet.

Referenser

- Alghadeer, H. A. (2014). Digital Landscapes: Rethinking Poetry Interpretation in Multimodal Texts. *Journal of Arts and Humanities*, 3(2), s. 87–96. <https://doi.org/10.18533/journal.v3i2.354>
- Andersson, P. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 103(1), s. 66–76. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-07>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Blackwell.
- Bergsten, S. (1994). *Lyrikläsarens handbok*. Studentlitteratur.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315687537>
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Gleerups.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2016). Reading Multimodal Texts for learning – a model for Cultivating Multimodal Literacy. *Designs for Learning*, 8(1), s. 25–36. <https://doi.org/10.16993/dfl.72>
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry Wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching: Practice and Critique*, 8, s. 91–106.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C., & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis [Nordic research perspectives: multimodality in curricula and classroom practices]. I M. Rogne & L. Rune Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar. Ein vitenskapleg antologi*, s. 71–104. Fagbokforlaget.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Hanratty, B. (2008). Opening the windows of wonder: A critical investigation into the teaching and learning of poetry at Key Stage Four in Northern Ireland. *Irish Educational Studies* 27(2), s. 147–158. <https://doi.org/10.1080/03323310802021870>
- Höglund, H. (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi University].
- Höglund, H., & Jusslin, S. (2022). Engaging with Poetry on the Wall: Inviting, seizing, intensifying, and transforming literary engagements. *International Journal of Education & the Arts*, 23(10). <http://doi.org/10.26209/ijea23n10>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Kovalik, K., & Curwood, J. S. (2019). #poetryisnotdead: understanding Instagram poetry within a transliteracies framework. *Literacy* 53(4), s. 185–195. <https://doi.org/10.1111/lit.12186>
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Laursen, H. P., Baun, L., & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: From located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education*, 34(6), s. 566–582. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>
- Magnusson, P., & Godhe, A-L. (2019). Multimodality in language education – implications for teaching. *Designs for Learning*, 11(1), s. 127–137. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching poetry reading in secondary education. Findings from a systematic literature review.

Scandinavian Journal of Educational Research, 61(5), s. 584–599.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>

Statens Medieråd (2019). *Ungar och medier 2019*. https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2019-tillganglighet_sanpassad.pdf

Statens Medieråd (2021). *Ungar och medier 2021*. https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2021_anpassad.pdf

Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality. Theory into practice. *Creative Education*, 3(4), s. 507–512. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>