

## ”Street smart” i klassrummet? – högstadiel- vers användning av smarta telefoner i undervis- ningens mellanrum

Christina Olin-Scheller

Professor i pedagogiskt arbete

[Christina.Olin-Scheller@kau.se](mailto:Christina.Olin-Scheller@kau.se)

Marie Tanner

Fil.dr, lektor i pedagogiskt arbete

[Marie.Tanner@kau.se](mailto:Marie.Tanner@kau.se)

### Abstract

På senare tid har många skolor och kommuner gjort stora satsningar på digitala verktyg. För att hålla jämn takt med utbredningen av medieteknologiska redskap har elever på högstadiet och gymnasiet försetts med egna surfplattor eller laptops – ofta med förväntningar på att detta ska påverka undervisningen och lärandet positivt. Samtidigt med dessa satsningar har klassrummet – via elevernas egna smarta telefoner – blivit uppkopplade från insidan. Denna artikel belyser den smarta telefonens roll i klassrummet och vi diskuterar dels när och hur smarta telefoner förekommer, dels vilka sociala och didaktiska implikationer som telefonerna kan ha i elevers interaktion. Studiens material består av observationer och videoinspelningar av undervisningen i ett klassrum i årskurs 9. Klassen bestod av 20 elever, och skolan ligger på en mindre mellansvensk ort. Videomaterialet består av 12 timmars inspelad data. Sammantaget visar vår studie att mobiltelefonerna sällan framstår som ett ordningsproblem i klassrummet. Så som de används i det studerade exemplet konkurrerar de oftast inte med lärarens agenda i undervisningen, utan används som ett sätt att fördriva tiden medan man väntar på ny instruktion i undervisningens ”mellanrum”. Omfattningen av användningen varierar mellan olika elever, men har oftast liten eller ingen koppling till undervisningsinnehållet. Samtalsanalyser visar vidare hur mobilanvändning koordineras med andra aspekter av klassrummets interaktion såsom uppgifters slutförande, elevers sociala samspel samt lärarens undervisning. Mobilanvändningen tycks också kunna fungera både sammanhållande och utestängande i den sociala interaktionen mellan eleverna.

## Unga och utbredningen av smarta telefoner – en bakgrund

Idag använder många unga olika medieteknologier för att kommunicera och de växer upp i vad som kan kallas ”screen culture” (Livingstone, 2002) och i en ”media ecology” (Mackey, 2002). I ett medieekologiskt perspektiv betraktas medier som miljöer (Lum, 2006) där inte bara vad som kan göras med olika teknologier, utan också vad dessa teknologier gör med oss, blir uppmärksammade. På senare tid har många skolor och kommuner gjort stora teknologiska satsningar på digitala verktyg och elever på högstadiet och gymnasiet försetts med egna surfplattor eller laptops – ofta med förväntningar på att detta ska påverka undervisningen och lärandet positivt. Samtidigt med dessa satsningar har klassrummet – via elevernas egna smarta telefoner – blivit uppkopplade inifrån. Denna artikel belyser den smarta telefonens roll i klassrummet och vi diskuterar dels när och hur smarta telefoner förekommer, dels vilka sociala och didaktiska implikationer som telefonerna kan ha i elevers interaktion.

I relation till surfplattor och laptops fyller den smarta telefonen, tack vare sin storlek och form, i viss mån andra funktioner. Utbredningen av dessa telefoner har varit mycket snabb bland unga och 98 % av svenska gymnasieungdomar har idag tillgång till en egen smart telefon (Alexandersson & Davidsson, 2014). Aktuella studier visar också att telefonerna används mer eller mindre öppet på lektionerna (Andersdotter & Schmidt, 2013; Forsman, 2014; Lumme, 2013; Paakari, 2013; Sahlström et al., 2015). Kunskapen om vilken roll telefonerna har i klassrummet och på vilket sätt de interagerar med undervisningen är dock fortfarande relativt begränsad. En nyligen publicerad engelsk studie om samband mellan förbud för mobiltelefoner och elevers resultat har dock fått stor uppmärksamhet (Beland & Murphy, 2015). Denna studie visar att resultaten på de skolor som infört mobilförbud ökade med drygt sex procent, där den största förbättringen märktes för så kallade lågpresterande elever. Med denna utgångspunkt i traditionella sätt att förstå skolresultat drar därför Beland och Murphy slutsatsen att det både när det gäller resultat och likvärdighet är gynnsamt att förbjuda mobiltelefoner. Men eftersom nya teknologier ur ett medieekologiskt perspektiv kan förväntas i grunden förändra kommunikativa praktiker och förutsättningar för lärande, både i och utanför skolan, behöver man även se bortom traditionella förståelser av undervisning, lärande och skolresultat. Det handlar också om att söka förstå på vilka sätt som villkor för lärande förändras i takt med den teknologiska utvecklingen, där gränser mellan formellt och infor-

mellt lärande allt mer löses upp. Erstad (2012) ifrågasätter den traditionella bilden av klassrummet som en ”container”, där det som händer inom klassrummets väggar inte sätts i relation till det lärande som sker i övriga livet. Han menar att det inte är så enkelt att lärande kan delas upp mellan det som sker i och utanför klassrummet, utan vi behöver i högre grad uppmärksamma de längre lärandeförlopp som unga människor involveras i när de rör sig mellan olika sammanhang. Ur detta perspektiv kommer de nya digitala teknologier som nu finns i unga människors liv att få betydelse för den kommunikation som sker i och utanför klassrummet, oavsett förbud och utöver mätbara skolresultat.

Flera studier visar hur den smarta telefonen länkar samman ungas liv on- och off-line alltmer (Forsman, 2014; Erstad, 2010). Raine och Wellman (2012) beskriver att dessa förändrade kommunikationsmönster innebär ett skifte från ett liv där relationer och maktförhållanden präglas av att man möts ansikte mot ansikte, till ett liv där alla bär på sitt eget personliga nätverk. Den smarta telefonen placerar människor i ett nätverkssamhälle där man lätt kan hålla kontakten med andra människor och där man kan utan problem göra många saker samtidigt. Den smarta telefonen gör det också möjligt att ständigt ha tillträde till, kommentera och producera medialt innehåll. Utvecklingen mot att ständigt vara uppkopplad via smarta telefoner och andra digitala verktyg beskrivs också av White och Le Cornu (2011) i relation till olika användningsmönster. White och Le Cornu definierar människor som ”visitors” (besökare) eller ”residents” (bosatta) på nätet. Besökarna tänker på nätet i termer av ett redskap som används för att utföra uppgifter, medan bosatta i högre utsträckning ser på nätet som en plats att ständigt vara närvarande på. Att använda smarta telefoner som en bosatt, vilket sannolikt en majoritet av svenska gymnasieeleverna gör, kan leda till en upplösning av gränserna mellan den privata och den offentliga sfären (Ling & Yttri, 2002). Det är därför intressant att studera hur elevers privata liv sammanflätas med aktiviteter i klassrummet.

De digitala användningsmönstren präglas också av snabb utveckling i relation till det som brukar kallas Web1.0 till Web2.0. Utvecklingen kan åskådliggöras genom att exempelvis onlinepublicerade uppslagsverk som *Nationalencyklopedin* har ersatts av användargenererade *Wikipedia*, att Google har övertagit marknaden från Netscape och att bloggar, liksom det som Jenkins (2006) beskriver som deltagandekulturer, har inneburit att texter och kulturella produkter numera skapas i ett kollektivt forum och inte av enskilda individer. Web 2.0 hand-

lar inte bara om ny teknologi utan innebär framförallt det som Lankshear & Knobel (2014) betecknar som "new ethos stuff". Digitaliteten erbjuder användarna att interagera utifrån andra värderingar, normer och tillvägagångssätt än tidigare och konsekvensen är att nya sätt att lära och kommunicera växer fram. Gemensamt skapande, samarbete, kommunikation och kunskapsdelning är nödvändiga kompetenser för att verka och navigera i ett digitalt landskap. Från ett literacyperspektiv innebär denna utökade användning av smarta telefoner en krock mellan nya literacies och traditionella, tryckta och bokstavsbaserade literacies, inte minst i skolan (se ex Erixon, 2012). Men trots dessa nya möjligheter att producera och publicera inom den nya mobila deltagandekulturen visar studier att detta inte är den huvudsakliga funktionen som smarta telefoner har för unga människor idag. Framförallt tycks mobilen, med sin behändiga storlek som gör att den ryms i en handflata eller ficka, ha blivit nästan som en förlängning av den egna kroppen och ett redskap som gör det möjligt att kommunicera och delta i sociala sammanhang både innanför och utöver det fysiska rummets gränser. Det ständiga uppkopplandet möjliggör att samtidigt vara på plats i både kamratgruppen och exempelvis i klassrummet (Lewis & Fabos, 2008) och det man huvudsakligen ägnar sig åt är att följa, tagga, dela och söka – ofta på sådant sätt som tenderar att reproducera skillnader relaterade till genus, kön och ålder (Forsman, 2014).

### Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk ram använder vi oss här av samtalsanalytiska utgångspunkter för att studera mobiltelefonernas roll i lärares och elevers interaktion. Samtalsanalys (förkortat CA från eng. Conversation Analysis) är en etnometodologiskt grundad ansats som hanterar frågor om hur socialitet och kultur konstitueras i och genom kommunikation och samspel i olika sammanhang i människors liv (ten Have, 1999; Hutchby & Wooffitt, 2008; Sidnell & Stivers, 2011). En grundläggande utgångspunkt är att socialt samspel ses som gemensamma kommunikativa projekt där deltagarna använder sig av varandras yttranden som resurser för att föra samtalet vidare. För detta krävs en intersubjektiv förståelse av det gemensamma i situationen, liksom en orientering mot de omgivande förutsättningar som interaktionen är inbäddad i. Sekventialitet, det vill säga hur interaktion utvecklas tur-för-tur genom hur deltagarna använder sig av varandras yttranden för att gemensamt skapa sociala handlingar, är en grundläggande princip (Schegloff, 2007). Detta innebär att varje ny tur förstås som formad i relation

till närmast föregående. Ansatsen innebär också att man strävar efter att förstå interaktionerna ur deltagarnas perspektiv, och därför undviker att lägga in egna tolkningar och förklaringar för varför de gör som de gör om det inte tydligt framgår av det som de öppet visar. I den här artikeln förstås mobilanvändning som en resurs som används tillsammans med andra verbala och icke-verbala resurser i interaktion. I interaktionen samordnas olika resurser med varandra i så kallade ramverk för deltagande, inom vilka människors sociala handlingar organiseras (Goodwin, 2000; 2007). Studien relaterar även till framväxande forskning inom CA om hur objekt kan sägas ingå i en interaktionell ekologi, där objekt kan förstås både som resurser för interaktion och som konsituerade och realiserade i och genom människors sociala handlingar (Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa, 2014).

## **Metod och material**

Studiens material består av observationer och videoinspelningar av undervisningen i ett klassrum i årskurs 9. Klassen består av 20 elever, 10 flickor och 10 pojkar, och skolan ligger på en mindre svensk ort. Materialet är inte primärt insamlat för att följa förekomsten av och användningen av smarta telefoner, utan ingick som en delstudie i ett större interventionsprojekt som syftade till att belysa effekter av läsundervisning. I denna studie följde forskarna regelbundet undervisningen i fyra klassrum där dialogbaserad undervisning (DSU) iscensattes under 6 veckor (Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm, 2015; Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm, 2015). Det empiriska materialet till denna artikel utgörs av videoinspelningar under lektioner i ämnet svenska under en intervention som pågick i sex veckor under höstterminen 2013. Under dessa lektioner genomfördes strukturerad undervisning om lässtrategier vid läsning av argumenterande texter, där lärarledda helklassgenomgångar varvades med arbetsuppgifter och diskussionsövningar för eleverna enskilt och i mindre grupper. Vid genomgång och analys av datamaterialet kunde vi konstatera att mobiltelefoner förekom påfallande ofta under lektionerna och vi valde därför att göra ytterligare analyser av videomaterialet utifrån detta perspektiv.

Sammanlagt består videomaterialet av 12 timmars inspelad data, inspelat vid åtta lektionstillfällen, med 2-3 kameror. De olika kamerorna fokuserar dels läraren och dennas olika interaktioner med olika elever i grupp eller enskilt, och dels en-två grupper av elever och de aktiviteter de deltar i vid sina bänkar. Allt

material har lagts in i analysprogrammet NVivo för att möjliggöra kodning och översiktlig transkribering av de händelseförlopp som studeras. I den här studiens analys är det framförallt de videoinspelningar som fokuserar elevernas bänkarbete som fokuserats med avseende på när och hur smarta telefoner förekommer i elevernas aktiviteter.

**Tabell 1: Översikt över några olika elevgruppers mobilanvändning<sup>1</sup>**

Lektion	Elever	scrollar	skriver	tittar	telefon-samtal	interaktion kring mobilen	läraren uppmärksammar
1	Emma, Jonna, Linus	3	1	-	-	-	-
1	Mikael, Alexander, Marlene	1	-	3	-	-	-
2	Klara, Amanda	1	-	2	-	-	-
2	Stefan, Jimmy	2	3	6	-	5	-
3	Mikael, Alexander	3	-	4	-	3	-
3	Stefan, Jimmy, Ulrika, Karl	2	-	1	-	-	-
4	Klara, Alice, Karin	-	-	-	-	-	-
4	Mikael, Lisa	-	-	1	-	-	-
5	Stefan, Jimmy, Ulrika, Karl	-	1	1	-	-	-
6	Jimmy, Linus, Stefan, Emma	5		2	1	2	1
7	Emma, Stefan, (Jonna)	5	5	5			1
8	Karin, Alice, Ulrika, Amanda	1	5	4	-	1	1

Inledningsvis gjordes en översiktlig genomgång och kodning av olika slags förekommande aktiviteter kring mobiltelefoner vid de olika elevbänkarna. Som utgångspunkt för denna inledande kodning användes en tidigare finsk studie av Sahlström et al. (2015), där man studerat 115 timmars videodata från 28 gymnasieklassrum och utifrån detta kategoriserat elevernas mobilanvändning utifrån kategorierna titta (glancing), skriva (typing), skrolla (browsing) och ringa på telefonen (phone calls). Dessutom markerades olika tillfällen av interaktion relaterat

<sup>1</sup> Samtliga namn på deltagare är fingerade.

till mobilanvändning, samt de tillfällen då lärare orienterade sig mot mobilanvändning t.ex. i samband med tillsägelser. En genomgång av den här studiens videomaterial resulterade i en första översikt över hur mobilanvändningen såg ut för några grupper av elever i det högstadielklassrum som här studeras. Noteras bör att det alltså inte är all mobilaktivitet som förekom i klassrummet som här avses, utan endast de situationer där de fokuserade eleverna på något sätt deltog.

De första fyra kategorier som här redovisas utgörs av observerbara handlingar som utförs av en eller flera elever i gruppen. I analysen har en markering gjorts vid varje situation då olika handlingar förekommer, vilket kan innebära att fler än en elev ägnar sig åt en viss aktivitet samtidigt. Vid de tillfällen då elever skrollar på sina mobiler är det till exempel vanligt att fler än en elev i gruppen använder sina mobiler samtidigt, och inte sällan verkar detta vara samordnat.

När det gäller tidsmässig utsträckning finns vissa skillnader mellan dessa olika typer av handlingar. En titt på mobilskärmen för att till exempel se vad klockan är eller om man fått något svar på ett skickat sms kan ske relativt snabbt och obemärkt. Att skrolla, skriva ett meddelande eller ta ett telefonsamtal är däremot handlingar som tar längre tid att utföra och därför kan bli mer märkbara i förhållande till övrig klassrumsinteraktion. Ibland uppstår interaktioner mellan eleverna i gruppen kring innehållet i deras mobilaktiviteter, man kan till exempel visa varandra ett meddelande eller en bild som man fått eller så kan någon elev ta upp sin mobil för att kontrollera fakta av något slag. Eftersom vårt datamaterial inte visar mobilernas skärm och vi därför inte kan se vad de använder sina mobiler till, fokuserar vi i denna analys enbart på hur mobilanvändandet förhåller sig till interaktionen i klassrummets fysiska kontext genom deltagarnas observerbara handlingar och hur de verbalt refererar till mobilanvändningen.

Översikten visar hur elevernas mobilanvändning varierar i omfattning – alla elever använder inte mobilen lika mycket och på samma sätt under lektionerna. Några elever (till exempel Stefan, Jimmy och Emma) använder mobilerna frekvent för att skrolla, skriva meddelanden och vid flera tillfällen visar de varandra meddelanden de fått och samtalar kring detta. Andra elever (här till exempel Alexander) har sin mobil liggandes synlig på bänken men använder den mest för en snabb titt då och då. Ytterligare andra elever tar överhuvudtaget aldrig fram någon mobil under de lektioner som här studerats (till exempel

Mikael, Klara och Linus) trots att andra elever i samma bänkgrupp använder dem.

Mest förekommande är att elever skrollar enskilt eller snabbt tittar med sina mobiler. Det förefaller som om eleverna då framförallt tar del av statusuppdateringar på olika sociala medier eller bara tittar på klockan för att till exempel ta reda på hur lång tid det är kvar på lektionen. Det är också vanligt att man skriver meddelanden, vilket då oftast följs av att man en stund senare tittar efter om man fått något svar. En stor del av dessa handlingar sker enskilt av eleverna i gruppen, var och en orienterar sig mot sin egen mobil utan kommentarer till bänkgrannarna. Det förekommer dock att man visar varandra sina mobilskärmar och kommenterar dessa, på så vis integreras då mobilerna som en del av den talade interaktionen i det fysiska rummet. Telefonsamtal förekommer dock knappast alls bland eleverna, endast vid ett tillfälle tar en elev emot ett kort samtal. I materialet förekommer det dock vid några tillfällen att läraren tar emot samtal, det rör sig då mest om samtal från andra lärare i frågor som rör undervisningens samordning, men även några privata samtal.

Mobilanvändningen sker mestadels helt öppet, oavsett om läraren är i närheten eller inte, och uppmärksammas sällan i elevers och lärares samtal vid bänken. Inte vid något tillfälle går det att se att mobilanvändningen relateras till undervisningsinnehållet. Istället verkar det som om mobilerna främst används i undervisningens ”mellanrum”, alltså då man inväntar att lektionen ska börja eller då man anser sig färdig med en arbetsuppgift och väntar på att läraren ska ge en ny instruktion. Det händer också vid längre genomgångar att man slänger en blick på skärmen eller att en elev börjar skrolla på skärmen, men då oftast utan att läraren uppmärksammar detta. I de studerade bänkgrupperna är det endast vid tre tillfällen som läraren uppmärksammar elevers mobilanvändande och då ber eleverna att lägga undan sin mobil. Vid samtliga dessa tre tillfällen handlar det om situationer då läraren inleder en ny genomgång eller instruktion till hela gruppen efter det att eleverna har arbetat med en uppgift på egen hand, varpå eleverna vanligen utan kommentar lägger ner mobilen. Vid ett tillfälle förekommer det också att eleven kommenterar sin mobilanvändning genom att hävda att det handlade om ett viktigt besked angående det kommande gymnasievalet.

Den översiktliga genomgången visar sammantaget att mobiltelefonerna under de här analyserade lektionerna sällan framstår som ett ordningsproblem i klass-



rummet. Så som de används konkurrerar de oftast inte med lärarens agenda i undervisningen, utan används som ett sätt att fördriva tiden medan man väntar på ny instruktion i undervisningens ”mellanrum”. Även om mobiltelefonen genom sin behändiga storlek ofta kan hanteras relativt diskret och obemärkt, används den ofta fullt synligt när läraren står vid bänken utan att detta uppmärksammas som ett problem. Detta tycks hänga samman med att lärare och elever vid dessa tillfällen är överens om att man för tillfället är färdig med en uppgift. Telefonerna plockas ofta fram av eleverna när intensiteten i undervisningen är låg. Att eleverna tar fram sina mobiler blir då ett alternativ till att småprata om annat, och i ljuset av det kan mobilerna till och med tänkas bidra till att skapa ett lugn under denna väntetid i undervisningen.

### Mobilanvändning i undervisningens mellanrum

De smarta, uppkopplade mobiltelefonerna tycks alltså vara kontinuerligt närvarande resurser i klassrummets interaktion, möjliga att använda för både lärare och elever för olika syften parallellt med tal, skriftspråkande och andra sätt interagera i rummet. För en fördjupad förståelse av mobilanvändningens roll i klassrummet följer här en mer ingående analys av en situation då mobiltelefonerna figurerar i samband med det ovan redovisade arbetet med dialogiska lässtrategier. Tre elever samarbetar kring en uppgift om att identifiera ett antal argument i en text. Den uppgift de ägnat sig åt handlar om att utifrån ett aktuellt debattinlägg, ”Flumvästern stänger Lundsberg” (Hahne & Dioukarev, 2013) försöka identifiera vilka argument som används av skribenten. Läraren har under några minuter stått vid elevernas bänk för att diskutera detta. Eleven Jonna har varit mest aktiv i denna diskussion, men sitter nu tyst och tittar ner i texten medan läraren dröjer sig kvar vid bänken. Jonnas bänkkamrat Linnea kommenterar under tiden att hon känner sig trött och småpratar lite med läraren om att hon varit i både Stockholm och Göteborg under höstlovet som varit föregående vecka. Gruppens tredje elev, Linus, har inte sagt så mycket under deras samtal och läraren bjuder nu in honom i samtalet med en fråga om det nyligen passerade höstlovet.

#### Transkription 1: Ett mellanrum uppstår

- 1 Läraren har du haft ett bra lov da Linus?
- 2 Jonna men då är'e ju typ (.) den här texten.

- 3 Läraren ((tittar)) ja. den är full med argument  
4 Jonna Ja  
5 (1.4)  
6 Emma ö vet du  
[vad det är för mat idag]  
7 Jonna [ de va ju enkelt ]  
((tittar upp mot läraren))  
8 Läraren va sa du? ((lutar sig fram mot Emma))  
9 Emma vet du vad det är för mat idag  
10 Jonna ((sträcker sig efter mobilen))



- 11 Läraren nej ((skakar på huvudet och går därifrån))  
12 Jonna ((tar upp mobilen))



I inledningen av ovanstående transkription upprätthåller läraren samtalet om hur eleverna haft det på lovet genom att bjuda in Linus i samtalet med frågan om hur han haft det på lovet (rad 1). Jonna tittar dock fortfarande på arbetsuppgiften, och orienterar åter mot uppgiften när hon säger ”*men då är det ju typ den här texten*” (rad 2). Läraren tittar då också ner mot det avsnitt i texten som Jonna hänvisar till och bekräftar att ”*ja. den är full med argument*” (rad 3). Jonna bekräftar detta tillbaka med ett kort ”*ja*” (rad 4) och visar därmed läraren att de

nu är överens om att uppgiften är löst. Efter en tystnad i samtalet (rad 5) ställer Emma en fråga till läraren om hon vet vilken mat som serveras till skollunch (rad 6), men delvis överlappande med detta utvidgar Jonna den tidigare turtagningen om uppgiften genom evalueringen ”*de va ju enkel*” (rad 7). Läraren initierar då både med sin kroppshållning, hon lutar sig fram mot Emma och tittar mot henne, och med sitt yttrande ”*vad sa du*” (rad 8) en så kallad reparation genom att visa att hon inte uppfattade hennes fråga. Emma upprepar sin fråga i rad 9 och parallellt med detta lyfter Jonna sin hand mot mobilen för att greppa den (rad 10). Läraren besvarar Emmas fråga med ”*nej*” (rad 11) samtidigt som hon skakar nekande på huvudet och går därifrån. Jonna har nu tagit upp sin mobil som hon har börjat använda fullt synligt (rad 12).

Transkription 1 visar en situation där läraren och eleverna visar varandra att de är överens om att uppgiften för tillfället är löst och att det därmed finns utrymme för socialt småprat om lovet och dagens lunch. Jonna, som är den som tidigare varit mest drivande i gruppens arbete, är också den som nu håller kvar uppmärksamheten mot uppgiften för att söka efter en avslutande bekräftelse på att deras lösning är korrekt. När hon får denna bekräftelse, parallellt med lärarens småprat med Emma och Linus, förändras även hennes orientering, men istället för att delta i samtalet om lunchen tar hon upp sin mobil. Detta sker alltså i en situation där alla deltagare, läraren såväl som eleverna, för tillfället har lämnat uppmärksamheten mot uppgiften vilket skapar ett mellanrum i arbetet då man kan ägna sig åt annat för en stund. I Jonnas fall innebär det att hon passar på att titta på sin mobil, något som behandlas som oproblemiskt av både lärare och elever.

#### Transkription 2: Förändrat ramverk för deltagande

13 ((9 sek//Jonna tittar på mobilskärmen))



14 Emma: när är den här lektionen slutt;

15 Jonna: ((tittar upp)) klockan nie (0.7) de är tie

16                   minuter kvar ((tittar ner mot mobilen))



17   Emma:   Mm

18                   ((32 sek// även Emma tar upp mobilen, både

19                   Jonna och Emma tittar på sina skärmar. Linus

20                   tittar rakt fram, till synes sysslolös))



21   Linus:   hm hm ((skrattar till))

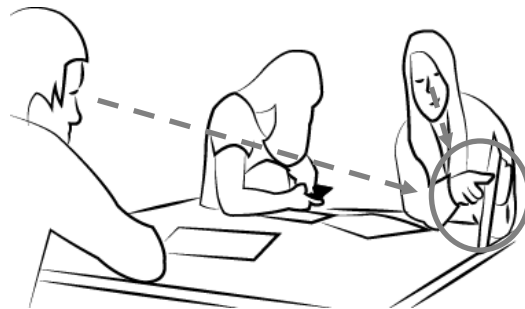
22                   ((13 sek))

I och med att uppgiften är löst och läraren lämnat elevernas bänk för att gå vidare till nästa förändras gruppens interaktion. I inledningen av transkription 2 har Jonna blicken riktad mot mobilen medan Emma och Linus sitter tysta (rad 13). Efter en stunds tystnad frågar Emma ”*när är den här lektionen sluuu?*” (rad 14), med en betoning på ordet ”sluuu”. Jonna tittar då upp från sin mobil mot klockan på klassrumsväggen, besvarar hennes fråga med att det är tio minuter kvar och tittar sedan åter ner mot sin mobil (rad 15-16). Emmas fråga skulle kunna uppfattas som att hon är uttråkad och vill få Jonnas uppmärksamhet och kanske ett nytt samtal, men Jonna besvarar bara kort hennes fråga som en efterfrågan om information och fortsätter sedan att ägna sig åt sin mobil. Emma tittar själv upp mot klockan, och tar sedan upp sin egen mobil. En ny tystnad uppstår i gruppen när Jonna och Emma ägnar sig åt sina mobiler, medan Linus sitter helt tyst till synes sysslolös. Analysen av transkription visar hur Jonnas

mobilanvändning förändrar ramverket för deltagande (Goodwin, 2007) på så vis att de inte längre har ett gemensamt fokus för sin interaktion. Jonnas och Emmas fokus på sina respektive mobilskränmar får betydelse även för Linus, som efter en dryg halvminut skrattar till (rad 21), utan att detta uppmärksammas eller besvaras av någon av bänkkamraterna. Efter ytterligare en tystnad ställer han en fråga om uppgiften till Jonna:

**Transkription 3: Konkurrerande fokus för gemensam uppmärksamhet**

23 Linus: tog du med de där::: att- dom äventyrar  
24 tvåhundra elevers skolgång.  
25 (1.2)  
26 Jonna: ((tittar upp)) va  
27 Linus: att dom äventyrar ((pekar i texten))  
28 tvåhundra elevers skolgång tog du med de  
29 Jonna: ((nickar)) >asså< hela ((håller upp papperet  
30 och pekar))



31 den texten det är liksom (0.5) där  
32 argumentena är  
33 (0.7)  
34 Jonna: så det är liksom hela den texten ((tar upp  
35 mobilen))



36 (4 sek)

37 Linus: ((skrapar mot mikrofonen))

(1.2)

Linus ställer en fråga till Jonna om hon i uppgiftens svar ”*tog med det där att dom äventyrar tvåhundra elevers skolgång*” (rad 23). Frågan orienterar mot den uppgift de tidigare talade om, och sättet som den är ställd positionerar Jonna som den som är huvudansvarig för att avgöra vad som ska tas med eller inte. Efter en viss fördröjning (rad 24) tittar Jonna upp mot Linus och initierar en reparation ”*va*” (rad 25). Så som responsen ges kan den uppfattas som att hon inte hörde hans fråga samtidigt som hon med det något fördröjda svaret markerar att hon nu avbryter sin uppmärksamhet mot mobilen. Linus förtydligar att frågan gällde ”att dom äventyrar tvåhundra elevers skolgång”, han pekar i texten där detta står och frågar igen om Jonna tagit med det. Jonna lägger då ner sin mobil, lyfter upp papperet och pekar i texten samtidigt som hon förklarar att det är i ett visst textavsnitt som man kan finna skribentens argument (rad 29-32) och efter en paus (rad 33) förtydligar hon ytterligare ”*så det är liksom hela den texten*” (rad 34). Linus fråga skulle kunna uppfattas som en inbjudan att fortsätta diskutera uppgiften, men så som Jonnas svar är formulerat framstår uppgiftens lösning för henne som klar, och utan att invänta ytterligare respons från Linus tar hon så upp sin mobil igen (rad 35) och fortsätter att ägna sig åt den. Linus säger inget mer utan sitter tyst medan hans båda bänkamrater var och en ägnar sig åt sin mobil.

Transkriptionerna 2 och 3 visar hur först Jonnas och sedan även Emmas mobilanvändning får betydelse för hela gruppens ramverk för interaktionen. Istället för att ha ett gemensamt fokus för uppmärksamhet, vare sig det är uppgiften eller det sociala småpratet om lovet och lunchen, förändras situationen till att istället bestå av tre olika konfigurationer där Jonna och Emma fokuserar på sina respektive mobiler medan Linus förefaller sökande i vart han nu ska rikta sig. Han söker Jonnas uppmärksamhet genom att ställa en fråga om uppgiften, vil-

ket dock enbart tillfälligtvis förflyttar hennes uppmärksamhet för att sedan åter riktas mot mobilen. Elevernas mobilanvändning kan på så vis i det här fallet ur den tredje eleven Linus perspektiv sägas fungera exkluderande, vilket försätter honom i en socialt osäker situation i det mellanrum som uppstått och som Jonna och Emma nu använder mobilerna för att fylla.

I det fortsatta skeendet fortsätter Linus att söka efter bänkkamraternas uppmärksamhet, men utan framgång. Han gör skrapande ljud mot videokamerans mikrofon, vilket ingen av kamraterna noterar. Efter en stund riktar han sig mot Emma, säger ”*hejhejhej*” och släpper ner sin mapp mot bänken framför henne. Detta resulterar dock endast i en kort blick från Emma, som sedan åter tittar ner mot sin mobil. Linus vänder sig då mot en kamrat vid bänken bredvid, Jimmy, och säger skämtsamt till honom att ”lugna sig”. Jimmy tar upp denna tillsägelse och ett nytt samtal uppstår mellan de båda pojkarna tvärs över bordet vilket också kommer att involvera ytterligare en kamrat, Stefan. Jonna och Emma tar ingen synbar notis om detta utan fortsätter ägna sig åt mobiltelefonerna. Samtalet mellan pojkarna är skämtsamt, de skojar med varandra om hur de ska ”lugna ner sig”, och Linus påpekar för de andra att de redan har löst sin arbetsuppgift:

#### Transkription 4: Övergången till lärarens genomgång

((Rad 36-54 visas ej))

55 Linus: vi är redan klaar† ((skrattar till))



56 Jimmy: (ohörbart)

57 Linus: vi är redan klaar† vi.

58 (3.8 s// ohörbart tal vid grannbänken)

59 Linus varå vilka vi mener ni Isabel?

60 Lärare: oke:j hör ni

61 Jimmy: va mener du (ohb)

62 Linus: nej; \*ha ha ha\* ja  
63 Linus: däremot- e: hela den här texten är typ  
64 argumenterande ((håller upp papperet och  
65 pekar))  
66 Jonna: ((tittar mot Linus, ler och skakar på  
67 huvudet, lägger ner mobilen))



68 Lärare: äru med Linus. (1.8) e:- Stefan också  
69 (0.4) om de här ä:r (0.5) ungefä::r vad  
70 (0.8) skribenten (0.4) vill ha fram då  
71 som ni har prata om

I inledningen av transkription 4 pågår samtalet mellan Linus och Jimmy om uppgiften. Linus hävdar med emfas att hans grupp redan är klar, det går inte att på filmen uppfatta vad Jimmy säger, men Linus visar i sitt svar att han förstår Jimmys svar som att det finns behov av en upprepning. Riktningen i samtalet mellan Linus och Jimmy går mellan Jonna och Emma, som fortfarande sitter nedböjda över sina mobiler (rad 55-59). I rad 60 riktar sig läraren till hela klassen och söker deras uppmärksamhet genom att säga ”*okej. hör ni.*”. Jimmy och Linus fortsätter dock sitt samtal ytterligare några turer, det går inte heller här att uppfatta vad Jimmy säger, men Linus håller upp papperet och pekar på liknande sätt som Jonna förut på texten och visar var uppgiftens lösning finns ”*däremot- e: hela den här texten är typ argumenterande*” (rad 63-65). Han orienterar sig därmed mot uppgiftens lösning som ett gemensamt åstadkommande i gruppen, vilket är en förändring från tidigare då Jonna var den som positionerades som ansvarig. Nu tittar Jonna upp mot Linus, och visar därmed att hon uppfattar hans referens mot deras tidigare samtal. Hon ler lite mot honom, lägger ner mobilen och vrider sig framåt med blicken riktad mot läraren (rad 66-67). Läraren i sin tur fortsätter att söka elevernas uppmärksamhet och riktar sig särskilt



mot Linus, liksom Stefan vid bänken bredvid som också deltagit i samtalet över bänkarna ”*äru med Linus. (1.8) e:- Stefan också*” (rad 68). Dessa uppmärksamhets-signaler förbereder för den fortsatta turen, då läraren riktar sig mot hela klassen för att åter orientera mot den nyss gjorda uppgiften ”*om de här är (0.5) ungefär vad (0.8) skribenten (0.4) vill ha fram då som ni prata om*” (rad 69-71). Hon talar ganska långsamt och gör flera pauser, och erinrar eleverna om att hon nu refererar till det som grupperna just ska ha talat om i uppgiften, som en inledning till den fortsatta genomgången. Både Linus och Jonna har nu uppmärksamheten synligt riktad mot läraren medan Emma, som från lärarens position sitter skydd bakom Jonna, fortfarande har blicken riktad mot mobilen.

Transkription 4 visar hur övergången från gruppuppgiften till den gemensamma lärargenomgången organiseras i klassrummet, där lärarens uppmärksamhetssignaler och provande inledning kan ses som ett sätt att få eleverna att omorientera uppmärksamheten till det offentliga klassrumssamtalet. Det är intressant hur läraren i denna övergång uppmärksammar det samtal som förs mellan bänkarna, som trots att det är uppgiftsorienterat ändå hindrar den gemensamma fortsättningen och uppmärksammas som problematiskt. Den mobilanvändning som pågår uppmärksammas dock inte som något problem. Jonna lägger ner sin mobil efter lärarens första uppmärksamhetssignal, medan Emmas engagemang i sin mobil inte synligt förändras.

### Smarta telefoner i klassrummet – ett utslag av mediepanik?

Vi har här valt att göra en fördjupad analys av ett exempel på hur mobiltelefoner används i klassrummet som ett sätt att fördriva tiden i mellanrummet mellan två uppgiftsinstruktioner. Det är en vanligt förekommande typ av situation, men kan givetvis inte representera helheten i alla de olika sätt som smarta mobiltelefoner kan användas i klassrummet. Däremot fungerar exemplet väl som utgångspunkt för en diskussion kring några centrala sociala och pedagogiska aspekter som vidare forskning behöver uppmärksamma. Vår studie visar att mobilanvändningen sker mestadels helt öppet och att telefonerna inte heller görs till något större problem av lärare och elever. Användningen sker mestadels i undervisningens mellanrum och eleverna agerar oftast ”street smart” i relation till undervisningens innehåll. Liksom Jonna i exemplet ovan använder de flesta elever mobilerna på ett sådant sätt att de synligt varken hindrar uppgifters lösning eller öppet konkurrerar med lärarens genomgång. På så vis kan man kon-

statera att smarta telefoner, åtminstone i detta undersökta klassrum, vare sig framstår som ett disciplinärt problem eller stör undervisningen i någon nämnvärd utsträckning.

Att det inte behandlas som ett störande inslag betyder dock inte att mobilanvändningen inte har betydelse för undervisningens villkor. Analysen ovan visar tvärtom hur väl koordinerad mobilanvändningen är med andra aspekter av interaktionen såsom uppgiftens slutförande, elevernas sociala samspel i gruppen samt det officiella, lärarledda klassrumssamtalet. Jonna tar fram sin mobil först när gruppen som helhet tillsammans med läraren blivit överens om att uppgiften är färdig. För henne förefaller mobilen vara en resurs för att fördriva tiden, som samtidigt innebär att hon kan dra sig undan gruppens gemensamma samtal. Det får konsekvenser för Emma och Linus, vilket Emma möter genom att även hon ta fram sin mobil. Linus tar inte fram någon mobil, vi vet inte om det beror på att han inte har någon telefon, om den inte är tillräckligt ”cool” eller om det finns andra förklaringar till att han inte har någon mobil synlig. Vad vi ser är dock att han hamnar i en socialt exkluderad situation, där avsaknaden av respons från gruppkamraterna gör att han istället vänder sig till kamrater i gruppen bredvid. Sammantalet visar vår analys att så som den smarta telefonen används blir den ett objekt som inverkar på klassrummets interaktion på många olika sätt, samt att telefonerna både inkluderar och exkluderar och – inte minst – individualiserar.

Utan telefonerna hade eleverna sannolikt gjort något annat än att ta fram sina telefoner när de väntar på hjälp eller upplever att de är klara med en uppgift. Troligen hade dessa andra sysselsättningar också inneburit att klasskamrater hade involverats i samtal som inte specifikt relaterar till undervisningen och man kan också tänka sig att en del av dessa aktiviteter hade upplevts som störande av lärare och elever. Det visar sig till exempel i hur Linus samtal med kamraterna i bänken bredvid, som trots att det är uppgiftsorienterat uppmärksammas av läraren som något problematiskt när hon vill återuppta sin genomgång. På så vis kan man faktiskt konstatera att den smarta telefonen kan leda till ett tystare klassrum och har en lugnande effekt – eller fungerar som vad som ibland kallas ”pacifier”. De upprörda politiska tongångarna i relation till debatten om smarta telefoners vara eller inte vara i klassrummet kan utifrån dessa aspekter därför beskrivas som en sorts mediepanik (Drotner, 1992) där vuxna ofta upplever nya medier som ett socialt och moraliskt hot mot de unga.

Med tanke på den omsorg och alla satsningar som gjorts av kommuner och andra huvudmän för att digitalisera klassrummet är det kanske lite förvånande att vi inte vid något tillfälle funnit att användningen av den smarta telefonen relateras till undervisningsinnehållet. Vår metod för att fånga vad som sker på telefonerna är dock relativt begränsad och vi kan självklart ha missat tillfällen där elever använder telefonerna för detta ändamål. Sammantaget tyder vår genomgång på att även om mobiltelefonerna inte i någon hög grad ses som ett störningsmoment, verkar det heller inte ses som en tillgång i de lärandeaktiviteter som organiseras. Telefonerna används som en artefakt bland andra, som till exempel pennor, papper och böcker och som en del av elevernas deltagande och kommunikation. En väsentlig skillnad är dock uppkopplingen till internet, vilket gör det möjligt att knyta ihop elevernas lärande och sociala samspel i klassrummet med sammanhang långt därutöver. I vårt exempel framstår detta inte som en möjlighet som uppmärksammas av varken lärare eller elever i någon större utsträckning.

Vår slutsats blir att det visserligen borde finnas nya möjligheter att införliva telefoner i klassrummet, men att de på många sätt utmanar skolans traditionella undervisningsformer. Våra fortsatta studier inom detta fält kan förhoppningsvis komma att närmare beskriva såväl de smarta telefonernas specifika roll i elevernas kommunikation som flöden och funktioner av olika textpraktiker i klassrummet. Här är dock behovet av mer ingående studier av hur mobiltelefonerna samordnas och används i relation till andra objekt, till bänk- och helklassinteraktioner i klassrummet, samt till lärares och elevers sociala positioneringar i olika sammanhang. Vi menar också att det behövs mer förutsättningslösa studier på vilket sätt som mobiltelefonerna ingår i lärandeaktiviteter, med särskilt fokus på hur skolans formella lärandeinnehåll förhåller sig till kunskapsdomäner av annat slag i de lärandesammanhang som eleverna deltar i. Förhoppningen är också att dessa studier kan bidra med en mer solid bas för att identifiera på vilka didaktiska grunder man villkorar användningen av smarta telefoner i klassrummet. Att de smarta telefonerna kommer att förbli en allestädes närvarande del av människors lärande och sociala liv utanför skolans väggar tycks det dock inte råda något som helst tvivel om.

## Referenser

Alexandersson, K., & Davidsson, P. (2014). *Eleverna och internet*. Stockholm: .se.

- Andersdotter, G., & Schmidt, C. (2013). Gränssnitt i folkbildning. I B. Gustavsson & M. Wiklund (Red.). *Nyttan med folklig bildning. En studie av kapitalformer i folkbildande verksamhet*. Stockholm: Nordic Academic Press.
- Beland, L-P., & Murphy, R. (2015). *Ill communication. Technology, Distraction and Student Performance*. Paper published by Centre for Economic Performance, London Schools of Economics and Political Sciences.
- Drotner, K. (1992). Modernity and Media Panics. I M. Skovmand & K. Schröder (Red.). *Media Cultures. Reappraising Transnational Media*. London: Routledge.
- Erixon, P-O. (2012). Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv. I A-C. Edlund (Red.) *Att läsa och skriva: Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000* (ss. 179-195). Umeå: Umeå universitet.
- Erstad, O. (2010). Content in motion. Remixing and learning with digital media. I K. Drotner & K. Schröder (Red.) *Digital Content Creation. Perceptions, practices & perspectives* (ss.57-74). New York: Peter Lang.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth— beyond the formal and informal. *Oxford Review in Education*, 38 (1), 25–43.
- Forsman, M. (2014). *Duckface/ Stoneface. Ungas onlineaktiviteter ur ett genusperspektiv*. Stockholm: Statens medieråd.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. Doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73. Doi:10.1177/0957926507069457
- Hahne, W., & Dioukarev, D. (2013). *Flumvästern stänger Lundsberg*. Sverigedemokratisk Ungdom, SDU, <http://sdu.nu>, 2013-09-02.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. uppl.). Cambridge: Polity.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- Katz, J. (2005). Mobile Phones in Educational Settings. I K. Nyiri (Red.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Vienna, Austria: Passagen Verlag.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2014). Studying New literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58 (2), 97-101.
- Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.




- Lewis, C., & Fabos, B. (2008). Instant messaging, literacies and social identities. I J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Red.), *Handbook of research on new literacies* (ss. 1109-1160). New York: Lawrence Erlbaum.
- Ling, R., & Yttri, B. (2002). Hyper-coordination via mobile phones in Norway. I J. Katz & M. Aakhus (Red.), *Perpetual Contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Lum, C. M. K. (2006)(Red.). *Perspectives on Culture, Technology and Communication. The Media Ecology Tradition*. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.
- Lumme, P. (2013). *Social media competence of pupils, parents and teachers – new challenges for media education*. Paper presentation at EARLI 2013, Munich, Germany.
- Mackey, M. (2002). *Literacies across Media. Playing the text*. London & New York: Routledge Falmer.
- Mederyd Hårdh, M. (2015). Mobilregler i klassrummet ska utredas. *Svenska Dagbladet* 2015-04-17.
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T., & Rauniomaa, M. (2014). On the interactional ecology of objects. I M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa. (Red). *Interacting with objects. Language, materiality and social activity*. Amsterdam, Phi: John Benjamins Publishing Company.
- Olin-Scheller, C., Tengberg, M., & Lindholm, A. (2015). Lässtrategier i rörelse. Att fördjupa elevers läsförmåga. I M. Jönsson & A. Öhman (Red.). *Litteratur och Läsnig* (ss. 129-149). Lund: Studentlitteratur.
- Paakkari, A. (2013). *Learning Knowledge Work. Smartphones, Classroom and the Economy*. Paper presented at FiDPEL Conference, 2013. University of Oxford, England.
- Raine, H., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Sahlström, F., Valasmo, V., Paakari, A., & Slotte-Lüttge, A. (2015). *Mobile phone in classrooms and its relation to classroom interaction*. Paper presented at NERA conference 2015, Gothenburg 3-5 March, Sweden.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statens medieråd (2013). *Ungar & medier 2012/13*. Stockholm: Statens medieråd.
- Sörbring, G. (2007). Lärare får rätt att beslagta mobiler. *Dagens Nyheter* 2007-01-21.
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C., & Lindholm, A. (2015). Improving Students' Reading Comprehension through a Multiple Strategy Approach. Effects

of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School. L1. *Educational Research in Language and Literature*. 15, 1-25.

White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday*, 16(9).

## Bilaga: Transkriptionsnyckel

Transkriptionskonventioner anpassade efter Schegloff (2007)

[ ]	hakparenteser indikerar överlappande tal
=	likhetstecken indikerar att yttranden följer på varandra utan hörbar paus emellan
(1.2)	siffror i parentes indikerar hörbar paus, längd i sekunder
(.)	punkt indikerar en mikropaus kortare än 4/10 sekund
., ¿ ?	skiljetecken används för att indikera intonation. Punkt indikerar fallande intonation, komma jämn intonation, inverterat frågetecken något stigande intonation, frågetecken indikerar tydligt stigande intonation.
::	kolon indikerar utdraget ljud, ju fler kolon desto längre
<u>ord</u>	understrykning indikerar betoning, ju längre understrykning desto starkare
ORD	versaler indikerar ytterligare starkare betoning
°ord°	gradtecken indikerar markerat svagare tal
↑	pilar indikerar tydligt stigande intonation
-	bindestreck indikerar avbrutet tal
⋮	understruket kolon indikerar stigande intonationskontur
>ord<	snabbare tal
<ord>	långsammare tal
.h	hörbar inandning
( (ord) )	dubbelparentes anger författarens beskrivningar
(ord)	enkelparentes anger att det är svårt att uppfatta vad som sägs men anger en trolig
(ohb)	tolkning, eller att tal är ohörbart
bild/ text	tecknade bilder av deltagarnas handlingar placeras så sekventiellt nära som möjligt den verbal transkriptionen och ges inget eget radnummer.
	ofylld cirkel används för att indikera blickfokus
	streckad pil används i bilder för att indikera blickriktning
	heldragen pil används i bilder för att indikera rörelser