



Forskningshjälpunkter om digitalt berättande

Tuula Nousiainen

Inledning

Användningen av digitalt berättande i undervisningen bygger i regel på att metoden anses främja utvecklingen av multilitteracitet – särskilt de digitala färdigheterna och medieläskunnigheten – samt inläringen av olika arbetsfärdigheter (t.ex. Robin, 2008). Eftersom digitalt berättande används med elever och studerande i många olika åldrar (och eftersom den digitala miljön har förändrats avsevärt under det senaste decenniet) är det ändå bra att närmare granska hur digitalt berättande tillämpas på olika stadier i ljuset av ny forskning.

Syftet med denna sammanställning är att sammanfatta vad forskningen som publicerats under de senaste åren visar om användningen av digitalt berättande i undervisningen och dess effekter. Det första avsnittet ger en allmän bild av forskningen inom digitalt berättande för användning i undervisning med utgångspunkt i Wun och Chens (2020) nya översiktsartikel. I följande avsnitt lyfter vi fram resultat från undersökningar på olika fostrings- och utbildningsstadier under de senaste åren.

Innehåll

1. Forskningsöversikt
2. Digitalt berättande på olika fostrings- och utbildningsstadier
 - Småbarnspedagogik, förskoleundervisning
 - Lågstadiet
 - Högstadiet och andra stadiet



1. Forskningsöversikt

Wu och Chen (2020) har gjort en systematisk översikt av 57 undersökningar om användning av digitalt berättande i undervisningen. I de undersökningar som de hittade användes digitalt berättande i stor utsträckning från lågstadiet ända upp till högskoleutbildningen antingen som ett eget pedagogiskt angreppssätt eller i kombination med annan pedagogisk verksamhet. I följande punkter sammanfattas de viktigaste fynden i översikten.

Metoder i undervisningen av digitalt berättande

I Wu och Chens (2020) översikt identifierades fem olika metoder i den pedagogiska användningen av digitalt berättande:

1. Att behärska ett visst **innehåll eller begrepp** genom processen för digitalt berättande och att skapa förståelse genom egen produktion. I den här metoden (som var klart vanligast) är lärandemålen och lärprocessens förlopp i regel tydligt definierade.
2. Att **engagera** elever och studerande samt ge dem upplevelsen av **autonomi och självstyrning**. I den här metoden har de stor frihet att välja ämne, arbetssätt och presentationsform.
3. **Reflektion** över lärande eller upplevelser till exempel i slutet av lärprocessen. I denna metod betonas skapandet av betydelser genom att producera, diskutera och reflektera över berättelsen.
4. **Rekonstruktion** av betydelser av ett visst begrepp eller fenomen. I denna metod betonas kritiskt tänkande hos elever och studerande – de utmanas till dialog när det gäller exempelvis djupt rotade föreställningar och stereotyper.

5. Undersökning och identifiering av **identiteter**. Målet med denna metod är att vägleda elever och studerande i att reflektera över sin egen och andras identitet samt att öppna upp diskussionen om olika identitetsfrågor.

Effekterna av digitalt berättande på lärandet

Vilka resultat eller effekter rapporterades i undersökningarna av digitalt berättande? Wu och Chen (2020) delade in dessa i åtta olika typer:

- **Affektiva:** Attityder till lärande och emotionellt engagemang
- **Kognitiva:** Tankerelaterade effekter såsom kritiskt och kreativt tänkande
- **Begreppsmässiga:** Att förstå eller omforma begrepp
- **I anslutning till studierna:** Studie- och informationssökningsfärdigheter, studieframgång
- **Tekniska:** Tekniska färdigheter, mediefärdigheter
- **Språkliga:** Skrivande, läsning, uttryck, genrer
- **Ontologiska:** Medvetenhet om det egna jaget ("vem jag är") och andra
- **Sociala:** Samarbetsförmåga, färdigheter i teamarbete, kommunikationsfärdigheter

Observationer från översikten

I slutet av sin artikel lyfter Wu och Chen (2020) fram några synpunkter som fynden fick dem att fundera över.

Med tanke på läs- och skrivfärdigheterna är i synnerhet den första observationen intressant. De positiva resultaten i anslutning till **språkinläring** var enligt dem i huvudsak kopplade till uppbyggnaden av intriger i berättelsen, berättelsens multimodala uttryck och digitalt berättande som genre, men knappast till grammatik eller ordförråd (Wu & Chen, 2020). Skribenterna funderade med hänvisning till Skehan (2009) över att eftersom det digitala berättandet fokuserar på att skapa betydelser och förmedla ett budskap, har flytet generellt en mer central roll än språkriktigheten.

Wu och Chen (2020) observerade också att de undersökningar som de hittade på ett allmänt plan gav en ganska **rosenskimrande bild** av det digitala berättandet som pedagogisk aktivitet: de effekter som rapporterades i undersökningarna var nästan uteslutande positiva. De funderar över om detta bland annat kan ha påverkats av nyhetens behag, eftersom det knappast finns några långtidsstudier – och dessutom kan tröskeln för att skicka in den för publicering vara hög om man inte hittar några betydande effekter i undersökningen.

I framtiden skulle Wu och Chen (2020) önska mer forskning som fokuserar på orientering i **rekonstruktionen** av fenomenens betydelse, eftersom det var kopplat till de mest mångsidiga och omfattande olika inlärningseffekterna. Detta kritiska tänkande och en orientering som betonar utmanande av etablerade tankemönster har förekommit i tidigare forskning särskilt inom högre utbildning (och där i synnerhet inom humaniora och samhällsvetenskaper), men skribenterna skulle se potential även inom den grundläggande utbildningen och utbildningen på andra stadiet.

2. Digitalt berättande på olika utbildningsstadier

Undersökningarna som ingår i Wun och Chens (2020) sammanfattade översiktsartikel har publicerats 1993–2018 och omfattar inte forskning inom småbarnspedagogiken. I följande punkter presenteras höjdpunkter i vissa artiklar som kommit ut de senaste åren ur perspektivet småbarnspedagogik och förskoleundervisning samt lågstadiet, högstadiet och andra stadiet.

Småbarnspedagogik och förskoleundervisning

Möjligheterna till digitalt berättande inom småbarnspedagogiken har blivit betydligt mångsidigare i och med att mobila enheter blivit vanligare (t.ex. Petersen, 2015; Wohlwend, 2015). Innehållet kan lagras, redigeras, publiceras och ses med samma enhet. Det är dessutom lätt att flytta mobila enheter från en plats till en annan. Man har också utvecklat appar särskilt för barn som är särskilt avsedda för digitalt berättande (såsom Puppets Pals och Toontastic), vilket ger även de allra yngsta eleverna möjlighet att delta.

**

I Merjovaaras, Nousiainens, Turjas och Isotalos (2020) undersökning intervjuades barn och lärare som deltog i projekt inom digitalt berättande. I artikeln framkommer till exempel följande observationer:

- Projekt inom digitalt berättande som redan från början hade **planerats tillsammans** med barn eller med ett tema som var särskilt **betydelsefullt** för barnen upplevdes som de mest lyckade och motiverande.
- Det digitala berättandet gjorde det möjligt för barnen att **delta på många olika sätt**: i processen fanns olika aktiviteter enligt intressen, färdigheter och personlighet, och även barn i olika åldrar fick delta på sätt som passade deras utvecklingsnivå.
- Barnen lyfte fram positiva upplevelser både av **sin egen och andra barns verksamhet**, men också vissa emotionella **spänningar**, exempelvis spänningar i anslutning till att uppträda inför andra.

- Olika typer av applikationer användes med hänsyn till deras **affordanser**: "dockteaterapplikationer" gjorde det möjligt för barnen att arbeta självständigt, medan till exempel videoredigeringsapplikationer lämpar sig för större projekt men kräver att en vuxen tar en större roll.
- Lärarnas **förståelse för faktorer som motiverar barnen** ökade under processens gång när de observerade och reflekterade över barnens verksamhet. Ur lärarnas perspektiv främjade verksamheten även mer allmänt **barnens kännedom** och avslöjade i vissa fall också exempelvis **språkutvecklingsrelaterade utmaningar**.
- **Syftet** med digitalt berättande (varför man gör berättelser) förblev ofta något oklart för barnen, och att ge bakgrunden till verksamheten är en aspekt som man bör fästa större uppmärksamhet vid.
- **Samarbetet mellan hemmet och daghemmet** stöddes också av verksamheten, eftersom det var lätt att visa digitala berättelser och dela dem med vårdnadshavarna.

I artikeln (Merjovaara m.fl., 2020) granskades också färdigheter som utvecklats i och med det digitala berättandet.

- **Digitala färdigheter** och upplevelser av att vara en aktiv **producent**: Barns tidigare digitala erfarenhet var i huvudsak från spelens värld, så det tog lite tid att orientera sig i målinriktad produktion.
- Olika **sociala förmågor samt samarbets- och problemlösningsförmågor**: De syntes både implicit i barnens sätt att säga "vi" och explicit i hur de beskrev till exempel förhandlingarna om lösningar och fördelningen av roller.
- **Språkliga färdigheter och diskussionsfärdigheter**: Barnen fick använda språket i olika sammanhang och på andra sätt än i vardagen samt öva på att bland annat ta olika roller och vara berättare. De tillägnade sig också det vokabulär som kännetecknar det digitala berättandet, såsom "manuskript", "karaktär", "klippning" etc.

**

I **Sintonens, Kumpulainens och Vartiainens (2018)** artikel presenteras pedagogiska principer som kan tillämpas inom småbarnspedagogiken för att stödja barns kreativa tänkande, berättande och digitala läskunnighet. Enligt dem bör digitala verktyg och medier inte betraktas som ett hot mot kreativ lek och lärande utan som ett väsentligt led i utvecklandet av dagens mångsidiga läskunnighet. I följande lista sammanfattas de viktigaste principerna:

- Låt barnen **prova** olika digitala verktyg och teknologier redan från ung ålder i många olika kontexter.
- Inspirera och uppmuntra barnen att **skapa eget innehåll** och använda digitala verktyg på ett kreativt sätt.
- Använd **olika modaliteter** (visuell, auditiv etc.) i stor utsträckning för att presentera innehåll.
- Försök erbjuda ett så **brett utbud** av digitala enheter och -innehåll som möjligt.
- **Bekanta dig med nya tekniker** och appar tillsammans med kollegor, barn och föräldrar och dra även nytta av barnens kunskaper.
- Visa intresse och delta i **barnens digitala världar** och kreativa experiment.
- **Kommentera** det barnen skapat och deras idéer **positivt** och diskutera mottagandet av deras produkter ur allmänhetens synvinkel.
- Sträva efter att möjliggöra **kontinuitet** i barnens kreativa produktion och arbete och kom ihåg att processen är lika viktig som resultatet.

Eisazadeh och Rajendram (2020) fokuserade i sin undersökning på den vuxnas roll som handledare av digitalt berättande. De gjorde bland annat följande observationer:

- Den vuxnas flexibilitet spelade en viktig roll i hur barnen **utnyttjade de tillgängliga modaliteterna** för att presentera och förstå betydelser.
- Den vuxnas roll var viktig för att stödja **användningen av digitala verktyg** samt särskilt för att utnyttja funktioner som är okända för barnen (såsom korrekturläsningsverktyget). Samtidigt kunde den vuxna observera vilka funktioner som var svåra för barnen och ge tips på hur de kunde användas.
- Den vuxna ledde processen framåt och **upprätthöll barnens entusiasm** för att fortsätta aktiviteten om deras koncentration sjönk (om exempelvis något som gällde tekniken höll på att ta hela barnens uppmärksamhet).
- Den vuxna hade en betydande roll i att **uppmuntra till självreflektion**. De frågor som den vuxna ställde hjälpte barnen att fundera över processen och identifiera strategier som underlättade berättandeprocessen samt egna utvecklingsobjekt och styrkor som skribenter.

Årskurs 1–6 i grundskolan

Del-Moral-Pérez, Villalustre-Martínez och Neira-Piñeiro (2019) undersöker lärarnas bedömning av det digitala berättandets inverkan på de språkliga och digitala färdigheterna hos elever i lågstadieåldern. Lärarna bedömer båda färdighetsområdena utifrån en uppsättning av kriterier. I följande lista har några av de viktigaste resultaten sammanställts:

Språkliga färdigheter:

- Enligt lärarnas bedömning stödde elevernas kollaborativa digitala berättande förutom språket och de språkliga reglerna även färdigheter inom berättande.
- Dessa färdigheter utvecklas genom skriftlig produktion i anslutning till digitalt berättande (ordlista, rättskrivning, skiljetecken, verbböjning), bearbetning av manus (planering av koherenta karaktärer och evenemang) och att genom uttryck uppnå de avsedda syftena med berättelserna.
- Utmaningar för eleverna var bland annat att behärska rytmen i berättandet, artikulering, berättarrösten samt att samordna budskapet och syftet.
- Utvecklingen syntes hos elever i alla åldrar, men särskilt i den äldsta åldersgruppen (10–12-åringar).

Digitala färdigheter:

- Lärarna bedömde att eleverna i och med aktiviteten i högre grad bekantade sig både med det audiovisuella språket och olika tekniker och verktyg för att genomföra digitala berättelser.
- I synnerhet betonades färdigheterna att söka efter, välja och bearbeta resurser som behövs för audiovisuell produktion.
- Även de digitala färdigheterna utvecklades mest i den äldsta åldersgruppen, vilket beror på att de använde mångsidigare och mer avancerade verktyg för att skapa digitala berättelser.

Schmier (2021) har närmat sig digitalt berättande ur ett något annorlunda perspektiv. I hennes artikel granskades det digitala berättandet som ett sätt att bättre lära känna sina elevers läsaridentiteter och på så sätt kunna fundera över hur man på ett bättre sätt kan beakta deras behov i undervisningen.

Särskilt märkte hon att det digitala berättandet har potential att omvända så kallade svaga läsare i form av passiva och okoncentrerade elever till entusiastiska när det gäller att lära sig läs- och skrivfärdigheter och producera multimodalt innehåll.

Schmier (2021) presenterar i sin artikel några rekommendationer och idéer för att använda digitalt berättande:

- Under lektionerna kan eleverna till exempel ha en plats där de har tillgång till olika multimodala verktyg (t.ex. mobila enheter, konstmaterial). Med hjälp av dessa kan eleverna åskådliggöra och dela de strategier de har lärt sig. Målet är alltså att de digitala verktygen ska användas för att reflektera över det egna lärandet och synliggöra processen, inte för att åstadkomma det resultat som utvärderas.
- Det är bra att använda digitalt berättande vid sidan av andra bedömningsmetoder: så som beskrivs ovan kan det till exempel lyfta fram nya styrkor hos eleverna – eller å andra sidan synliggöra till exempel språkliga utmaningar (jfr Merjovaara m.fl. 2020 i kontexten småbarnspedagogik).
- Till potentialen när det gäller samverkan inom digitalt berättande hör, förutom att bygga upp det tillsammans och öppna nya perspektiv för läraren, även att exempelvis kommunicera läroprocesser mellan hemmet och skolan.

Stavrou, Charalambous och Macleroy (2021) undersöker "transspråkande" (*translanguaging*) genom drama och digitalt berättande. Barnen som deltog i undersökningen var sju år gamla och de språk som användes var grekiska och cypriotisk grekiska.

I undersökningen observerades att elevernas språkmedvetenhet utvecklades genom digitalt berättande. Materialet visade att även så här unga elever tillsammans granskade språkanvändningen och förhållandet mellan dessa grekiska språkvarianter – även ur en språklig och maktrelaterad synvinkel – när de funderade på hur de använder dessa språk i sin berättelse. Barnen använde också språket på mycket kreativa sätt.

Stavrou m.fl. (2021) undersökning kan man tänka sig är kopplad till de orienteringar som Wu och Chen (2020) presenterar i anslutning till identiteter och reflektion över dem. Det är alltså mycket möjligt att genomföra denna orientering på ett meningsfullt sätt redan i projekt som genomförs med unga elever.

Klass 7–9 i grundskolan och andra stadiet

Chen och Chuang (2021) undersöker effekten av spelliknande digitalt berättande på gymnasieelevers färdigheter i kritiskt tänkande. I undersökningens kvantitativa del hittades ingen statistiskt signifikant skillnad mellan de olika delområdena i kritiskt tänkande, när man jämförde studerandenas resultat före och efter användningen av digitalt berättande.

Intervjuerna med studerandena avslöjade dock att samarbetet stimulerade deras kritiska tänkande – särskilt i de smågrupper där problemen genuint löstes tillsammans och interaktivt i stället för enbart genom delegering av uppdrag. I intervjuerna framkom också olika färdigheter som är nära kopplade till utvecklingen av kritiskt tänkande, såsom

- kommunikationsfärdigheter (till exempel vid tillämpning av kritiskt tänkande i verkliga kommunikationssituationer),
- problemlösningssförmåga (till exempel när det gäller att dra slutsatser i moraliska frågor och effektiviteten i problemanalysen) och
- medieläskunnighet (till exempel i kritisk utvärdering av nyheters och artiklars objektivitet).

**

Kritiskt tänkande var också ett perspektiv i **Barschs (2020)** undersökning, där deltagarna var yngre (12–14-åringar). Barsch undersökte om erfarenheten av att göra egna digitala berättelser hjälper eleverna att kritiskt bedöma undervisningsvideor om historia.

Eleverna fick anvisningar om digitalt berättande och teknisk vägledning. I grupper gjorde eleverna korta videor om samma historiska tema, men en grupp fick i uppgift att producera en manipulerande video. I slutet av lektionen bedömde eleverna hur tillförlitliga videorna var.

Resultaten visade att eleverna bedömde videorna huvudsakligen utifrån estetiska och formella egenskaper och inte ur ett mediekritiskt perspektiv. Elevernas egen erfarenhet av digitalt berättande fick dem inte att granska videorna mer kritiskt. Även om undersökningen har många begränsningar belyser resultatet tydligt behovet av att öva på kritiskt tänkande i undervisningen: För många unga är YouTube till och med det vanligaste verktyget för informationssökning, och externa faktorer i videor som ser professionella ut kan få dem att automatiskt betrakta dem som tillförlitliga.

Båda undersökningarna som sammanfattats ovan verkar ge stöd till det perspektiv som Wu och Chen (2020) lyfte fram i sin översikt, där man ansåg att sätten att använda digitalt berättande som främjar kritiskt tänkande kräver ytterligare forskning, särskilt utanför högre utbildning.

**

Tanrikulu (2020) undersökte i sin artikel uppfattningar bland förstaårsstuderande i högskolor om effekterna av kollektivt digitalt berättande på skrivfärdigheterna. Under kursen gjordes två digitala berättelser, en självständigt och en i grupp. Materialet samlades in genom lärdagböcker och intervjuer med fokusgrupper.

Enligt de studerande stödde och utvecklade

- digitalt berättande bland annat skrivfärdigheterna,
- det gemensamma digitala berättandet var mer effektivt med tanke på utvecklingen av skrivandet än det individuella,
- digitalt berättande ökade fokuset på att skriva och fästa uppmärksamhet vid till exempel textens struktur,
- digitalt berättande aktiverade skrivfärdigheterna och bidrog till att hitta nya sidor inom de egna skrivfärdigheterna och
- multimodaliteten stödde och underlättade skrivandet.

Nousiainen, T. (2021). *Nostoja digitaalisen tarinankerronnan tutkimuksista*. LUKILOKI-projektet 2018–2022. Jyväskylä universitet.

Källor

- Barsch, S. (2020). [Does experience with digital storytelling help students to critically evaluate educational videos about history?](#) *History Education Research Journal*, 17(1), 67–80.
- Chen, H.-L. & Chuang, Y.-C. (2021). [The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills](#). *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 265–274.
- Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). [Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren](#). *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342–365.
- Eisazadeh, N., & Rajendram, S. (2020). [Supporting young learners through a multimodal digital storytelling activity](#). *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 76–98.
- Merjovaara, O., Nousiainen, T., Turja, L., & Isotalo, S. (2020). [Digital stories with children: Examining digital storytelling as a pedagogical process in ECEC](#). *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 99–123.
- Petersen, P. (2015). [«— That's how much I can do!» Children's agency in digital tablet activities in a Swedish preschool environment](#). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 145–169.
- Robin, B. R. (2008). [Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom](#). *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.
- Schmier, S. A. (2021). [Using Digital Storytelling as a Turn-Around Pedagogy](#). *Literacy* [online].
- Sintonen, S., Kumpulainen, K., & Vartiainen, J. (2018). [Young children's imaginative play and dynamic literacy practices in the digital age](#). I verklet G. Oakley (red.), *Mobile technologies in children's language and literacy: Innovative pedagogy in preschool and primary education* (s. 15–28). Emerald.
- Skehan, P. (2009). [Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis](#). *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532.
- Stavrou, S., Charalambous, C., & Macleroy, V. (2021). [Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: Shaping new language pedagogies in the classroom](#). *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 99–118.
- Tanrikulu, F. (2020). [Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills](#). *Computer Assisted Language Learning*.
- Wohlwend, K. E. (2015). [One screen, many fingers: Young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies](#). *Theory into Practice*, 54, 154–162.
- <https://oph.fi/lukiloki>

Wu, J. & Chen, D.-T. V. (2020). [A systematic review of educational digital storytelling.](#) *Computers & Education*, 147, 103786.

Bild: [Andy Meyer från Pixabay](#)