

Barns berättelser om spel i kamratgruppen

Helen Melander Bowden
Uppsala universitet

ABSTRACT

Spel online utgör en central del av barns vardagsliv idag. I studien undersöks barns berättelser om spel, som de tar form i vardaglig interaktion i kamratgruppen. Studien anknuter till en definition av literacy som deltagande i en digital värld, där betydelsen av det sociala livet kring spelen betonas. Analyserna, som bygger på videoinspelningar av pojkars (10 år) samtal om Minecraft, utgår från en syn på berättelser som social och situerad praktik grundad i multimodal samtalsanalys, med fokus på hur narrativens innehåll och struktur framträder allt eftersom och kontinuerligt (om)förhandlas av deltagarna. Resultaten visar hur pojkarnas berättelser växer fram i ett komplext samspel där barnen agerar berättare, medberättare och åhörare. Språket utgör en central resurs, samtidigt visas betydelsen av kroppsliga och materiella resurser för hur berättelserna tar form. Berättelser om spel visas utgöra ett återkommande inslag i pojkarnas kamratgruppskulturer där de delar med sig av kunskaper och erfarenheter samt beskriver och gemensamt föreställer sig olika händelser och konstruktioner. Samtidigt synliggörs hur kamratgruppsrelationer är dynamiska och asymmetriska, där identiteter kopplas till kunskap och olika rättigheter att berätta. Studien bidrar sammanfattningsvis med kunskap om den roll som berättelser om spel har i pojkars sociala liv och som en del av deras digitala literacypraktiker.

INLEDNING

Spel online utgör idag en central del av barns vardagsliv. Så många som 80% av alla flickor och pojkar i åldrarna 9–12 år spelar, även om pojkar fortfarande



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Helen Melander Bowden]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.02>

spelar både längre tid och i högre utsträckning än flickor (Medierådet, 2021). Under fältarbete i en skola, som genomfördes inom ramen för ett forskningsprojekt om barns (9–11 år) användning av mobila och digitala teknologier och de literacykompetenser de utvecklar i samband med det, var prat om spel, särskilt i vissa pojkgrupper, vanligt förekommande. I artikeln undersöks hur och vad pojkarna berättar för varandra i kamratgruppen om ett av de spel de återkommande spelar – Minecraft. Studien, som bygger på etnografi och videoinspelningar av vardagliga samtal, inramas teoretiskt av etnometodologi och multimodal samtalsanalys, där berättelser ses som samkonstruerade och där så kallade ’small stories’ – berättelser i vardagen om såväl förflutna, pågående, framtida eller hypotetiska händelser som delade erfarenheter – lyfts fram som betydelsefulla för människors sociala liv (De Fina & Georgakopoulou, 2008, 2012; Georgakopoulou, 2007). Genom att analysera de sociala och förkroppsligade praktiker genom vilka berättelserna tar form (t.ex. Goodwin, 2000, 2007a), utforskas dels berättelsens verbala form, dels hur pojkarna använder olika multimodala resurser som ljudeffekter och kroppsrörelser för att berätta och iscensätta.

Barns berättelser ses som uttryck för meningsskapande och en del av hur barnens sociala liv tar form och upprätthålls (Maybin, 2006) där berättandet fyller en viktig mellanmänsklig funktion som handlar om att hålla varandra informerade om och samtala om spelvärldarna (jfr Heritage, 2012). Genom sitt berättande förhåller sig pojkarna till fiktiva spelvärldar som samtidigt utgör deras verkliga världar, något som aktualiserar gränslinjen mellan det fysiska och det virtuella (Dezuanni, 2019). Studien anknyter till literacyforskning som särskilt betonar literacy som *deltagande i en digital värld*, där literacy omfattar tekniska, kulturella och sociala förmågor, kunskaper och kompetenser på sätt som inkluderar levda, estetiska och emotionella aspekter (t.ex. Aarsand & Melander Bowden, 2019; Buckingham & Burn, 2007; Dezuanni, 2018; Dezuanni, O’Mara & Beavis, 2015). Studiens syfte är därmed att bidra med fördjupad kunskap om den roll som berättelser om spel har i pojkars sociala liv och som en del av deras digitala literacypraktiker.

BARNS DIGITALA LITERACYPRAKTIKER

Literacy i en digital värld omfattar inte bara färdigheter som att läsa, skriva, lyssna och tala. I ett digitalt medielandskap arbetar, skapar, delar, umgås, utforskar, leker, samarbetar, kommunicerar och lär människor (Meyers, Erickson & Small, 2013). I samma anda skriver Dezuanni (2018) att en förståelse för barns literacy i digitala kontexter behöver erkänna att ”digital participation often involves simultaneous consumption, production and sharing of content, and is performative, improvisational, emotional and interactional” (s. 237). I en tidig text argumenterar Buckingham och Burn (2007) vidare för att spelskicklighet kan ses som en särskild form av literacy-

kompetens, det de kallar 'game literacy'. De pekar på att den sammansättning av visuella, textuella och logiska former som är konstitutiva för spel kan förstås som multimodala texter. I en analys av 'game literacy' behöver dessutom hänsyn tas till sociala dimensioner av spelande och därigenom erkänna att spelaktiviteter är en del av barns och ungas vardag och sociala relationer (se även Buckingham, 2015).

I literacyforskning har det varit vanligt att göra en distinktion mellan lärande i och utanför skolan, liksom mellan informellt och formellt lärande (Buckingham, 2015). Meyers, Erickson och Small (2013) varnar för en alltför stark dikotomisering och förespråkar ett holistiskt perspektiv där de olika sammanhang där människor möter digitala teknologier och literacy lyfts fram som likvärdigt betydelsefulla. På liknande sätt visar Maybin (2006) att det inte finns några tydliga gränser mellan literacypraktiker hemma och i skolan utan att båda innehåller element av varandra. Den ökande användningen av olika digitala teknologier både hemma och i skolan bidrar till att gränser mellan literacypraktiker åtminstone delvis suddas ut, inte minst när barns erfarenheter uppmuntras och utvecklas inom ramen för skolarbete (se Melander Bowden, 2019; Melander Bowden & Aarsand, 2020). Samtidigt finns, som Wernholm (2018) påpekar, en tendens att digital literacy definieras från ett vuxenperspektiv utan hänsyn till barns faktiska förmågor och kunskaper (se även Buckingham, 2015). Därför är det viktigt att studera det barn gör på fritiden som en del av deras literacypraktiker, för att synliggöra och erkänna barns kunskaper och kompetenser och i förlängningen ta vara på deras erfarenheter i utformningen av undervisning i skolan (Wernholm, 2018, 2021). Samtidigt betonar Willett (2016) att barns aktiviteter har ett värde i sig och efterlyser mer forskning om barns spelpraktiker för att bättre förstå det sociala och kulturella sammanhang inom vilket barns spelande äger rum. Forskning visar att barns aktiviteter online exempelvis är en viktig plats för språkligt lärande och innebär ett kreativt semiotiskt arbete (se t.ex. Thorne, Black & Sykes, 2009). Sammantaget understryker detta betydelsen av att studera de olika sammanhang där barn befinner sig för en fördjupad kunskap om deras livsvärldar och literacypraktiker (se även Wernholm & Vigmo, 2015).

I en studie om barns deltagande i digitala gemenskaper, visar Wernholm (2018) betydelsen av digitala gemenskaper för barns vänskapsrelationer på sätt som överskrider gränser mellan hem och skola. Barn använder digitala kontexter för att umgås med vänner på fritiden samtidigt som deras digitala aktiviteter ligger till grund för vänskapsrelationer i skolan, då samtal om exempelvis spel upptar en stor del av barns intresse och tid (se även Wernholm, 2021). Dezuanni (2019) beskriver gränsen mellan online och offline som porös och betonar hur spel griper in i många delar av barns vardagsliv. Utöver att spela, omfattar barns deltagande i spel exempelvis att titta på YouTube klipp, att läsa böcker och att samtala om spelet på skolgården (se också Wernholm, 2018, 2021; Willett, 2016). I en studie av 8–9-åriga flickors användning av

Minecraft, visar Dezuanni, O'Mara och Beavis (2015) hur flickorna formar kamratgrupper runt spelet i vilka de diskuterar, planerar, delar idéer och löser problem tillsammans. När flickorna spelar, diskuterar och visar upp sina spelprestationer skapar de sig själva i Minecraft-världen, både i spelets virtuella värld och i den sociala världen runt spelet. Kamratgruppen blir en arena för att visa upp expertkunskaper och lära av varandra, samtidigt som diskussioner om expertis kan vara inbäddade i sociala maktspel. Aarsand (2010) undersöker den roll digitala spel har i pojkars (6–7 år) vardagsliv och visar hur pojkarna spelar tillsammans, men också hur spelen formar deras lekar på skolgården, exempelvis i olika iscensättningar av karaktärer och händelser, och där kunskap om spelen får en central betydelse för kamratgruppens sociala organisering. Det väsentligaste i åldersgruppen 7–11 år är dock inte nödvändigtvis att spela tillsammans, utan det kan handla om att pröva olika spel och att identifiera vilka spelpraktiker som har ett kulturellt kapital i kamratgruppen och vilka som anses ”coola” (Willett, 2016). Sammanfattningsvis understryker studierna hur olika identitetspositioner kommer att bli nära kopplade till frågor om vem som kan och vet vad liksom vem som har rätt att veta – kort sagt till hur barn hanterar kunskapsasymmetrier i interaktion med varandra (jfr. Melander, 2012).

Forskning om de kunskaper och kompetenser som barn utvecklar på digitala plattformar och i spel är fortfarande begränsad (Dezuanni, 2018; Wernholm, 2021). I föreliggande studie är ambitionen att med utgångspunkt i barns naturligt förekommande samtal om spel, bidra med fördjupad kunskap om barns sociala världar och digitala literacykompetenser. Tidigare forskning liksom rapporter från Medierådet, visar att det finns skillnader i flickors och pojkars spelande liksom i deras användning av digitala medier mer generellt. I likhet med Aarsand (2010), väljer jag att inte utgå från den skillnaden, utan att utforska en särskild aspekt av det sociala livet kring spelen, nämligen pojkars berättelser om Minecraft-världar i kamratgruppen.

BERÄTTELSE SOM SOCIAL PRAKTIK

För att studera hur berättelser om spel tar form i barns vardagliga samspel utgår studien från ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv (EMCA, t.ex. Georgakopoulou, 2007; Goodwin, 1986, 2018; Schegloff, 1997). Det innebär ett intresse för narrativer som social och situerad praktik och för ’berättelser i samtal’ (eng. conversational storytelling, narrative-as-talk-in-interaction) (Ochs & Capps, 2001), eller med andra ord de vardagliga berättelser som berättas allt eftersom människor rör sig genom livet. Perspektivet innebär ett skifte från en förståelse av muntliga narrativer som en väldefinierad och avgränsad genre med en tydlig struktur, till ett fokus på berättelsers mångfald, fragmentering och förankring i ett lokalt här-och-nu på olika sociala arenor (De Fina & Georgakopoulou, 2008). Även om narrativer

huvudsakligen har förståtts i förhållande till berättelser om erfarenheter och händelser i det förflutna (för en klassisk referens se Labov & Waletzky, 1967), blir det när man analyserar vardagligt berättande tydligt att narrativer ofta handlar om framtida händelser eller hypotetiska scenarier (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2007; Kinalzik & Heller, 2020).

Narrativer utgör en central del av det meningsskapande som kontinuerligt pågår mellan människor i vilket de förhandlar om, visar upp och etablerar delad förståelse (Heritage, 1984). En central drivkraft är att människor är starkt orienterade mot att dela med sig av kunskaper och erfarenheter och att hålla varandra underrättade om vad som händer och sker i deras liv (Heritage, 2012). Goodwin (1984, 1986, 2007b) visar hur narrativer gradvis tar form genom att den som berättar tar i beaktande och justerar berättelsen i förhållande till vem åhöraren för stunden är och vad denne vet eller förväntas veta om det som berättelsen handlar om (t.ex. Goodwin, 1986). Anpassningen sker på en finkornig detaljnivå, där berättare förhåller sig till multimodala resurser som skiftningar i åhörarens blickriktningar, kroppspositioneringar, med mera i utformningen av varje enskilt yttrande (Goodwin, 1984, 2007a). Berättare kan även positionera sig som mer eller mindre aktiva i relation till sina åhörare; från att berätta för en relativt tyst publik till ett gemensamt narrativ där flera berättare bidrar genom att ställa frågor, reagera och på andra sätt bidra med vad de vet, tror eller känner i förhållande till någon händelse (Ochs & Capps, 2001). Med andra ord ses narrativer som dialogiska och samkonstruerade (Schegloff, 1997) där narrativ som social aktivitet omfattar berättare och åhörare som en enhet.

Berättande i vardagen fungerar som verktyg för att tillsammans reflektera över olika händelser och deras betydelser. Ochs och Capps (2001) hävdar att informella samtal utgör det kommunikativa klistret som upprätthåller relationer. Genom samtal flätas liv samman och vi bygger delade sätt att agera, tänka, känna och på andra sätt vara i världen. Narrativer stärker därmed sociala relationer och en generell känsla av gemenskap genom att erbjuda ett medium för att manifesteras och illustreras delade trosuppfattningar, värden och attityder hos berättare och deras åhörare, vuxna såväl som barn (Ochs, Smith & Taylor, 1989; Goodwin, 2007b; Georgakopoulou, 2007). Samtidigt formar människor identiteter genom de berättelser de berättar om sig själva och sina erfarenheter (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2007). Maybin (2006) visar sålunda hur barn använder olika verbala strategier, berättelser om personliga erfarenheter och omarbetade versioner av andras röster för att utforska sina sociala världar och därigenom forma sina identiteter. Andra studier visar hur barn använder narrativer för att återberätta händelser och värdera andras och egna handlingar och därmed också positionera sig i förhållande till varandra och det som hänt, som en central del av det sociala livet i kamratgrupper (se t.ex. Evaldsson & Svahn, 2012; M.H. Goodwin, 1990, 2006).

METOD: EMPIRISK KONTEXT OCH ANALYTISK ANSATS

Analyserna som presenteras i artikeln är baserade på videoinspelningar genomförda inom ramen för ett videoetnografiskt projekt som utforskar barns digitala literacypraktiker i kamratgrupper, skola och hemma¹ (videomaterialet omfattar totalt ca 75 timmar). I fokus för projektet är de multimodala och kommunikativa kompetenser som barn utvecklar genom deltagande i digitala literacypraktiker och hur olika platser och vardagliga sammanhang utgör en integrerad del av dessa praktiker. Inspelningarna i skolan gjordes både i och utanför klassrummen då barnen följdes genom de olika aktiviteter de deltog i under hela skoldagen (jfr Maybin, 2006).

Projektet är godkänt av en regional etikprövningsnämnd. Barnens vårdnadshavare informerades om studien och gav sitt skriftliga samtycke till barnens deltagande innan studien påbörjades. Barnen informerades innan videoinspelningarna började men även kontinuerligt under fältarbetets gång. En förutsättning för att få tillträde till och dokumentera den typ av samtal som utgör grund för de analyser som presenteras här, var en längre tids fältarbete (två dagar per vecka under en termins tid) där jag kunde etablera ett förtroende som gjorde det möjligt att följa barnen även bortanför organiserade skol- och undervisningsaktiviteter. Barnen gavs kontinuerligt möjlighet att ta ställning till om de ville bli filmade eller inte. Det kunde vara i form av en explicit fråga men inte minst viktigt en uppmärksamhet under inspelningsgången på om barnen på något sätt visade att de inte vill bli filmade. Vid minsta osäkerhet stängde jag av eller flyttade kameran.

Tal om spel visade sig förekomma främst i mellanrummen mellan aktiviteter, exempelvis i väntan på att lektionen skulle börja, liksom på rasterna och på lunchen, då barnen satt och åt tillsammans. I artikeln analyseras delar ur ett samtal som ägde rum en lunch då fyra pojkar i tioårsåldern, här kallade Adam, Alex, Nils och Jonas, satt i matsalen och pratade om Minecraft. Minecraft är ett av världens populäraste spel² och ett så kallat 'sandbox game', det vill säga en virtuell plats där spelarna, med resurser som tillhandahålls av spelet, själva bygger en värld. Världen är konstruerad av kubikmeterstora block och innehåller även växter, varelser och föremål. En dramaturgi skapas huvudsakligen genom spelarnas egna handlingar, exempelvis att man smyger på och anfaller varandra, men också då olika monster som zombies, creepers och spindlar som finns i spelet dyker upp och hotar spelarna och deras byggnader. Spelets öppenhet medger ett stort utrymme för spelarna att skapa egna strukturer tillsammans med andra eller på egen hand. En kultur har utvecklats kring Minecraft som man deltar i genom att själv spela men där en central del också utgörs av att titta på när andra spelar. Som för många spel finns YouTubers, personer som publicerar videomaterial på webbplatsen YouTube i en egen kanal, och som lägger ut filmer av när de spelar som fungerar som en viktig källa till kunskap och inspiration för barnen (t.ex. Willet, 2016).

Det här analyserade lunchsamtalet varade sammanlagt 15 minuter, vilket motsvarade den tid som pojkarna tillbringade i matsalen. Ur det längre samtalet har jag identifierat sekvenser som visar karakteristiska sätt att berätta om spel i kamratgruppen, även vid andra tillfällen än det här studerade. Materialet i sin helhet innehåller 12 lunchsamtal. Samtal om spel, såväl Minecraft som andra spel, förekommer vid åtta av dessa. Längden på samtalen varierar från cirka två till 15 minuter.

I linje med en etnometodologisk och multimodal samtalsanalytisk ansats, utforskar jag hur berättelserna tar form sekventiellt, det vill säga hur deras innehåll och struktur framträder allt eftersom och kontinuerligt (om)föhandlas av deltagarna (Georgakopoulou, 2007; Schegloff, 1997). I analyserna uppmärksammas också samspelet mellan berättare och åhörare och hur pojkarna använder olika multimodala resurser – språkliga, kroppsliga och materiella – för att iscensätta, visualisera, ljudsätta och animera konstruktioner och händelser från spelen, verkliga såväl som föreställda, i ett här och ett nu (Goodwin, 2000, 2007b; Ochs & Capps, 2001). Goffmans (1981) begrepp *ramverk för deltagande*, används för att analytiskt precisera olika berättar- och åhörarpositioner inom ramen för samma grupp av deltagare. På så sätt kan åhörare exempelvis vara direkt tilltalade eller ”överhörare”, veta olika mycket om det som berättelsen handlar om och därmed tilltalas på olika sätt, etc. (Goodwin, 1984, 1986, 2007b, se även 2018). Det är inte heller ovanligt att fler personer berättar tillsammans (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Ochs & Capps, 2001).

Utdragen ur videoinspelningarna är transkriberade i enlighet med konventioner utvecklade inom samtalsanalys (t.ex. Jefferson, 2004; se Bilaga 1). För icke verbala handlingar har en modifierad version av Mondada (2018) använts. Teckningar är infogade i excerpten för att synliggöra kroppsliga iscensättningar av berättelserna. Dessa är gjorda med utgångspunkt i stillbilder tagna ur videoinspelningarna och återger de delar av ursprungsbilden som bedömts vara analytiskt relevanta. De namn som förekommer i texten är pseudonymer.

BERÄTTELSER OM SPEL

Som kommer att visas handlar pojkarnas berättelser om att rapportera om progression i spelen, att dela med sig av fix och trix och olika ”hacks” men också att underhålla varandra genom att berätta om roliga och spektakulära händelser som de själva upplevt eller observerat. Pojkarna fantiserar om vad de skulle kunna göra och utforskar tillsammans spelns möjligheter och begränsningar. De spelar förhållandevis sällan tillsammans, däremot delar de ett intresse av att sprida information, kunskaper och erfarenheter om olika spel i kamratgruppen (se t.ex. Wernholm, 2018 och Willett, 2016, för liknande observationer).

Två exempel presenteras i analysen. I det första (Excerpt 1a-b), som utgörs av samtalets allra första del, visar jag hur berättelsesekvenser ofta initieras. Utdraget utgör ett rikt exempel såtillvida att det visar på flera dimensioner av hur barnen pratar om spel. Exemplet visar vidare hur barnen förhandlar om expertis och gör anspråk på kunskap om spelet på olika sätt. I det andra exemplet (Excerpt 2a-d) visar jag hur barnen använder olika interaktionella och multimodala resurser för att berätta om en gång då två av dem spelade tillsammans. I berättelserna spelar iscensättningar av virtuella platser en stor roll och analysen fokuserar bland annat på hur en föreställd byggnad ges form på bordet framför dem med hjälp av rörelser och deiktiska referenser.

Pojkarna utforskar spelets möjligheter tillsammans

En stund efter att Adam, Alex, Nils och Jonas har satt sig ner vid bordet för att äta börjar de prata om Minecraft. Samtalet initieras av en fråga om hur det går i spelet. Svaret leder till ett vidare utforskande av en ny uppdatering. Inledningsvis förhåller de sig faktamässigt till frågan men därefter övergår samtalet till att de gemensamt föreställer sig vad man skulle kunna göra i ett ”tänk om”-format, som också innehåller en berättelse om en rolig sak som en You Tuber har gjort. Exemplet avslutas i och med att diskussionen lyfts tillbaka in i spelets konkreta – och virtuella – värld. Utdraget i sin helhet visar hur barnen delar med sig av sina kunskaper om spelet, samtidigt som de tillsammans utforskar spelets möjligheter.

När samtalet börjar vänder sig Adam till Alex och frågar ”hur är ha:mnen (Alex).” (rad 01 i Excerpt 1a). Frågan utgör en inbjudan till att berätta genom att etablera en gemensam referens där någon som vet något tillfrågas om att berätta för den som inte vet och som vill veta. Strukturellt kommer berättelsen i en andraposition i och med att den inleds med en uppmaning att berätta (Georgakopoulou, 2007, s. 69–70).

Med frågan ”hur är ha:mnen” identifierar Adam en plats och visar därmed att han har kunskaper om var någonstans i spelet Alex befinner sig och vad han har planerat. Den berättelse som efterfrågas handlar om progression i spelet och en rapport om något som har hänt. Det ramverk för deltagande (Goffman, 1981) som etableras innehåller en berättare och en primär åhörare med två potentiella överhörerare i form av Nils och Jonas som sitter mitt emot Alex och Adam (Georgakopoulou, 2007). Frågans utformning förutsätter en gemensam förståelse av vilket spel de talar om då namnet på spelet inte nämns, liksom att Alex ska veta vad hamnen refererar till. Sammantaget indikerar det minimala yttrandet hur detaljerade barnens kunskaper är om varandras spelande. Det visar också att barnen håller varandra uppdaterade om spelen och vad de gör i dessa. Slutligen aktualiserar frågan det faktum att barnen spelar men inte nödvändigtvis med varandra.

Figur 1.
Excerpt 1a

Minecraft 160417: 11.16.31-11.17.07

- 01 ADAM → hur är ha:mnen (Alex).
 02 ALEX så:: hittills:: (.) så e de mest bara sandsten s- istället
 03 för trä: som i- går ut: som en brygga. (.) men på sidan så-
 04 å på sidan har vi kopp- e:: kopplade trä:båta::r. (.)
 05 de e va ja har hittills.
 06 (2.2)
 07 ADAM ↑ska: man sätta grejer i: båtar_i
 08 ALEX m:: >nej.<
 09 (1.0)
 10 ADAM synd.
 11 NILS → i den nya uppdat- uppdate:ringen. när ma*n ska göra me å:r:or.
 lägger ner besticken*ror med händerna-->

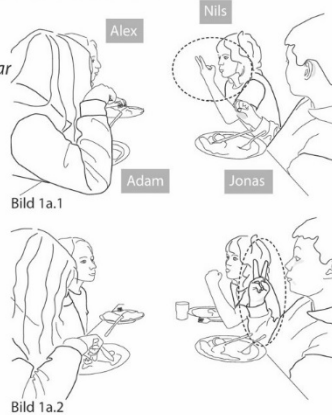
- 12 ALEX m.
 13 NILS *då tror ja de får plats t*vå:#

-->*håller upp två fingrar
 #1a.1

- bild
 14 JONAS >ja: æde gö:r dæe.
 nicker---æ

- 15 (.)
 16 ALEX va=va va,
 17 JONAS [t*vå i en b#åt.æ]
 æhåller upp två fingraræ

- bild #1a.2
 18 NILS [två i en bå-] i bå:tar,
 19 ALEX m+:.+
 +nick+
 20 ADAM °°m::: m-m-m;°°



Som Schegloff (1997) konstaterar används berättelser för att göra en mängd olika saker som exempelvis att klaga, skryta, informera, uppmärksamma och förklara. När Alex svarar gör han det genom att informera om vad han har gjort hittills i sin hamn. Svaret är utformat som en uppdatering med en uttryckt temporalitet och inleds och avslutas med ”hittills”, vilket betonar utsnittet i tid: ”så:: hittills::” (rad 02) och ”de e va ja har hittills.” (rad 05). Däremellan beskriver han en brygga av sandstenar vid sidan av vilken de har kopplade träbåtar. Frågan om båtar intresserar Adam och han ställer en uppföljningsfråga – ”ska: man sätta grejer i: båtar_i” – som Alex inledningsvis tycks begrunda med ett ”m::”, för att därefter besvara med ett kort ”>nej<”. Adam beklagar detta med ett ”synd”.

Nu påbörjar Nils ett inlägg där han refererar till vad man kan göra i en ny uppdatering. Yttrandet är ett alternativ till det svar som Alex gav i rad 08 och aktualiserar ”den nya uppdat- uppdate:ringen” såsom innehållande nya möjligheter i spelet. Därigenom bidrar han med potentiellt ny kunskap. Formuleringen undviker elegant att förhålla sig till Alex svar som felaktigt,

samtidigt som Nils positionerar sig som en spelare som är informerad om nyheter i spelet. I sitt svar nämner han inte objektet båt (jfr rad 07), utan förklarar med hjälp av en handling, ”när man ska göra me å:ro:r” som ackompanjeras av att han rör med händerna i luften (rad 11). Alex bekräftar Nils talutrymme med ett ”m” och Nils fortsätter med information som är central i förhållande till Adams fråga: ”då *tror* ja de får plats två:”. Utsagan är markerad med viss epistemisk osäkerhet; det är något han tror men inte vet, ett intryck som förstärks av att han betonar verbet ”*tror*”. Antalet två är även det förstärkt, dels genom att produktionen av ordet är något förlängt jämfört med omgivande tal, dels genom att han håller upp två fingrar i luften, placerade framför Nils och in mot gruppen i de andras synfält (jfr Goodwin, 2000). Antalet två markeras därmed som särskilt viktig information.

Möjligen orienterat mot Nils epistemiska osäkerhet, bryter Jonas in med ett bekräftande ”ja: de gö:r de” som har en stark emfas på ordet ja och där den verbala turen understryks med en bekräftande nickning. Genom det sätt på vilket yttrandet är utformat gör Jonas starka anspråk på att veta hur det förhåller sig samt att han har självständig tillgång till informationen. Alex responderar på det sagda som något spektakulärt med ett upprepat ”va=va va,”, vilket kan förstås som om han kontrollerar om han har hört rätt. Pronomenet ”vad” öppnar för tolkningen att han förhåller sig till informationen som mindre trovärdig och därmed möjlig att ifrågasätta, en form av reaktiv konstruktion (jfr Linell & Norén, 2012). Att de uppfattar den konfrontativa tonen visas när Jonas och Nils samtidigt svarar genom att upprepa den centrala informationen ”två” och dessutom båda lägger till vad, det vill säga ”i en båt” vilket fungerar som ett förtydligande i förhållande till deras tidigare yttranden där objektet båt varit underförstått. Den här gången är det Jonas som håller upp två fingrar i luften på liknande sätt som Nils gjorde, något som ytterligare förstärker antalet två, snarare än den mer generella uppgiften att man kan sätta saker i båtar, som huvudsaklig information.

Att peka mot och tala om fenomen som är fiktiva eller avlägsna i tid och rum gör det möjligt att uppnå ett för berättelser centralt syfte: att dela inte bara upplevelser utan också fantasier med andra (Heller, 2019). Inledningen ”tänk om” på rad 21 (excerpt 1b), initierar en sådan förflyttning. Berättelsen förs in i en hypotetisk sfär där pojkarna snarare än att rapportera om framsteg eller diskutera förutsättningar, tillsammans föreställer sig vad som skulle kunna vara möjligt.

I rad 21 introducerar Jonas en ny möjlighet: ”tänk om de- tä- tänk om de (går å sätta) kistor där bak”. Detta återknyter på ett nytt sätt till Adams tidigare fråga (rad 07) som Alex svarade nekande på. Därmed utmanar ”tänk om” yttrandet Alex ställningstagande utan att ifrågasätta om han har rätt eller fel men genom att tänka sig hur det skulle vara om det gick. Nils är direkt med

Figur 2.

Excerpt 1b

Minecraft 160417: 11.17.07-11.17.45

21 JONAS → tänk om de- tä- t[änk om de (går å sätta ki]stor där bak.

22 NILS [()]

23 NILS man får plats (.) med (.) en spe:lare och ett dju:r. så man
24 kan frakta gri:sar.

25 JONAS dju::r +eller- (.) ◊man kan också få m◊nster.◊

26 alex +tittar på Adam

27 adam ◊nickar mot Alex-----◊tummen upp◊

28 (1.2)

29 NILS >eller< kor. (.) >eller< zombies. (.) >eller< creepe[rs.]

30 ADAM [me]n hörni.

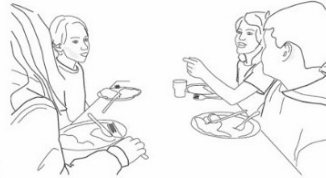
31 NILS → en gång- >#en gång så gjo:rde:£ (.) em: u:fo (.) >exesem<
bild #1b.1

Bild 1b.1

32 så att e: en £cree::per hoppa in i hans bå:t. sen hoppa han u:r.

33 °då sprängdes creepern å båten också.£°

34 JONAS han skulle va som () *fortfortfort hoppa #a:v sen hoppa

bild #1b.2

35 #på igen. tsh hoppa #av (*).

bild #1b.3 #1b.4

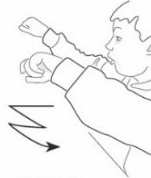


Bild 1b.2



Bild 1b.3

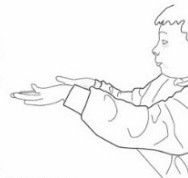


Bild 1b.4

36 ALEX me:n:+ >en frå:ga.< (1.2) kan man sätta kjs:↑ter på båten.
+tittar på Adam-->r. 39

37 JONAS >ingen aning.

38 ◊(1.0)◊

39 adam ◊rycker på axlarna◊

och börjar räkna upp andra saker som får plats på båten. Han svarar inte på förslaget om kistor, men bidrar till den framväxande berättelsen genom att fylla det tidigare påståendet om att man får plats med två av något obestämt, med kategorier av mer bestämda innehåll: spelare och djur (grisar). Jonas

hakar på och upprepar ”dju:r” men inför sedan en ny kategori, ”man kan också få monster”. Som ett exempel på hur olika deltagarkonstellationer tar form inom ramen för det övergripande ramverket för deltagande, vänder sig Alex, som suttit och tittat på Jonas och Nils, mot Adam i rad 26. När Alex blick når Adam, nickar Adam mot Alex och gör sedan tummen upp (rad 27), synbart nöjd med tanken på att sätta saker i båtar. Efter en stunds tystnad fortsätter Nils genom att föreslå ytterligare djur (kor) samt två förslag som hör till kategorin monster: zombies och creepers (rad 27).

Zombies och creepers är monster som tillhör spelet. De kryper fram på natten och utgör ett hot mot spelarna och deras byggnader. Zombies rör sig långsamt men är farliga om de kommer nära, medan creepers kan spränga sig själva och då förstöra det som finns i närheten. Med andra ord finns en potentiell risk i att man får monster i båten. Denna risk plockas upp av Nils, som återger vad som hände när en YouTuber som är populär bland barnen, *Ufoxsm*, spelade. När Nils pekar på Adam i inledningen av berättelsen (bild 1b.1) och samtidigt säger ”~~f~~en gång,- >en gång så gjo:rde:f” (en berättelsemarkör), som dessutom ignorerar Adams ”men hörni” i rad 30, förstärker det intrycket av att han har något viktigt att berätta (eng. tellability, se t.ex. Ochs & Capps, 2001, s. 33-36). Yttrandet innehåller även en tidsförflyttning som är karakteristisk för berättelser. Därefter introduceras en av berättelsens huvudkaraktärer— *Ufoxsm* (rad 31) — som lurar en creeper att hoppa i en båt som han därefter själv lämnar (rad 32). När creepern sprängs förstörs både creeper och båt (rad 33). Med andra ord överlistar huvudkaraktären både creepern och spelet, vilket också kan förstås som berättelsens poäng. Genom att Nils pratar med leende röst större delen av berättelsen (raderna 31-33) läggs ett affektivt lager (Goodwin, 2007a) på som innebär en evaluering av berättelsen som rolig och underhållande och tillhandahåller en tolkningsram för åhörarna. När Nils är klar agerar Jonas ’medberättare’ (eng. co-teller, se t.ex. Ochs & Capps, 2001, s. 26) och bidrar med en ljudsatt iscensättning av hur det gick till när *Ufoxsm* hoppade i och ur båten. Att det var bråttom förstår vi av ”fortfortfort” men också av de intensiva gester i form av boxande och fladdrande armar och händer och livfull mimik med hjälp av vilka Jonas visar hur *Ufoxsm* rör sig fram och tillbaka (bild 1b.2-4). Förutom att han visar ett starkt engagemang i berättelsen gör han också anspråk på att ha viss kunskap om det Nils berättar om.

Alex respons ”men en frå:ga. (1.2) kan man sätta kis:↑ter på båten.” ignorerar berättelsen om *Ufoxsm*. Den disjunktiva konjunktionen ”men” leder in samtalet på ett nytt spår. Alex återknyter i stället till Jonas tänk om-formulering (rad 21) men nu som en fakta-fråga. Genom att ställa frågan om specifikt kistor, ser vi att han har accepterat att man kan ställa saker (eller spelare, djur och monster) på båtar. Intressant nog tittar han hela tiden på Adam och inte på Jonas eller Nils, och frågan riktas till Adam (rad 36). Jonas är emellertid

den som snabbt svarar verbalt med ett ”>ingen aning.” vilket understryker att det var en fantasi, medan Adam rycker på axlarna.

Verbala och kroppsliga iscensättningar av föreställda platser

Analysen av det första exemplet visar hur berättande i pojkarnas kamratgrupp tar olika former från retrospektiva frågor och rapporter till hypotetiska iscensättningar, och hur narrativer utgör en kärna i hur pojkarna tillsammans utforskar spelets möjligheter och begränsningar. Analysens andra del visar hur en potentiellt delad berättelse med två ’medberättare’, Nils och Alex, initieras och utvecklas så att den ena berättelsen konkurrerar ut den andra. Vidare visar jag hur Alex använder olika resurser för att iscensätta ett virtuellt rum som beskriver hans bygge och hur denna iscensättning plockas upp på olika sätt av Adam respektive Nils.

När Excerpt 2a börjar initieras Nils en kort berättelse om när han och Alex spelade Minecraft tillsammans med Nils lillebror Jan-Åke och Jan-Åke byggde ett hus av svampar.

Figur 3.

Excerpt 2a

Minecraft 160417: 11.22.41-11.22.59

01	NILS	→ en gång när ja spela mine*craft med +Ale*x då byggde <i>*pekar på Alex--*</i>
	<i>alex</i>	<i>+rör sig upp och ner--></i>
02		Jan-Åke et+t- då byggde- när ja körde minecraft me:d (.) Jan-Åke
	<i>alex</i>	<i>-->+</i>
03		och Alex då byggde Jan-Åke ett hus på svamp- med svampar.
04	ADAM	◇↑v[a? <i>◇vänder blicken mot Alex</i>
05	JONAS	[ja har a[lD]ri sett en sån.
06	ALEX	+["m;,"°]+ ((till Adam)) <i>+nickar+</i>
07		(4.0)
08	NILS	(å då kan vi- kan vi) inte anfalla honom.

Berättelsen inleds med en berättelsemarkör ”en gång när ja spela minecraft” (rad 01). Nils fortsätter genom att etablera vilka som var med, där den första han nämner är Alex. Alex positioneras därmed som någon som redan har vetenskap om det som kommer att berättas och som en potentiell medaktör och - berättare. Strax innan Nils nämner Alex namn, pekar han på honom varpå Alex börjar röra sig upp och ner i en gungande rörelse på stolen, något som kan förstås som en uppvisning av att han hör och bekräftar vad Nils säger (jfr

Goodwin, 1984). Med andra ord tydliggör Nils (och Alex) att det finns två närvarande deltagare som har kunskap om det som nu ska berättas och ett ramverk för deltagande etableras där det finns förutsättningar för ett gemensamt berättande (jfr Goodwin, 1986, se också Lerner, 1992). Efter en omstart säger Nils att Jan-Åke byggde ”ett hus på svamp- med svampar.” Adam tar emot annonseringen med att markera förvåning ”va?”, en interjektion som dock ges en viss ambiguitet i och med att han vänder blicken mot Alex. Förvåningen kan därmed tänkas vara riktad mot det faktum att Alex och Nils har spelat tillsammans, snarare än mot informationen om huset och att det byggts av svampar. Jonas deklarerar dock tydligt att den initierade berättelsen har ett nyhetsvärde: ”ja har aldrig sett en sån.”. Mitt under Jonas yttrande responderar Alex med ett tyst ”m:” samtidigt som han nickar mot Adam, vilket bekräftar att responsen är riktad till just Adam. Som visades i det första exemplet, är det inte ovanligt att Adam och Alex i första hand orienterar mot varandra samtidigt som de övervakar vad som sker i samtalet i övrigt.

Här skulle en omedelbar fortsättning på berättelsen ha kunnat följa, men i stället fortsätter de äta. Efter en i sammanhanget förhållandevis lång tystnad (fyra sekunder) lägger Nils till mer information som beskriver konsekvenserna för spelet: ”(å då kan vi- kan vi) inte anfalla honom” samtidigt som det bekräftar byggnadens status och kvalitet. Snarare än att respondera på Nils yttrande, lanserar Alex nu en kompletterande berättelse om sin byggnad (excerpt 2b).

Det som binder ihop de två berättelserna tematiskt är att de handlar om byggnadsverk. Strukturellt presenteras även berättelsen som en fortsättning eller ett tillägg genom den inledande konjunktionen ”å” i ”>å jag byggde en-” (rad 09). Alex placerar därmed sin berättelse i samma domän som Nils. Han beskriver sitt hus, en beskrivning som kort bekräftas av Jonas med ett tyst ”a” som också inbjuder till en fortsättning (Sacks, 1992). Efter en liten stunds tystnad följer en evaluering: ”å hon tyckte de va jättesnyggt”. Det sägs aldrig vem ”hon” är, men ingen av pojkarna behandlar referensen som problematisk. Genom att mobilisera en icke närvarande persons röst och därmed lägga ansvaret för den positiva värderingar av det egna bygget hos henne, undviker Alex att framstå som (alltför) skrytsam (se Speer, 2012). I det här fallet svarar ingen av de andra på Alex berättelse. Nils förhåller sig snarast till yttrandet som sekvensavslutande, och initierar en beskrivning av vad han hittade (rad 15), ”ja hittade en svävande-”. Han avbryts dock av Alex som fortsätter att berätta om sitt bygge som han fortsatt framställer som ganska märkvärdigt – ”jag gjorde till å me ...”. Adam är den enda som responderar med ett uppbackande ”h↑m:” samtidigt som han nickar. På rad 21 annonserar Jonas att han har något att säga ”>vänta,<” men avbryts även han av Alex. Alex producerar en längre berättelse som fortsätter till slutet av Excerpt 2c (och bortanför) och som handlar om hur hans byggnads försvar mot monster.

Figur 4.
Excerpt 2b

Minecraft 160417: 11.23.00-11.23.49

- 09 ALEX → >å ja byggde en- (1.0) å ja byggde ett hu:s ovanpå ett berg.
 10 å sen byggde ja ner de på si:dan av berget så de hä:ng↑de där.
 11 (.)
 12 JONAS °°a.°°
 13 (2.1)
 14 ALEX → å høn tyckte de va jättesnyggt.
 15 NILS ja hittade en svä[vande-
 16 ALEX [ja gjorde till å me ett utomhusförsök
 17 ja menar typ (.) en utomhu:smatsal där man kan äta på kvällen.
 18 ADAM h↑m:◇
 ◇nickar◇
 19 ALEX om man vill ha gri:llfest.
 20 (3.1)
 21 JONAS >vänta,<=
 22 ALEX → =å sen hade ja ett försvar mot mo:nster. ja satte ut (.)
 23 ra:der av ö:: +va de stake:t eller va de () ja menar () +
 tittar på Adam+tittar på Nils-----+
 24 nej just de, ja fick inte den idén då:. så: (.) om dom
 25 skulle komma in på insi:dan (.) om min byggnad där på sidan av
 26 berget. <så hade ja:> en kolvautomat sådär som man kan stänga å
 27 öppna från a e e: insi:dan.
 28 ◇(1.0)
 adam ◇nickar-->
 29 ALEX så:◇ man kan sen göra så dom fast↑nar där. e#::e#
 adam -->◇
 bild

Bild 2b.1

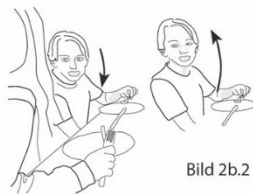


Bild 2b.2

Genom att Alex har sin kropp något vriden mot Adam och pratar mot honom formar Alex och Adam åter en egen grupp inom det större ramverket för deltagande. Alex förhåller sig därmed till Adam som den som inte ännu vet och primärt ska informeras. När han börjar fundera över hur han hade gjort försvaret vänder han sig dock temporärt till Nils, som i det här fallet kan betraktas som en redan informerad deltagare då det var han och Alex som spelade tillsammans. Goodwin (1986) visar hur berättare förändrar en på-

gående narrativ beroende på vem man vänder sig till i stunden och vad den personen vet. I det här fallet tittar Alex på Nils samtidigt som han ställer en fråga. Det är inte möjligt att höra exakt vad Alex säger, men yttrandet inleds med en undran om försvaret mot monstren utgjordes av ett staket (rad 23). Nils gör ingen ansats att svara och Alex ger honom inte heller något större utrymme, då han istället kommenterar: ”nej just de ja fick inte den idén då.” Det sätt på vilket yttrandet produceras låter som om han pratar till sig själv. Samtidigt är turen formulerad för att höras, då den förklarar varför han släpper frågan om vad han satte ut rader av, för att i stället beskriva hur försvaret mot monstren såg ut på en specifik del av byggnaden: ”om dom skulle komma på insidan om min byggnad där på sidan av berget. så hade ja en kolvautomat sådär som man kan stänga å öppna från a e e: insidan”. Adam responderar med en nick och Alex fortsätter med ett förtydligande om att ”man kan sen göra så dom fast[↑]nar där” och visar med kroppen hur monstren fastnar genom att röra sig ner och upp som någon som försöker komma loss samtidigt som han låter ”e:e” (bild 2b.1-2). Han byter därmed perspektiv, från att beskriva byggnaden till att ta form som ett monster som fastnat i en fälla.

Efter den inledande beskrivningen följer en förhållandevis lång berättelse om hur byggnaden har utformats för att försvara sig mot monster och mer konkret hur man styr den kolvautomat som Alex tidigare har beskrivit. Berättelsen övergår från att vara huvudsakligen verbalt förmedlad till att innehålla iscensättningar av det virtuella rummet, där Alex arbetar för att etablera det Kinalzik och Heller (2020) kallar ”joint imagined spaces”, eller gemensamt föreställda platser. I originalberättelsen skildrar Alex hur en inkräktare går i en korridor, och hur man när man får syn på den kan dra i en spak så att kolven åker ner och håller fast dem som går i korridoren.

Yttrandet ”alltså >kolla.<” i rad 30 (excerpt 2c) förbereder åhörarna på att något ska hända och inleder en inskjuten sekvens som närmare beskriver hur kolvarna som tar fast monstren fungerar. ”kolla” omorienterar från en i huvudsak auditiv modalitet till något man ska titta på och uppmärksamma. Att ytterligare en modalitet läggs till blir tydligt när Alex lyfter upp händerna och placerar dem framför sig på bordet och gör sig beredd att ge liv åt byggnaden med bordsytan som scen. Han fortsätter genom att förflytta sig själv och åhörarna till en annan plats: ”de: e: här (.) e korridoren längst ner”. Den deiktiska referensen (”här”) gör anspråk på deltagarnas förkroppsligade samorientering mot en föreställd enhet (Kinalzik & Heller, 2020; jfr Goodwin, 2007a). Korridorens utseende visualiseras på bordet framför dem genom att Alex rör händerna med pekande fingrar mot bordet fram och tillbaka (bild 2c.1). Han etablerar därigenom byggnadens grund och utsträckning i rummet som referenspunkt. Alex flyttar åhörarna till en virtuell plats genom att, med Hellers (2019, s. 171) ord, utföra förflyttningen på ett observerbart och igenkännbart sätt. Adam visar att han lyssnar och bekräftar

Figur 5.
Excerpt 2c

Minecraft 160417: 11.23.50-11.24.07

30 ALEX → alltså >kolla.< (,) de:- de: e: här (,) e k#orridoren längst ner.
bild #2c.1

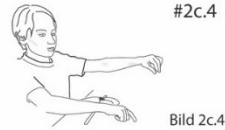


31 ADAM a[:.]

32 ALEX [ma]n gå:r här. >kolla<# tytyty (,) å typ h#ä:r e kolven.
bild #2c.2 #2c.3



33 bild om man e precis där då. så e u-u-u å så kan man- e- e sp#a:ken
#2c.4

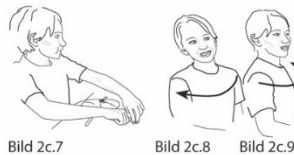


34 bild typ hä:r uppe. (,) på nästa vå:ning. så dra#r man där.# tschu.
#2c.5 #2c.6



35 bild så puttas den #ne:r. å håller fast en# så ba- dom si#tter fa#st där.
#2c.7 #2c.8 #2c.9

36 då kan man ta-



den gemensamt föreställda platsen med ett "a:". Nu transformeras berättelsen så att en aktivitet i byggnaden framställs. Handlingen inleds med en språklig beskrivning "man gå:r här" vilket följs av en uppmaning att ">kolla<" som sannolikt förhåller sig till att de andra inte odelat riktar uppmärksamheten mot vad Alex gör utan samtidigt fortsätter att äta. Samtidigt förhåller sig ordet kolla till ett gemensamt *seende* (jfr. Goodwin, 2018, s. 300). Därefter illustrerar



Alex hur någon går genom korridoren genom att höger hand omvandlas till en figur som stötvis rör sig genom den föreställda korridoren mot vänster hand som bildar en bortre referenspunkt (bild 2c.2). Rörelsen åtföljs av ett ljud ”tytyty” som markerar figurens steg. När höger hand är framme vid vänster, följer en ny verbal beskrivning av vad åhörarna ska föreställa sig ”å typ här e kolven” där det indexerande ”här” förtydligas med att Alex pekar med vänster finger på en särskild plats (bild 2c.3). Berättelsen fortsätter genom att Alex illustrerar en spak (2c.4) ”typ här uppe. (.) på nästa våning.” (rad 34) som man kan dra i (2c.5) så att en kolv åker ner, där hastigheten och kraften i handens rörelse mot bordet understryks med ett ”tschu” (2c.6), och håller fast den som kommer gående i korridoren (2c.7). Alex byter sedan perspektiv från byggnaden och att vara den som kontrollerar kolven. Händelsesekvensen avslutas med att han föreställer den figur som fastnat genom att vrida på kroppen som om han försökte komma loss (2c.8-9).

Genom att på detta sätt verbalt beskriva och gestuellt avbilda, manar Alex fram den föreställda byggnaden så att åhörarna kan skapa en virtuell bild av den (Kinalzik & Heller, 2020, s. 31). Demonstrativa pronomen som ”här” används för att referera till föreställda snarare än materiella objekt. Så långt har analysen fokuserat på Alex sätt att beskriva och iscensätta sin berättelse för att skapa en gemensam referens för att tala om byggnaden.

Beskrivningen av byggnaden följs av en förtydligande fråga från Adam (rad 37, Excerpt 2d). Formuleringen av frågan refererar till det gemensamt föreställda och visar samtidigt upp Adams förståelse av byggnaden så långt: ”e de som en >glasgolv< där nere.”. Det indexerande ”där” förtydligas med en svepande pekning längs ett tänkt golv (2d.1) som refererar till korridoren som Alex visualiserat på bordet (jfr 2c.1) och yttrandet som helhet efterfrågar mer information för att förstå byggnadens konstruktion (se Murphy, 2005, för en intressant jämförelse med hur arkitekter vid ritbordet tillsammans föreställer sig byggnader och deras funktioner). Alex svarar inledningsvis ett tydligt ”nej.” på frågan och förtydligar sedan kolvarnas konstruktion (raderna 38-40). Det kan vara så att han hör ”kolv” i stället för ”golv”. Med ”men hur man kan ↑se: när spindeln kommer” visar Adam att Alex inte svarade på hans fråga genom det inledande men följt av en omformulering som betonar ”↑se:” med högre tonhöjd och emfas, och därmed lyfter fram seendet som centralt. Alex tvekar innan han svarar med ett inledande tvekljud ”ö:” följt av ”för den går på insidan i så fall”. Det är svårt att återge exakt hur yttrandet produceras, men det ger sammantaget ett intryck av osäkerhet, jämfört med omgivande tal där Alex har en mer bestämd ton. Han fortsätter också med något delvis annat, som beskriver vad som kan hända när det som ursprungligen omtalades som monster (excerpt 2b, rad 22) och nu har precisrats till en spindel i och med Adams fråga, fastnar i de klubbiga kolvarna.

Figur 6.
Excerpt 2d

Minecraft 160417: 11.23.50-11.24.26

30	ALEX	→ alltså >kolla.< (.) de- de: e: här (.) e korridoren längst ner.	}	Excerpt 2c
31	ADAM	a[:.]		
32	ALEX	[ma]n gå:r här. >kolla< >tytyty< (.) å typ hä:r e kolven.		
33		om man e precis där då. så e u-u-u å så kan man- e-e spåken		
34		typ hä:r uppe. (.) på nästa vå:ning. så drar man där. tschu.		
35		så puttas den ner. å håller fast en så ba- dom sitter fast där.		
36		då kan man ta-		
37	ADAM	e de som en ◊>glasgolv< där: nere.# ◊"pekande" rörelse-->		
	bild	#2d.1		
			Bild 2d.1	
38	ALEX	nej. de ◊e bara två kolvar. [men d*om e] kli:#bbiga så dom	}	Bild 2d.2
	adam	->◊		
	nils	*visar kolvar som rör sig-->		
	bild	#2d.2		
39	ADAM	[men-]		
40	ALEX	håller ffa:st en.f=		
41	ADAM	=men hur ka#n [man ↑s]#e: *(.) när spindeln >kommer.<	}	Bild 2d.3
	nils	-->*		
	bild	#2d.3 #2d.4		
	JONAS	[↑ö.]		
42		(1.2)		
43	ALEX	ö: för den gå:r +på jnsidan+ i så fa:ll. (.) för att (.) ja: +går med fingrarna i korridoren+		
44	JONAS	>hörni.<=		
45	ALEX	=så då: kan man dö av ↑svä:tt. [>eller så kan]man< fånga=		
46	JONAS	[hö:rni,]		Bild 2d.4
47	ALEX	=en spindel till da:n så att den blir vä:nlig. så kan man ri:da på den.		

Efter Alex beskrivning av hur kolvarna fungerar och under tiden Adam och Alex pratar med varandra händer något intressant. Nils iscensätter kolvarnas rörelse; hur de dras isär och sedan förs ihop (2d.2-4). Iscensättningen åtföljs inte av några verbala yttranden utan försiggår som en kommentar till eller ett prövande av det som Alex berättar. I det tysta visar han upp ett aktivt deltagande i narrativens framväxt (Goodwin, 1986).

Alex berättelse om sitt bygge befäster honom som en skicklig spelare som har förmåga att skapa kreativa lösningar i Minecraft-världen i och med att han har hittat ett sätt att överlista några av de monster som annars hotar spelarna. Man kan därmed se den här berättelsen som en parallell till den om hur *Ufox:sm* lurade en creeper att hoppa ner i en båt som sedan sprängdes (excerpt 1b). Barnen värderar den lekfulla dimensionen av spelet högt, och en analys av hur spelet används av barnen och de färdigheter och förmågor som de utvecklar

i spelet behöver ta hänsyn till hur detta görs och den roll det spelar för definitionen av vem en kompetent spelare är (jfr Buckingham & Burn, 2007).

DISKUSSION

Tidigare forskning betonar betydelsen av det sociala livet kring digitala spel för en förståelse av barns digitala literacypraktiker (se t.ex. Buckingham, 2015; Dezuanni, O'Mara & Beavis, 2015; Wernholm, 2018, 2021; Willett, 2016). Den här studiens syfte har varit att bidra med fördjupad kunskap om den roll som vardagligt berättande om spelvärldar spelar som en del av barns sociala liv och literacypraktiker. Analyserna visar hur tal om spel, i de studerade pojkarnas kamratgrupper, har en central roll där det sätt på vilket berättelserna tar form visar hur detta samtal är ständigt pågående. Den inledande frågan – ”hur är hamnen Alex” – är ett tydligt exempel på hur insatta barnen är i varandras aktiviteter. Utan närmare kontextualisering förutsätter frågan en delad värld där referensen till en hamn har en självklar innebörd. Redan denna fråga visar hur (tal om) onlinespel utgör en väsentlig del av pojkarnas livsvärldar och kamratgruppskulturer på sätt som upphäver gränslinjen mellan det fysiska och det virtuella och visar hur de fiktiva spelvärldarna griper in i barns vardagsliv (jfr Aarsand, 2010; Dezuanni, 2019; Wernholm, 2021). Frågans formulering är också ett bevis för hur barnen är orienterade mot att hålla varandra uppdaterade om vad de gör i spelen och kan jämföras med det Heritage (2012) skriver om som en grundläggande drivkraft för mänsklig socialitet, nämligen att dela information och kunskaper med varandra.

Samtidigt som berättelserna om Minecraft-världarna utgör ett viktigt forum för utbyte av kunskap om spelet är de utformade för att underhålla och roa, något som bland annat Buckingham och Burn (2007) framhållit som en betydelsefull aspekt att uppmärksamma i analyser av barns spelande. Berättelserna handlar om vad som är möjligt att göra i spelet, hur man överlistar spelet, hur nya uppdateringar fungerar och vad de möjliggör, hur man konstruerar byggnader och kluriga monsterfällor, et cetera. Berättelseformatet visar sig viktigt för att i detalj diskutera hur spelet fungerar (kan man sätta saker i båtar, hur många och vilka) men också att få reda på mer information om en byggnad (har den ett glasgolv, om inte hur kan man se spindlarna när de kommer) och kunskap om hur man förgör spindlar och creepers. Intressant är också hur Alex beskriver sin byggnad genom att ge den form framför dem på bordet och visa hur ett monster rör sig genom konstruktionen så att en fälla aktiveras och fångar monstret. De andra barnen visar ett stort engagemang för berättelsen genom att ställa förtydligande frågor som förhåller sig visuellt till den byggnad han ”ritat” framför dem, något som bygger på en förmåga till gemensamt föreställande (jfr Kinalzik & Heller, 2020; Murphy, 2005). Hur pojkarna intar olika berättar- och åhörarpositioner visas genom hur Nils plockar upp några av Alex iscensättningar (kolvarna som rör sig) och repeterar

dessa. Här erbjuder den helt icke-verbala iscensättningen en möjlighet att visa upp en förståelse av och kommentera det berättelsen handlar om. Genom det sätt på vilket pojkarna engagerar sig i beskrivningarna, ställer frågor och ibland bidrar med andra perspektiv, kan berättelserna förstås som aktiviteter för utbyte av kunskap med potential för lärande. Fantasi och föreställningsförmåga framträder som viktiga kompetenser och med andra ord som centrala aspekter av barnens digitala literacypraktiker.

Genom att fokusera på 'small stories' och narrativers emergenta struktur och innehåll (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Georgakopoulou, 2007) synliggörs hur kamratgruppsrelationer är dynamiska men också innehåller asymmetrier. Studiens resultat visar hur pojkar berättar om sitt spelande genom att rapportera om framsteg, dela med sig av kunskaper och erfarenheter, men också framhålla de egna konstruktionerna och lösningarna framför andra, något som bidrar till att upprätthålla men också utmana kamratgruppsrelationer. Sålunda går det att urskilja två grupperingar i det dominerande ramverket för deltagande där två av pojkarna ofta formar en enhet och de två andra en annan (Alex-Adam respektive Nils-Jonas). Grupperingarna görs relevanta genom den dynamik som finns mellan berättar- och åhörarroller. Aarsand (2010) visar hur spelkompetens spelar en central roll för maktfördelningen i kamratgruppen, där den som har kunskap om spelen också kan styra och reglera det de andra gör när de till exempel iscensätter händelser från spelen på skolgården (se även Dezuanni et al., 2015). Även i denna studie framträder identiteter kopplade till kunskapspositioner och i förhållande till olika rättigheter att berätta och barnens narrativa auktoritet (De Fina & Georgakopoulou, 2012). Alex framstår som en dominerande berättare som gör anspråk på att ha förtur till att berätta om just sina framsteg, exempelvis genom att fortsätta sin berättelse även när de andra försöker göra inspel och att framträda som någon som kan och vet, det vill säga med epistemisk auktoritet. Genom att inleda sina bidrag med "å" kopplas berättelsen ihop till en helhet med företrädare framför de andras inspel då 'och-et' markerar att han inte ännu är klar med sin berättelse och att han gör anspråk på att få fortsätta. Ett annat exempel är att respondera minimalt på det någon annan berättar, som på Nils berättelse om hur *Ufox:sm* lurade creepern och om broderns ointagliga svamphus. I det första fallet ignoreras i princip berättelsen genom att Alex (och Adam) inte reagerar på det som levereras som en rolig berättelse genom att exempelvis skratta, utan i stället ställa en faktafråga om något de tidigare pratade om. I det andra fallet erbjuds en alternativ berättelse om det egna spektakulära bygget som respons.

Sammanfattningsvis bidrar analyserna med fördjupad kunskap om barns berättande i kamratgrupper, vad som behandlas som relevant kunskap och information, och de olika multimodala resurser de använder i berättandet, ett tillägg till tidigare forskning som framför allt intresserat sig för berättelsers roll i och för barns relationsarbete (t.ex. Evaldsson & Svahn, 2012; M.H.

Goodwin, 1990, 2006) samt till forskning om multimodala resursers betydelse för narrativens emergenta struktur (t.ex. Goodwin, 1984, 1986, 2007a; Heller, 2019). I tidigare forskning är det vanligt att argumentera för betydelsen av att skolan förmår uppmärksamma de kunskaper barn utvecklar när de deltar i digitala gemenskaper utanför skolan (t.ex. Buckingham, 2015; Melander Bowden, 2019; Wernholm, 2018, 2021). Den narrativa ansatsen utgör ett kraftfullt sätt att synliggöra barns digitala kulturer liksom de kunskaper och kompetenser som krävs för att delta i dessa, och visar exempel på hur kunskaper förhandlas och sprids i kamratgrupper (t.ex. Dezuanni et al. 2015; Wernholm, 2018). Med utgångspunkt i barns erfarenheter visar således studien vad som räknas som värdefull kunskap för barnen som en del av deras sociala världar och digitala literacypraktiker. Gränslinjen mellan online och offline framstår som mindre relevant och barnens tal om spel snarast som ett väsentligt uttryck för barns och ungas populärkultur idag, något som i sig är intressant kunskap för skolan. Däremot menar jag, i likhet med bland andra Willett (2016), att barns egna digitala literacypraktiker och sociala världar också förtjänar uppmärksamhet i egen rätt.

NOTER

¹ Projektet heter ”Talking and texting on the move: Exploring children’s media literacy practices in peer groups” och är finansierat av Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs minnesfond (MAW 2014:0057).

² 2016, när data till studien spelades in, sprängdes 100 miljonersgränsen för antal sålda spel. I skrivande stund, år 2021, är försäljningssiffran 200 miljoner och 126 miljoner människor lär spela spelet varje månad (<https://sv.wikipedia.org/wiki/Minecraft>).

FÖRFATTARENS TACK

Jag vill rikta ett tack till Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs minnesfond (MAW 2014:0057) för finansiering av den studie som ligger till grund för arbetet. Jag vill också tacka två anonyma granskare för värdefulla kommentarer på texten.

REFERENSER

Aarsand, Pål (2010). Young boys playing digital games. From console to playground. *Nordic Journal of Digital Literacy* 5 (1), 38-54.

Aarsand, Pål, & Melander Bowden, Helen (2019). Digital literacy practices in children’s everyday life. Participating in on-screen and off-screen activities. In Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., & Peres-Pereira, I.S. (red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (s. 377-390). Routledge.

- Bamberg, Michael, & Georgakopoulou, Alessandra (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(83), 377-396. DOI:10.1515/TEXT.2008.018
- Buckingham, David, & Burn, Andrew (2007). Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16(3), 323-249.
- Buckingham, David (2015). Defining digital literacy. What do young people know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35. DOI:10.18261/ISSN1891-943x-2015-Jubileumsnummer-03
- De Fina, Anna, & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices. *Text & Talk*, 28(3), 275-281. DOI:10.1515/TEXT.2008.013
- De Fina, Anna, & Georgakopoulou, Alexandra (2012). *Analyzing narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge University Press.
- Dezuanni, Michael (2018). Minecraft and children's digital making: implications for media literacy education. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 236-249. DOI:10.1080/17439884.2018.1472607
- Dezuanni, Michael (2019). Minecraft 'worldness' in family life. Children's digital play and socio-material literacy practices. I O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, & I. Pires Pereira (red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (ss. 366-376). Routledge.
- Dezuanni, Michael, O'Mara, Joanne, & Beavis, Catherine (2015). 'Redstone is like electricity'. Children's performative representations in and around Minecraft. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 47-63. DOI: 10.1177/2042753014568176
- Evaldsson, Ann-Carita, & Svahn, Johanna (2012). School bullying and the micro-politics of girls' gossip disputes. I S. Danby, & M. Theobald (red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (ss. 297-322). Emerald.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). *Small stories, interaction and identities*. John Benjamins Publishing.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (1984). Notes on story structure and the organization of participation. I J. Maxwell Atkinson, & John Heritage (red.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (ss. 225-246). Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles (1986). Audience diversity, participation and interpretation. *Text*, 8(3), 283-316.
- Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. DOI:10.1016/s0378-2166(99)00096-x
- Goodwin, Charles (2007a). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73. DOI:10.1177/0957926507069457

- Goodwin, Charles (2007b). Interactive footing. I E. Holt, & R. Clift (red.), *Reporting talk. Reported speech in interaction* (ss.16-46). Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie, H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Indiana Univ. Press.
- Goodwin, Marjorie, H. (2006). *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Blackwell.
- Heller, Vivien (2019). Embodied displacements in young German children's storytelling: Layering of spaces, voices and bodies. *Research on Children and Social Interaction*, 3(1-2), 1668-195. DOI:10.1558/rcsi.37311
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge Polity Press.
- Heritage, John (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research o Language and Social interaction*, 45(1), 30-52. DOI:10.1080/08351813.2012.646685
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I Gene Lerner (red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss.13-31). John Benjamins.
- Kinalzik, Noelle, & Heller, Vivien (2020). Establishing joint imagined spaces in game explanations. Differences in the use of embodied resources among primary school children. *Research on Children and Social Interaction*, 4(1), 28-50. DOI:10.1558/rcsi.12417
- Labov, William, & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.
- Lerner, Gene H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology*, 15(3), 247-271. DOI:10.1007/BF00990328
- Linell, Per, & Norén, Kerstin (2012). "Vadå spikmatta?" Att försöka förstå eller förebrå med hjälp av en reaktiv konstruktion. *Språk och interaction*, 3, 133-156.
- Maybin, Janet (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- Medierådet (2021). *Ungar & medier 2021. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.
- Melander, Helen (2012). Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 232-248. DOI:10.1016/j.lcsi.2012.09.003
- Melander Bowden, Helen (2019). Problem-solving in collaborative game design practices: epistemic stance, affect, and engagement. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 124-142. DOI:10.1080/17439884.2018.1563106
- Melander Bowden, Helen, & Aarsand, Pål (2020). Designing and assessing digital games in a classroom: an emerging culture of critique. *Learning, Media and Technology*, 45(4), 376-394. DOI:10.1080/17439884.2020.1727500

- Meyers, Eric M., Erickson, Ingrid, & Small, Ruth V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. DOI:10.1080/17439884.2013.783597
- Mondada, Lorenza (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. DOI:10.1080/08351813.2018.1413878
- Murphy, Keith (2005). Collaborative imagining: the interactive use of gestures, talk, and graphic representation in architectural practice. *Semiotica* 156, 113-145. DOI:10.1515/semi.2005.2005.156.113
- Ochs, Ellinor, & Capps, Lisa (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Ochs, Elinor, Smith, Ruth, & Taylor, Carolyn (1989). Detective stories at dinnertime: Problem-solving through co-narration. I Donald Brennels, & Ronald K.S. Macaulay (red.), *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology* (ss. 238-257). Routledge.
- Sacks, Harvey (1992). Second stories; “Mm hm”, Story prefaces; ‘Local news’; Tellability. I G. Jefferson, & E.A. Schegloff (red.), *Lectures on Conversation* (ss. 3-31). Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). Narrative analysis: Thirty years later. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 97-106.
- Speer, Susan (2012). The interactional organization of self-praise: epistemics, preference organization, and implications for identity research. *Social Psychology Quarterly*, 75(1), 52-79. DOI:10.1177/0190272511432939
- Thorne, Steven L., Black, Rebecca W., & Sykes, Julie M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802-821. DOI:10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x
- Wernholm, Marina (2018). Children’s shared experiences of participating in digital communities. *Nordic Journal of digital literacy*, 13(4), 38-55. DOI:10.18261/issn.1891-943x-2018-04-04
- Wernholm, Marina (2021). Children’s out-of-school learning in digital gaming communities. *Designs for Learning*, 13(1), 8-19. DOI:10.16993/dfl.164
- Wernholm, Marina & Vigmo, Sylvi (2015). Capturing children’s knowledge-making dialogues in Minecraft. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(3), 230-246. DOI:10.1080/1743727X.2015.1033392
- Wikipedia “Minecraft” (2021, februari). <https://sv.wikipedia.org/wiki/Minecraft>
- Willett, Rebekah (2016). Online gaming practices of preteens: independent entertainment time and transmedia game play. *Children & Society*, 30, 467-477. DOI:10.1111/chso.12155

BILAGA 1.

Transkriptionskonventioner

[ord]	Överlappande tal
=	Inget hörbart uppehåll mellan ord eller rader
(1.2) (.)	Indikerar längden på en tystnad (sekunder). Punkt inom parentes är en mikropaus
., ¿ ?	Markerar intonation. Punkt visar nedåtgående, kommatecken platt, inverterat frågetecken svagt uppåtgående och frågetecken uppåtgående intonation
::	Kolon används för att markera förlängning av ljud. Ju fler kolon desto längre ljud
ord-	Markerar avbrutet tal
<u>ord</u>	Understrykning markerar betoning
↑ord	Markerar högre tonhöjd än omgivande tal
°ord°	Tystare än omgivande tal
>ord<	Snabbare än omgivande tal
<ord>	Långsammare än omgivande tal
>ord	Börjar ordet snabbt
£ord£	Leende röst
(ord)	Osäkert men troligt yttrande, tom parentes markerar att något sägs men att det är ohörbart
+ord	Symboler markerar början och slut på kroppsliga handlingar, blickriktningar etc. Varje deltagare har en egen symbol