

## Digitala verktyg och läsning

Amanda Glimstedt, Gunilla Elber, Frances Hultgren och Monika Johansson, Högskolan i Borås

Syftet med denna artikel är att lyfta fram hur digitala redskap på olika sätt kan användas för att stimulera och utveckla elevers läsintresse. Utifrån en syn på läsning och skrivande som en högst social praktik lyfter vi fram potentialen i digitala verktyg för att bygga gemensamma textvärldar och bidra till en levande läskultur i skolan. Hepler och Hickman (i Jönsson, 2007) lyfter begreppet 'community of readers' eller *läsargemenskap*, som de menar skapas i interaktionen mellan barn, ungdomar och vuxna när de tillsammans arbetar med texter genom skrivande, samtal, lek, bildskapande och dramatiseringar. Digitala verktyg är framförallt redskap som underlättar kommunikation och läsforskaren Karin Jönsson (2007) hävdar att:

*Klassen kan bli en läsargemenskap där möten kring såväl texter som andra erfarenheter står i fokus. Kommunikation och dialog är centrala begrepp [...] och läsargemenskap gäller även skrivande, samtal och andra språkliga uttrycksformer (Jönsson, 2007, s. 50).*

Nedan diskuteras de medievärldar och den digitala kultur som präglar elevers vardag. Genom läsforskaren Judith Langers (2005) teori om läsares byggande av föreställningsvärldar visar vi några exempel på hur digitala medier kan få en värdefull funktion för att stimulera elevers läsintresse.

### **Att använda digitala verktyg för lärande**

Kommunikativ och pedagogisk verksamhet har alltid innefattat bruket av redskap. Människan har under historiens gång använt redskap för att skapa och stärka förståelse och engagemang hos mottagare av budskap (Säljö, 2000). Dessa verktyg har skiftat över tid. De har kommit, etablerats och sedan i många fall ersatts av ny teknik. Utvecklingen från att använda pinnar för att rita i sand, till griffeltavlor och kriter, till bläck och papper, till whiteboardtavlor och -pennor, till surfplattor och smartphones är intressant att följa. Idag möter och praktiserar barn och unga läsande och skrivande på många olika sätt tack vare tekniska innovationer. Digitala redskap har en central plats och funktion i det vardagliga livet hos såväl vuxna som barn.

Hur pedagoger använder digitala verktyg och utformar uppgifter till eleverna är avgörande för elevernas resultat. Ruben Puentedura har skapat en modell för hur lärande med digitala verktyg kan ske på olika nivåer, den så kallade SAMR-modellen (Substitution, Augmentation, Modification och Redefinitio) vilket översatt till svenska blir EUMO-

modellen (Ersätta, Utveckla, Modifiera, Omdefiniera) (Steinberg, 2013). Modellen kan användas av undervisande personal för reflektion kring hur digitala verktyg används i undervisningen men också som guide för hur uppgifter kan utformas. De fyra stegen nedan visar hur digitala verktyg används på olika nivåer i undervisning.

Den första nivån, *ersätta*, innebär att digitala verktyg ersätter andra verktyg. Det kan till exempel handla om att eleverna skriver berättelser i ordbehandlingsprogram istället för med papper och penna eller räknar matematikuppgifter på en lärplatta istället för i räkneboken. En fördel med de ersättande verktygen kan vara att det blir lättare att organisera och spara elevers arbeten. Inledningsvis kan de även ha ett större attraktionsvärde än de redskap de ersätter, ett värde som dock över tid riskerar att minska.

Den andra nivån, *utveckling*, innebär att undervisningen förstärks med hjälp av de digitala verktygen, till exempel genom användning av presentationsprogram och smartboards eller genom skapandet av en gemensam klasslogg där information eller elevarbeten samlas.

Den tredje nivån, *modifiera*, innebär att digitala verktyg används för att förstärka presentationer och arbetsmetoder ytterligare, genom att till exempel integrera film, bild och ljud i elevarbeten. Arbeten kan publiceras online för att få feedback och därefter kunna redigeras. På denna nivå blir själva uppgiften modifierad genom att eleverna genomför uppgifter och agerar på ett annat sätt i arbetsprocessen än om de inte haft tillgång till verktygen.

På den sista nivån, *omdefiniera*, sker lärandet med hjälp av digitala verktyg. På denna nivå kan inte uppgifterna utföras om det inte finns tillgång till digitala verktyg och internet. Elever kan samarbeta med andra elever globalt för att lösa en fråga och har då kunskaper för att kunna påverka sin omvärld och inte endast reproducera och presentera information (Steinberg, 2013).

Utifrån ovanstående nivåer kan det konstateras att en surfplatta inte automatiskt stimulerar läsintresse hos en elev. Framgången avgörs istället av hur surfplattan används (Hattie, 2009). Forskning kring sociala dimensioner av lärande belyser att val av verktyg för lärande bör styras utifrån syftet med aktiviteten. Det är sammanhanget som avgör verkningskraften hos ett verktyg (Joubert & Wishhart, 2012; Säljö, 2000; Vygotskij, 2001). Forskning om undervisning i skolan visar att metoder som är kopplade till den pedagogiska processen har betydligt större inflytande på hur elever utvecklar kunskap än tekniken i sig.

Flera forskare har undersökt digitala resursers betydelse för lärande (Biancarosa & Griffiths, 2012; Blomgren, 2016). Jan Blomgren har i sin avhandling *Den svärfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö* (2016) studerat vad som motiverar elever i årskurs 9 i skolan. Studien visar att eleverna fokuserar på innehållet och att de inte gör någon skillnad på om det är digitala eller analoga hjälpmedel som används. De ser digital teknik och verktyg som resurser, vilka tillsammans med analoga processer, till exempel att samtala med en lärare, är medel för att nå ett mål. Eleverna anger emellertid att digitala resurser ger mer frihet och att de därmed kan sköta skolarbetet lite mer utifrån egen planering. De efterfrågar mer

variation när det gäller datoranvändning i undervisningen och menar att digitaliseringen gör skolarbetet lättare och främjar motivationen (Blomgren, 2016).

## **Läsning och skrivande som sociala praktiker**

Inom läsforskningen poängteras att läsning innebär att ständigt och på olika sätt förhålla sig till och interagera med sin omvärld. Att läsa är på samma gång att etablera en plats i den omgivande tillvaron och att utveckla den egna identiteten (Nyström, 2002; Langer, 2005; Chambers, 2011; SoU, 2012:65). Langer (2005) beskriver förmågan att tänka, reflektera och agera som litterära tänkare (*literary thinkers*) som viktig i en människas liv. Liberg (2007) menar att samtalande, läsande och skrivande är förenade till en helhet. Man samtalar om det man läser och skriver för att andra ska kunna läsa. För detta behövs kunskap kring olika texttyper och dess syften samt på vilket sätt dessa lämpligen kommuniceras (Liberg, 2007). Det behövs också ett meningsfullt sammanhang där syftet med läsningen framgår och att det som skrivs har en mottagare. Internet och digitala verktyg kan erbjuda sådana meningsfulla sammanhang där elever till exempel kan skicka och läsa mejl och texter samt chatta med andra (Frykholm, 2007).

Läs- och skrivforskningen visar sammantaget att varken läsning eller skrivande är solitära handlingar, utan att de istället är utpräglade sociala praktiker. Därmed blir det rimligt att föreställa sig att elevers läsning och skrivande bäst utvecklas inom ramen för ett socialt sammanhang, i gemenskap med andra. Att lärande i vidare mening alltid sker inom en gemenskap har fått stort genomslag inom den moderna pedagogiken (Säljö 2000; Wenger 1998). Flera forskningsstudier visar hur lustfyllt och effektivt informellt lärande sker i sociala sammanhang som uppstår i gemenskap på nätet (Boyd, 2015; Collins, 2010; Dunkels, 2009; Evald, 2008; Gee, 2007; Genlott & Grönlund, 2014; Ito m. fl., 2008; Löfving, 2014). Grunden för lärandet, menar de, är gemenskapen som uppstår kring ett intresse. Studierna som refereras till ovan visar hur utrymme som skapas i den digitala sfären möjliggör social gemenskap till exempel i sociala medier, via bloggar, olika typer av 'communities' och digitala forum.

En utmaning för dagens skola är att förmedla kunskapsinnehåll och utveckla elevernas förmågor på sätt som är i samklang med de nya kommunikationsmönster som används av unga människor idag. Ett stort antal barn och unga deltar i flera informella lärmiljöer i vilka de upplever en stark, genuin lust att lära. Forskning lyfter vikten av att dra lärdom av ungas informella lärmiljöer för att knyta an dessa till skolans undervisning (Carlsson, 2010; Gee, 2007; Myndigheten för Skolutveckling, 2007). Kännetecknande för så kallade deltagarkulturer på nätet och sociala medier är deras inbyggda kapacitet att fungera som kommunikativa kanaler mellan människor (Sandgren & Lindgren, 2009). Barn och ungas användning av dessa medier är ett ämne för debatt, men den värld som elever idag navigerar i kan förstås som ett nytt kommunikationssamhälle präglad av nya kommunikationsmönster (Carlsson, 2010).

## **En ny medievärld**

För barn och unga är inte digitala redskap och medier endast ett tillskott i vardagen. För dem är det snarare så att livet i vissa avseende utspelar sig i den digitala sfären. På ett decennium har de unga som använder internet mer än tre timmar om dagen mer än fördubblats och för en grupp, de mellan 9-12 år, har det nästan fyrdubblats.

Forskning visar att det förekommer stora variationer i hur ingående barn och unga behärskar den nya teknologin och i hur väl de förstår bakomliggande och omgivande strukturer, t.ex. kunskap om hur Google fungerar (Boyd, 2014; Carlsson, 2010). Att en elev tar del av den digitala världen behöver alltså inte innebära att det även är digitalt kompetent.

Hur läsning påverkas av att text digitaliseras samt vilka förmågor och kompetenser läsaren behöver för att läsa digitalt är inte fokus för denna text, men en kort introduktion kan underlätta när man funderar över hur digitala verktyg kan användas för att stimulera läsintresse och utveckla läsning. Maria Rasmussen har i sin avhandling *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat* (2014) fokuserat på vilka förmågor som behövs vid digital läsning. Hon kommer fram till att de förmågor som krävs för traditionell läsning som ordförståelse, förförståelse, att kunna dra slutsatser och läshastighet även behövs för digital läsning, men att det tillkom andra förmågor. Därmed påverkas läsförståelsen av det format texterna presenteras i. Att vara insatt i internets informationsarkitekturer samt att kombinera text, illustrationer, ljud, rörliga bilder och hyperlänkar har exempelvis stor betydelse vid digital läsning. I en svensk kontext behövs dessutom viss engelsk språkkunskap, till exempel för att kunna stava engelska förkortningar i domännamnen i webbadresser. Allt detta sammantaget pekar på en ökad kognitiv belastning vid digital läsning. I Rasmussens studie (2014) framkommer av intervjuerna att eleverna inte får möjlighet att utveckla läsförståelse av digitala texter i skolans undervisning och att de digitala aktiviteter de utför i hög grad var skilda från skolrelaterade aktiviteter. I det generella förtydligandet i läroplanerna om digitalisering (2018) står det att alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik. Om skolan i högre grad knyter an till elevernas fritidsaktiviteter kan även läsengagemanget öka (Gee, 2014).

## **Eleven som prosument**

Elevernas medievanor som de framställs i undersökningen Ungar & Medier (Statens medieråd, 2017) kan kopplas samman med olika deltagarkulturer som har vuxit fram. Utmärkande för dessa är avsaknaden av en klar uppdelning mellan att konsumera och producera innehåll. Gränserna mellan rollerna som skapare och användare av innehåll har suddats ut. Snarare präglas den digitala kulturen av en idé om att alla deltagare är *prosumenter*, det vill säga både producent och konsument på samma gång. På prosumentidentiteten följer en inbyggd öppenhet för kunskapsutveckling såväl som personlig utveckling genom deltagande i olika nätgemenskaper (Jenkins, 2008). Det är dock viktigt att vara medveten om att långt ifrån alla elever ser sig eller agerar som digitala prosumenter.

Digitala medieformat (t.ex. webbsidor, datorspel, bloggar, wikis, communities) påverkar även hur vi ser på praktikerna berättande, läsande och skrivande. I den traditionella berättelsegenren har berättaren ensam ansvaret för och makten över att föra skeendet till ett slut. Skapande av berättelser inom datorspel är exempel på nya praktiker som har uppstått. I datorspelsgenren bryts det kontrakt mellan berättare och läsare som är typiskt för traditionella berättelser. Digitala spel möjliggör för läsaren att styra handlingens fortskridande samtidigt som spelandet pågår. Inom ramarna för ett datorspel är inte spelaren begränsad till att agera mottagare utan blir själv berättare, eller i det multimodala textbegreppets mening, en textproducent (Carlquist, 2013). Ett annat exempel är fanfiction, en genre där barn och unga kliver in i tidigare publicerade berättelser, som böcker eller filmer, i vilka de utvecklar och förändrar det ursprungliga innehållet i valfri riktning. Genom att publicera sina texter i webbforum där övriga fans är mottagare och resonsgivare upprätthåller fanfictionskribenterna en läsar- och skrivargemenskap.

Att producera digitalt innehåll är centralt i prosumentidentiteten. Ser man till digitala redskap idag finns det en rik flod av verktyg för att publicera eget innehåll i form av text, bild, eller filmat material. Prosumentkulturen vilar på närvaron av läsare, tittare eller lyssnare, alltså en publik för det material som publiceras. Den danske forskaren Jeppe Bundsgaard (2005) har studerat publicistiska arbetssätt som metod i skolan och pekar på tre olika typer av motivation som lockar unga att publicera sig online. Utifrån *individualpsykologiska faktorer* publicerar sig unga för att prestera och för att känna sig kompetenta och kunniga. Att skapa innehåll görs även utifrån en *medmänsklig faktor*, idén att dela med sig av material är att agera solidariskt utifrån tillit till och medkänsla med andra. Som ytterligare motivation fungerar ungas publiceringar som verktyg för att *bygga på sin livsberättelse*. Publiceringen hjälper till att skapa och förmedla en specifik berättelse om det egna jaget i den pågående identitetsutvecklingen.

Frågan är hur skolan kan omsätta Bundsgaards resultat kring de faktorer som motiverar unga att publicera sig. Viljan att publicera hänger ihop med känslan av att ha en kunskap man vill visa upp. I de deltagarkulturer som Sandgren och Lindgren (2009) studerar delar ungdomar villigt med sig av sina kunskaper till andra i digitala arenor:

*En deltagarkultur är en kultur med relativt låga trösklar till konstnärligt uttryck och socialt engagemang, starkt stöd för att skapa och dela med sig av sina kreationer och någon typ av informellt mentorskap där de mest erfarna delar med sig av sina kunskaper till noviser. En deltagarkultur är en i vilka medlemmarna känner att deras bidrag spelar roll och att de har någon grad av social förbindelse med varandra (de bryr sig om vad andra tycker om det som de har skapat).* (Jenkins i Sandgren och Lindgren, 2009, s. 147, vår översättning)

I en skolkontext fann Diaz (2012) att elever stimuleras av vetskapen att fler läsare får tillgång till deras texter. I klassrummet är det endast läraren och kanske klasskamraterna som blir mottagare av elevens texter. Nätet gör det möjligt att bjuda in fler läsare och flera som kan kommentera och bidra till skapandet av texter. Ju fler läsare texten får, desto

viktigare blir det för eleven att den slutgiltiga produkten håller hög kvalitet. Responsen i sig blir en drivkraft till att bearbeta och utveckla texten (Löfving, 2012; Olin-Scheller, 2010).

Utifrån Bundsgaards forskning är det viktigt för lärare, bibliotekarier och fritidspedagoger att skapa undervisningssituationer och möten där elever får utrymme att uttrycka medkänsla och solidaritet med andra. De digitala utrymmen som skapas för att stödja och uppmuntra elevernas läsning och skrivning måste därför uppfattas som trygga och säkra.

Den tredje faktorn som Bundsgaard tar upp som en attraktionskraft för unga är den möjlighet att bygga på sin livsberättelse som publicering erbjuder. Ett typiskt exempel på detta är de profiler som unga utvecklar i olika digitala forum med hjälp av både text och bild. Denna attraktionskraft understryker vikten av att eleven får möjlighet att utveckla expressivt skrivande, det vill säga ett uttrycksfullt språk. Forskning visar att unga intresserar sig för hur andra framställer sig samtidigt som de vill själva lämna avtryck (Dunkels, 2009). De vill dessutom kunna skydda sig mot oönskad uppmärksamhet (Ito m.fl., 2008; Boyd, 2014). I och med att texter blir offentliga eller tillgängliga för större grupper behövs kontinuerliga samtal och diskussioner med eleverna kring etiska, tekniska och sociala aspekter på publicering.

## **Att arbeta med digitala verktyg i lässtimulerande syfte**

Vid användningen av digitala verktyg i undervisning kan två olika ansatser intas. Den ena kan beskrivas som en teknikcentrerad ansats. I vissa skolsammanhang behöver tekniken stå i centrum när eleverna ska lära sig att använda den på konstruktivt sätt. I den andra, den lässtimulerande ansatsen, är undervisningens innehåll och mål överordnad tekniken. Digitala verktyg är effektiva stöd för att stimulera intresse för läsning först när syftet och den pedagogiska metoden sätts i fokus (Myndigheten för Skolutveckling, 2007). Skillnaderna mellan de två ansatserna illustreras i tabellen nedan.

<b>Ansats</b>	<b>Fokus</b>	<b>Teknikens syfte</b>	<b>Mål</b>
<b>Teknikcentrerad</b>	Vad kan teknik användas till?	Som verktyg för undervisning?	Att använda tekniken i undervisning
<b>Lässtimulanscentrerad</b>	Vad innebär det att vara en läsare? Hur kan jag arbeta med en text för att stimulera läsintresse?	Som verktyg för att stimulera den läsande eleven.	Att utnyttja tekniken för att främja läsintresse.

Forskning och erfarenheter från skolpraktiker visar att eftersom lärande sker i en kontext är det omöjligt att skapa en universell modell för hur arbete med digitala verktyg ska gå till (t.ex. Dunkels & Lindgren, 2014). För att vidare diskutera digitala verktygs potentiella värde vid lässtimulerande arbete i skolan kommer vi här därför att ta avstamp i en teori om hur läsande elever utvecklar mentala *föreställningsvärldar* (Langer, 1995).

## Text och föreställningsvärldar

Läsforskaren Judith Langer (2005) undersökte vad elever och pedagoger uppfattade som kännetecknande för effektiva och relevanta diskussioner kring en text. Hon konstaterade att de mest konstruktiva och engagerande utgångspunkterna för diskussioner om texter var de föreställningar eleverna hade före och utvecklade vidare under sin läsning. Langer använder begreppet *föreställningsvärld* för att beteckna den inre värld som vi alla bygger upp när vi möter en text. Föreställningsvärlden består av individens samlade förståelse av tillvaron vid en viss tidpunkt, eller mer specifikt som:

*dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förändringar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar* (Langer, 2005, s. 23).

För att skapa förståelse för det han eller hon läst använder sig eleven av sin förförståelse och kunskap om textinnehållet. Eleven använder sina tidigare erfarenheter för att ge mening åt texten men även texten för att skapa mening i sin egen tillvaro. Konstruktionen av föreställningsvärldar är därmed en kontinuerlig process som fortgår långt efter att läsningen är avslutad. Så länge eleven talar om eller reflekterar över texten, kan föreställningsvärlden förändras och detta sker i sociala processer. Vi använder Langers teori i denna text som ett sätt att strukturera och synliggöra olika användningsområden för digitala verktyg i intressestimulerande läsundervisning. Nedan ges exempel på hur digitala verktyg kan användas utifrån de fyra faser som Langer beskriver i byggandet av föreställningsvärldar. De exempel på digitala verktyg som tas upp är endast nedslag i den rika flora av möjligheter som finns att tillgå.

## Orienteringsfasen: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Den orienterande fasen inleds redan innan läsaren möter texten. Från att stå utanför kliver läsaren sedan in i textens universum och börjar navigera i den för att förstå (Langer, 2005).

Ett enkelt sätt att inleda ett nytt undervisningsmoment är att diskutera och göra kopplingar till elevernas tidigare erfarenheter och förförståelse av ett nytt ämnesområde. Genom att exempelvis använda sig av film och bilder kan nyfikenhet stimuleras och väcka ett intresse för ämnesområdet. För att ytterligare förstärka byggandet av föreställningsvärlden kan lärare, bibliotekarier och fritidspersonal samverka kring att identifiera, strukturera, tillgängliggöra och använda den uppsjö av resurser som finns i form av filmer, ljudinspelningar och bilder på nätet. Läsforskaren Caroline Liberg (2007) anser att ”många språkliga uttryck är multimodala och består av en kombination av olika sorters uttryck såsom ljud, text, bild, musik etc. som tillsammans bildar en helhet” (Liberg, 2007, s. 129). Ju



fler ingångar i form av olika modaliteter som eleverna får till en text desto större är möjligheten att alla elever engageras.

## **Förståelsefasen: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld**

Enligt Langer definieras den andra fasen av att läsaren uppehåller sig i texten och försöker skapa mening i relation till texten genom att formulera frågor som berör dess innehåll. I denna process använder eleven alla sina tidigare kunskaper om världen och laborerar med att foga samman och vidareutveckla sin egen uppfattning och förförståelse för att ta vara på och utvidga textens innehåll (Langer, 2005). Ett enkelt sätt är att förbereda digitala texter med utdrag ur artiklar eller korta filmer ska lyftas fram och diskuteras av elevgrupper. Fördelen är att elevernas uppmärksamhet fokuseras till delar i texten som är relevanta för ämnet under diskussion.

## **Återkopplingsfasen: Att stiga ut ur och tänka över det man vet**

Langer beskriver den återkopplande fasen som en fas där läsaren stiger ur föreställningsvärlden för att reflektera över textens betydelse och funktion i relation till sig själv och sin omgivning. Från att ha använt sina erfarenheter för att utforska och förstå texten börjar läsaren i denna fas att vidga och skapa djupare lager av mening genom att reflektera och diskutera hur texten påverkar henne eller honom som människa (Langer, 2005).

För att stötta eleverna i denna fas kan man till exempel använda ett digitalt responsverktyg där eleverna får möjlighet att reflektera utifrån en läst text. Eleverna uppmanas att beskriva hur de uppfattar texten. Genom det digitala verktyget får eleverna anonymt skriva ned sina tankar vilka sedan visas via storskärm. På detta sätt utvecklas en läsargemenskap i klassrummet. När flera individuella uppfattningar av textläsning görs synliga och möts får eleverna möjligheten att ta del av en mångfald perspektiv på en text (Molloy, 2007; Westlund, 2013). Enligt Langer är det viktigt att olika perspektiv möts ”från elever, texter och andra röster för att berika förståelse, snarare än att premiera konsensus” (2005, vår översättning). Möjligheten att uttrycka sina tankar om en text anonymt verkar i det här fallet inkluderande, det vill säga, elever som i vanliga fall har svårt för att formulera sig i grupp får möjlighet att yttra sig, och fokus riktas mot de reflektioner som texten har genererat snarare än mot den icke namngivne skribenten. Digitala responsverktyg kan också användas utan anonymiseringsfunktionen, vilket kan vara värdefullt i situationer när eleverna förväntas stå för det de har skrivit. Elevernas skriftliga respons och tolkningar kan också sparas och användas som underlag för utveckling av undervisningen samt formativ bedömning.

## **Överblicksfasen: Att stiga ut ur och objektiviera det man har upplevt**

I den överblickande fasen i Langers teori stiger läsaren ut ur sin läsning och ser och behandlar, med analytisk och objektiv blick, texten som en produkt (artefakt i Langers terminologi). I denna fas reflekterar läsaren över såväl textens egenskaper som över dess innehåll med kritikerns blick (Langer, 2005). Det objektiva och kritiska förhållningssätt Langer identifierar hos läsaren i denna fas handlar om att kunna relatera texten till andra



texter och texttyper som läsaren har tagit del av. Läsaren granskar texten utifrån ursprung, trovärdighet, kvalitet, läsbarhet, stil, och inte minst utifrån sitt intresse för texten. Detta förhållningssätt är också synliggjort på olika sätt i skolans styrdokument. I läroplanen anges till exempel att skolan ansvarar för att alla elever, när de lämnar grundskolan, kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden. När eleven går ut gymnasiet ska denne enligt läroplanen kunna använda sina kunskaper som redskap för att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. En mängd forskningsstudier visar att genomtänkta textsamtal främjar kritiskt granskning samt skapar engagemang hos eleverna (t.ex. Molloy, 2007; Westlund, 2013; Chambers, 2011). Aidan Chambers, lärare och författare, betonar att vuxna som ska stödja elever på deras resa mot att bli läsare måste hjälpa dem att utveckla sina förmågor att ”ifrågasätta, sammanställa, jämföra och kritiskt granska” (2011). Med digitala verktyg kan samtalet vidgas och den läsargemenskap som skapas genom samtalet kan både sparas och spridas. Genom att till exempel göra podsändningar kan samtal om texter spelas in och användas för att diskuteras i andra klasser och i andra skolor. Ett utbyte kan ske där eleverna får fler lyssnare utanför det egna klassrummet. Just podformatet är ett enkelt sätt att genom inspelningsfunktionen på en surfplatta. Att ha en lyssnare utgör en betydande del i en läsargemenskap (Jönsson, 2007). För att podinspelningen ska vara effektiv och nå fram till lyssnare behövs dock kunskaper om eller stöd till en enklare form av redigering.

Att använda digitala verktyg i skolan är under stark utveckling och anses idag som självklart. Att publicera elevernas texter i digitala arenor, antingen de är färdiga produkter eller under bearbetning, för med sig ett ansvar från de vuxnas sida att skydda elevernas integritet och att utveckla metoder för detta. Överlag ger användningen av digitala medier i skolan ett uttryck för en mer inkluderande syn på läsning och produktion av multimodala texter. Unga människor idag kommunicerar tvärsöver geografiska, sociala och kulturella gränser med hjälp av digitala verktyg och med utgångspunkt i sina egna intressen. Skolan behöver ta vara på och fördjupa även elevernas teknologiska erfarenheter och kunskaper för att stödja läsförståelse och stimulera läsintresse.

## Litteratur

Biancarosa, G & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The future of children*. Vol. 22, nr. 2.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

Blomgren, J. (2016). *Den svårångade motivationen : elever i en digitaliserad lärmiljö*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Diss., Danmarks Pædagogiske Universitet. Odense: Forlaget Ark.

- Carlquist, J. (2013). Berättelser i realtid: Författaren och läsaren i samarbete. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, vol. 6, nr. 4.
- Carlsson, U. (2010). Barn och unga i den digitala mediekulturen. Ingår i Carlsson, U. (Red.), *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Göteborg: Nordicom. s. 9-18.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing.
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: how literary culture became popular culture*. Durham & London: Duke university press.
- Diaz, P. (2012). *Webben i undervisningen: digitala verktyg och sociala medier för lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dunkels, E. & Lindgren, S. (Red.), (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups.
- Evald, A. (2008). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences, nr. 29. Diss. Malmö: Malmö Högskola.
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. Ingår i Myndigheten för Skolutveckling (Red.), *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Ny, rev., utg. New York: Palgrave Macmillan.
- Genlott, A. A. & Gröndlund, Å. (2014). Att lära sig läsa och skriva – i nutid och för framtid. Ingår i E. Dunkelz & S. Lindgren (Red.), *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. (s. 155-166) Malmö: Gleerups.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ito, M. (Red.), (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Joubert, M & Wishart, J. (2012). Participatory practices: Lessons learnt from two initiatives using digital technologies to build knowledge. *Computers and education* Vol. 59, nr. 1, s. 110-119.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, Malmö.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande, samtalande. Ingår i Myndigheten för Skolutveckling (Red.), *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Löfving, C. (2014). Läs- och skrivfrämjande arbete i en interaktiv värld. Ingår i E. Dunkelz & S. Lindgren (Red.), *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. (s. 113-122) Malmö: Gleerups.
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen: så skapar vi en relevant skola utifrån Lgr 11*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Effektivt användande av IT i skolan: Analys av internationell forskning* (Rapport 17). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordicom (2013). *Internetbarometern 2012*. Göteborg: Nordicom.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Diss., Växjö: Växjö University Press.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Utbildningsdepartementet (2017). Hämtad 2017-12-20 från:  
<http://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>
- Sandgren, T. & Lindgren, S. (2009). Unga deltagarkulturer. Ingår i Lindgren, S. (Red.), *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups, s.145-159.
- Skolinspektionen (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9* (Skolinspektionens rapport 2012:10). Stockholm.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2012:65. (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Publit.
- Statens medieråd (2017). *Ungar och medier 2017*. Stockholm: Statens medieråd.
- Steinberg, J. M. (2013). *Lyckas med digitala verktyg i skolan: pedagogik, struktur och ledarskap*. Stockholm: Gothia.
- Svenskarna och internet* (2014). World Internet Institute 2001. Gävle: World Internet Institute.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.