

Modul: Analysera och kritiskt granska  
Del 7: Att läsa digitala texter – förhållningssätt och strategier

## Att läsa digitala texter – förhållningssätt och strategier

Linnea Stenliden, Linköpings universitet

### Inledning

Det är ingen nyhet att informationsteknik spelar en allt större roll i samhället och att klyftan växt mellan de som har tillgång till de tekniska verktygen och de grupper som inte har det. Däremot är inte alla medvetna om att klyftan inte bara handlar om tillgången till de faktiska verktygen, såsom datorer och internet, utan också om förmågan att använda de digitala verktygen och tjänsterna för informationshämtning, kommunikation eller studier.

Det handlar alltså om färdigheter och förhållningssätt för effektiv, säker och kritisk *användning* av informationstekniken, oavsett om det är på en skola eller annan utbildning, i arbetslivet eller privatlivet. Att kunna hantera den digitala tekniken för att kommunicera och interagera med information *och* med andra är i en tid med stort informationsflöde och snabb förändringstakt betydelsefullt. Det räcker inte längre att lära sig att läsa och skriva så som vi vanligtvis ser på detta, där boken, och papper och penna oftast utgjort medel för dessa aktiviteter. Alla behöver numera lära sig att växla mellan olika sorters medier och texter och också koppla ihop dem med varandra. Läsning av traditionella tryckta texter liknar på många sätt läsning av digitala texter. Läsning via digitala medier omfattar däremot fler, och till viss del också andra, förmågor. Det handlar till exempel om att kunna:

- organisera sitt läsande eftersom den digitala texten kan sägas vara dynamisk eller rörlig
- söka information och navigera i texter på andra sätt än tidigare, då innehåll går att finna på olika vis till exempel med hjälp av sökmotorer, på olika webbsidor och/eller via klick på länkar
- hantera tekniken som sådan, eftersom den ställer mer omfattande krav på läsaren jämfört med bokläsning där hanteringen är relativt enkel – att vända blad i boken
- värdera källor

Ovanstående färdigheter skapar förutom en god läsförmåga också möjlighet till förståelse för digitaliseringen och dess förändring av dagens samhälle. Sammantaget utgör färdigheterna en viktig grund för att bli och vara delaktig i detta samhälle. Så, utifrån ett demokrati- och likvärdighetsperspektiv behöver alla få möjligheter att utveckla alla dessa färdigheter och på så vis god läsförmåga.

Denna artikel ger en orientering om skillnader mellan läsning av traditionella texter och digitala texter. Den problematiserar också elevers läsförståelse kopplat till webbtexTERS

uppbyggnad och struktur. Syftet med artikeln är att läraren ska få förståelse för de specifika förmågor och färdigheter som krävs av eleverna för att skapa mening vid digitalt läsande. Artikeln har också digital informationshantering som fokus, det vill säga hur digitaliserad information söks, hur den kan förstås och hur informationen kritiskt kan granskas. Tanken är att lärare, med hjälp av denna text, ska kunna utveckla redskap som bidrar till förståelse, organisation och hantering av lärsituationer där de digitala redskapen ofta oförutsett påverkar vad som händer i klassrummet. Det handlar därför om att skapa en medvetenhet om det digitala läsandet där det samtidigt finns ett kritiskt granskande förhållningssätt till de digitala redskapen och källorna.

### ***Ett nytt medielandskap omdanar läsandet***

Dagens informationsteknik ger näst intill obegränsade möjligheter till informationstillgång, informationsproduktion, kommunikation och kunskapsdelning – numera lever vi våra liv både offline och online. Att detta har ritat om medielandskapet råder det inget tvivel om, inte heller att det i flera avseenden råder en annan mediekultur nu än för 15 år sedan (SOU 2012:65). I spåren av en tilltagande kommersialisering av samhället har dessutom förutsättningarna för olika mediers funktioner ändrats och därmed även det för demokratin så viktiga offentliga samtalet. Fragmentering, diversifiering (spridning) och individualisering är begrepp som ofta återkommer i analyserna av dagens mediekultur. Vi ser här en minskad produktion av tryckta böcker i pappersformat och en expansion av e-böcker, även om den senare inte varit så stark som tidigare förutspåts. Det finns skäl att räkna med att såväl tryckta böcker som e-böcker och ljudböcker fortsatt kommer att efterfrågas parallellt. Det innebär att flera parallella medier kommer att finnas och användas under lång tid.

Detta liknar också tidigare introduktioner av nya medier och informationsteknologier (Carlsson & Johannisson, 2012) då människan fått redskap att tänka och fungera med, på nya och annorlunda sätt än tidigare (Dunkel, 2007). Paralleller kan till exempel göras till de förändringar i uttryck som skapades i samband med skrivkonstens tillkomst, då av människans muntliga kultur, liksom till hur boktryckarkonsten inverkade på och förändrade människans tankesätt och uttrycksformer (Ong, 1991). Texter hade förmågan att ”bära” information och de förändrade våra sätt att lära. Nya färdigheter utvecklades som att läsa, förstå textbaserad information, ta del av erfarenheter från andra delar av världen o.s.v. Texter kom att användas som artificiella minnen vilket skapade nya sätt att använda människans minnesfunktion. Människan behövde inte längre minnas saker utantill i samma utsträckning och behovet av att överföra information genom tal minskade eftersom informationen kunde nedtecknas. Vår förmåga till muntligt berättande förändrades och vår förmåga till skriftligt berättande utvecklades. Detta kan uttryckas som att människan har format tekniker (här skriftspråket) men teknikerna har också format oss.



Figur 1. Från grottmålningar, till symbol/teckenspråk, till utvecklandet av tryckt skriftspråk.

Med den digitala teknikens intåg uppstår än fler sätt att ”bära” information, där olika multimodala funktioner som ljud, bild, film och text blir lättillgängliga (teckenmässiga) resurser. Ännu vet vi inte allt om hur detta ”digitala system” kommer att påverka oss. Vi vet att våra kommunikationssätt blir alltmer bild- och filmburna, eftersom vi erbjuds en mängd digitala resurser eller enheter, vilka skapar lättillgängliga möjligheter för visuell kommunikation (van Leeuwen, 2005; Mirzoeff, 2012).

Vi vet att ungdomar idag interagerar med medier på sätt som inte varit möjliga tidigare. De engageras i Instagram, på Facebook, i spel på konsoler, med datorer, internet och mobiltelefoner (Rasmussen, 2014). Vi vet också att medielandskapet i hög grad präglas av så kallade deltagandekulturer där aktörerna är både konsumenter och producenter. Det betyder att de tar del av ett berättande, alltså historier, bilder och filmer via publicerat material som exempelvis Harry Potter, Twilight, japanska manga- och animéberättelser, Sagan om ringen-filmerna, men också att dessa historier bildar underlag för ett fortsatt berättande och skapande i form av exempelvis fanfiction, bloggande eller produktion av wikies<sup>1</sup>. På detta sätt kan ungdomar sägas vara så kallade prosumenter, det vill säga de konsumerar och producerar till exempel filmer på Youtube, de läser och skriver bloggar, de snapchattar och twittrar etcetera (Jenkins, 2008; Olin-Scheller & Wikström, 2010). Dessa exempel kan alla ses som variationer på olika sorters multimodala digitala texter. De tar alla en mängd olika (teckenmässiga) resurser i anspråk då de produceras eller skapas. Den som möter dessa skärmbaserade texter måste i sin tur ta en mängd olika (teckentolkande) resurser i anspråk för att tyda, förstå dem och fungera i samspel med dem. En mängd sinnen är alltså aktiva vid ”läsandet” och ”skrivandet” (Liberg, 2010). Det är således sammansatta processer som pågår vid dessa aktiviteter. Följaktligen, påverkar även detta skifte av teknik människan (här den digitala tekniken). Ett förändrat sätt att bearbeta information, ett förändrat sätt att kommunicera och ett omdanad sätt att lära uppstår. Sättet att läsa, sätten att söka efter, liksom att förstå och kommunicera information förändras.

Läsning är, som redan konstaterats här och i den första delen av detta material (Del 1: Krittiskt och analytiskt arbete med text), en komplex process. Flera olika förmågor tas i bruk hos en läsare för att skapa läsförståelse. Elever ska kunna ta till sig olika typer av texter, de ska kunna uppfatta och förstå vad de läser, lära sig om fakta och dra slutsatser om olika förhållanden i omvärlden. När den digitala dimensionen läggs till detta är det inte svårt att inse att läsning och läsförståelse blir än mer komplex. Då förändras kraven på förmågan att

<sup>1</sup> Internetsidor som redigeras av användarna.

också kunna använda och förstå de många skriftspråkliga eller olika meningsbärande former (t ex, text/bild/film/ljud/musik/animering/rörelse, etc.) som erbjuds av informationstekniken. Läsförståelse handlar på så vis om individens förmåga att kunna navigera, engagera sig i och reflektera över olika typer av traditionella tryckta texter men också i digitala texter. Detta för att kunna ta del av erfarenheter från andra, kunna kommunicera med sin omgivning samt få möjligheter att delta i samhället i stort (OECD, 2002).

För att markera vilken bred innebörd läsning har, istället för att använda enskilda ord som läsförmåga, läskompetens, läskunnighet eller läsfärdighet, kan också begreppet *literacy* användas (Kress, 2003). Visst skulle det vara möjligt att se läsning enbart i termer av avkodning eller processande av skrivna tecken, men resonemanget här pekar på att det krävs fler och delvis också olika förmågor för att utveckla läsförståelse. Framförallt visar sig läsförståelse vara beroende av: 1) *typ av text*, 2) vilken *form* texten har och 3) i vilken *kontext* (var) texten finns. För att förklara vad som menas med läsförståelse i relation till dessa tre aspekter så används här Rasmussons (2014) indelning:

- *Läsförståelse av traditionella texter* innebär i detta fall att läsa och förstå texter på papper som till exempel romaner, läroböcker och tidningar. Texten är ofta linjär, det vill säga att den presenteras i en bestämd ordning och läsning sker uppfifrån sidan och ner samt från vänster till höger (åtminstone i västvärlden).
- *Läsförståelse av digitala texter* används här i vid bemärkelse och innebär att läsa och förstå text som erbjuds via digitala enheter och deras skärmar. Texten är ofta dynamisk och kan innehålla hyperlänkar, film, bilder, symboler, animationer och ljud. På så sätt blir läsningen ”rörlig” då den sker i en samproduktion mellan dessa modaliteter.
- *Läsförståelse av traditionella texter på skärm* används när det handlar om text med i stort sett samma utformning som texten skulle haft på papper men som läses från en digital skärm. Texterna är oftast linjära och saknar hyperlänkar. Det kan till exempel vara böcker som läses på en läsplatta.

Läsförståelsen blir därför beroende av alla de aktiviteter som äger rum vid läsningen och blir på så sätt avhängig både kontext och sociala (mänskliga) handlingar (Street, 2003). Detta ställer krav på träning av flera olika sorters förmågor för att utveckla läsförståelse – det som kallas literacy.

### **Läsförståelse av digitala texter**

När det gäller läsförståelse av digitala texter går det att säga att ett *multimodalt* läsande behövs för att hantera denna typ av texter. Det betyder att de digitala mediernas olika multimodala (teckenmässiga) resurser med olika eventuella erbjudanden vidgar och utmanar det vi kallar läsande. Det sker genom att olika uttryck samspelar och integreras (visuella/text/bild/film, auditiva/ljud/musik och kroppsliga/rörelse.) Läsningen av digitala texter blir på detta sätt mer komplex jämfört med läsning av traditionella texter. De digitala

texterna ställer krav på läsarens förmåga att kunna integrera, sortera, sälla, välja och skapa en känsla av tid och rum vid läsandet. Detta gäller för läsaren både vid detaljsökande och vid övergripande analys av digitala texter. De multimodala resurserna utmanar, både var och en för sig, men också i kombination med varandra, möjligheten för läsaren att skapa förståelse av den digitala texten. Det ligger dessutom olika utmaningar i de digitala mediernas utformning som sådan, eftersom det krävs att läsaren samtidigt som läsningen pågår ska hantera diverse tekniska funktioner. Detta kan jämföras med att vända blad i en bok. Texten i boken är statisk/den flyttar sig inte, läsandet är linjärt, det vill säga det sker i en viss ordning.

Läsningen av digitala texter blir istället ett möte eller en samproduktion av olika modaliteter (t ex visuella/text/bild/film, hörsel/ljud/musik, kroppslig/rörelse). Detta påverkar läsförståelsen. Elevers digitala läsning kan på detta sätt beskrivas som att de rör sig i texten när de läser och hanterar denna. De navigerar mellan eller via de multimodala möjligheterna som visas upp på den digitala skärmen/sidan. Deras läsning drivs framåt av de val som görs när de bestämmer hur de ska interagera med texten (Adami & Kress, 2010). Denna typ av läsande kan beskrivas som att ett annorlunda sätt att läsa har uppstått i och med att vi använder oss av de digitala medierna.

Sammanfattningsvis kan man säga att en förflyttning har skett ifrån ett sätt att läsa som innebär en tolkningsprocess av ett stycke tryckt text, till att det handlar om att skapa en komposition och ordning bland olika modaliteter då det gäller läsning av en digital text (Van Leeuwen, 2006). Därför skiljer sig de förmågor som tas i bruk för den typen av läsning i viss mån från de förmågor som krävs för läsning av traditionella texter. Det handlar framför allt om att kunna förstå den digitala textens övergripande struktur, samspelet mellan den digitala textens delar och de olika multimodala resurserna (text, hyperlänkar, ljud, bild och film). Utifrån detta resonemang gagnas förmodligen förståelsen för vad texter och läsning är, av en vid syn på vad också literacy kan innebära (Coiro, 2003; Lankshear & Knobel, 2008; Smolin & Lawless, 2003). I nästa avsnitt kommer detta att belysas vidare.

### **Förmågor och färdigheter vid digitalt läsande**

Det är betydelsefullt att påpeka att det är fortfarande de traditionella förmågorna att skriva, stava, läsa och förstå vanliga texter som är grundläggande, men det krävs förutom dessa också en multimodal förmåga. De olika färdigheter (både traditionella och multimodala) som visat sig vara viktiga för att elever ska kunna läsa digitala texter kan kategoriseras som: 1) traditionell läsning, 2) multimodal läsdesign 3) sök-navigering, 4) teknikhantering och 5) informationshantering (jämför i.e. Rasmusson, 2014). Som lärare är det viktigt att, oavsett undervisningsämne, vara medveten om alla dessa färdigheter i förhållande till elevers möte med digitalt läsande. Det betyder att läraren behöver ha insikt i elevernas literacy i relation till deras möjlighet att förstå digitala texter. Här följer därför en kort genomgång av dessa kategorier.

### 1. Traditionell läsning

Som tidigare lyfts fram är de traditionella färdigheterna skriva, stava, läsa och förstå vanliga texter viktigast, även när det gäller läsning av digitala texter. Brister det här kan det till exempel leda till att elever får svårt att hitta relevanta webbsidor på grund av att de stavar fel när de skriver in ett sökord i en sökmotor. Även om de lyckas med att hitta en relevant *traditionell text på skärm* kan det vara svårt att läsa denna om dessa läsfärdigheter är otillräckliga. Det kan med andra ord bli svårt för elever att förstå texten och skapa mening kring den, om den traditionella literacy-kapaciteten är otillräcklig.

### 2. Multimodal läsdesign

För läsförståelse av digitala texter behöver traditionell literacy kompletteras med en multimodal förmåga att läsa. Det är betydelsefullt att elever förstår uppbyggnaden av den digitala texten och alla de olika tecken och symboler som kan finnas i dessa texter. De digitala texterna behöver därför ”packas upp”. Det betyder bland annat att den aktuella webbsidans övergripande struktur undersöks. Det betyder också att samspelet mellan den digitala textens olika delar granskas och att textens komposition av olika multimodala resurser i form av länkar, bilder/filmer, undertexter etcetera granskas.

Man behöver också kunna ”röra sig” fritt i texten, att upptäcka tomrum i texten, att kunna göra inferenser (att läsa mellan raderna) och granska textens värderingar. Inferenser spelar stor roll för läsförståelsen, då delar av exempelvis vissa texter måste fyllas i av läsaren för att det ska gå att förstå sammanhanget (Olin-Scheller & Tengberg, 2013). Elever behöver kunna läsa bortom texten, alltså se vilka ”konsekvenser det blir av olika presenterade alternativ” som texten utgörs av. Att kunna identifiera en hyperlänk på en webbsida och inse vad ett klick på den kan innebära är ett exempel på detta. Elever klickar ofta slumpvis på olika länkar som de finner lockande (van Leeuwen, 2005, 2006). Deras öga styrs av färg och rörelse samt vad som kan kopplas till eget intresse (Kjällander, 2011). Det kan vara ett ord, en bild eller ett textavsnitt/rubrik som är ”hyperlänkat” och som drar till sig uppmärksamheten och påverkar beslutet att interagera med denna ”länk”. Eleverna lockas ofta på detta sätt att interagera med bilder som visar människor, ord på modersmålet, eller ord de associerar till tidigare erfarenheter, bilder som anses ”coola” eller korta textavsnitt (till exempel halva meningar som slutar med ... där fortsättningen följer på nästa webbsida). De väljer helt enkelt att ofta klicka på det som verkar spännande eller provocerande.

Läsningen drivs framåt, som tidigare beskrivits, av de val som läsaren bestämmer sig för vilket gör att läsningen kan ta olika vägar. Eleverna ”designar” (Kress, 2010) på så sätt sitt läsande, vilket innebär att elever i en klass kan starta med läsning av samma digitala text, men vid självständig läsning kan textunderlaget förändras utifrån detta sätt att läsa. Så trots att eleverna vid ett undervisningstillfälle har utgått från samma text, kan de vid läsningens slut ha tagit del av helt olika information via olika texter och sidor som de hamnat på. Detta sätt att läsa kan också göra att elever förändrar sitt mål med sin läsning och omförhandlar hela syftet med uppgiften de har framför sig (Kjällander, 2011). Det är därför betydelsefullt att utveckla elevers förståelse för *att*, men också *hur*, de kan designa sitt läsande av digitala texter.

### 3. Sök-navigering

För att utvecklas till en god läsare av digitala texter behövs också färdigheter angående navigering på internet. Det betyder med andra ord att lära sig hur man söker efter information och hur man navigerar mellan och på olika webbplatser. Elever är i behov av att ha bra strategier för att hitta en webbplats som hanterar den information som eftersöks. De flesta använder numera en sökmotor för att hitta en webbsida med rätt information. I huvudsak är de stora sökmotorerna, som till exempel *Google* och *Bing*, enorma databaser som läser av innehållet på webben och gör detta innehåll sökbar. Att det fungerar beror till stor del på att dessa system är uppbyggda av tusentals datorer, men också på att ”svaren” finns lagrade via olika index, vilka kan liknas vid enorma (biblioteks) kataloger. Internet kan alltså liknas vid ett gigantiskt bibliotek. På gymnasieskolan får elever för det mesta söka information på egen hand, utan medverkan av lärare eller bibliotekarie. En sökprocess kan se ut så här:

*Tre pojkar på C-gymnasiet jobbade med att söka information angående gruppen Boku Haram. De började med att skriva in enbart Boku Haram i sökmotorn vilket gav ca 40 miljoner träffar. De provade sedan flera sökord som terroristgrupp och Nigeria liksom olika kombinationer av dessa. De verkade inte skumma igenom sökträffarna för att på så sätt snabbt kunna skapa sig en bild av om det var relevant information som dölde sig bakom länkarna. Inte heller avläste de URL:er (webbadresser) för att bedöma var webbsidorna fanns. Istället klickade de sig fram på första träffsidan, från sökträff till sökträff. De skummade igenom de funna sidorna, men ytterst sällan lämnade de ingångssidan för att gå djupare i strukturen och se om de kunde finna mer information där.*

Eleverna är, som framgår av exemplet, ofta omedvetna om olika strategier för hur en bra sökning kan göras. Sökandet de gör är ytligt och det är inte en process där en sökning leder till nya sökningar. Eleverna är i behov av att utveckla kunskaper om olika tillvägagångssätt för att hitta information. En jämförelse kan göras med att elever ofta har fått lära sig hur de skall navigera när de söker information på ett bibliotek: det finns olika avdelningar, ämnesord, att söka via bibliotekskataloger, författarnamn och så vidare.

Ett annat sätt som elever gärna väljer när de navigerar på internet är att gå direkt till en specifik webb-adress. Det kräver förstås en förförståelse hos eleverna i relation till den information som söks eller det textinnehåll som ska bearbetas. Även om de vet vilken sida de ska ta del av är kunskaper om navigering fortsatt viktigt. På den specifika webbplatsen krävs olika strategier för att hitta den efterfrågade informationen. På en och samma webbplats kan olika typer av sökfunktioner eller navigeringar också finnas som till exempel bygger på:

- en meny, som består av en lista med vanliga länkar, eller via så kallade rullgardinsmenyer (på engelska Drop Down-list)
- länkningar som finns på alla sidor och som går till webbsidans startplats
- länkar till en specifik sida som berättar vem som står bakom webbplatsen

- en webbkarta - även kallad sidkarta eller sajtlista (på engelska Site Map) – det är en undersida på en webbplats som ofta på ett dynamiskt sätt visar länkar till alla sidor på webbplatsen.

#### 4. Teknikhantering

Även de olika digitala enheterna och de tekniska lösningarna påverkar elevers läsning. Skärmen, musen, informationsarkitekturen (hur webbsidan är uppbyggd) och uppkopplingens hastighet är alla exempel på faktorer som inverkar på och formar läsningen. För att kunna läsa digitala texter krävs därför färdigheter i hantering av den digitala enheten (datorn, mobilen eller surfplattan) som används vid läsningen och där texten finns. De digitala enheterna erbjuder olika tekniska funktioner som kan hjälpa till att strukturera läsningen, men de kan också göra att elevernas läsning blir fragmentarisk. Hanteras inte tekniken på rätt sätt kan läsningen med andra ord bli både ostrukturerad och utan flyt.

För att kunna använda de olika tekniska resurserna så att de utgör ett stöd i läsningen är det bra att känna till olika tekniska funktioner och kunna utföra ett antal olika inställningar. Till exempel kan kunskaper om hur olika programvaror eller appar kan installeras, som gör att texter blir möjliga att läsa, vara bra. En traditionell digital text kan till exempel vara tillgänglig via en pdf-fil och då måste det finnas program installerat på den digitala enheten som gör det möjligt att läsa just denna typ av fil. Andra exempel kan vara kunskaper om hur en internetuppkoppling kan göras. För att få åtkomst till en internetbaserad text kan en uppkoppling på ett nytt nätverk med inloggning och lösenordshantering vara nödvändig. Väl uppkopplad behöver nätverket fungera stabilt för att texten inte ska försvinna för eleverna. Har nätverket låg kapacitet och ”laggar” stör detta naturligtvis läsningen.

För att bidra till ett strukturerat läsande av digitala texter via internet kan det vara bra med kunskaper också om hur en webbläsare fungerar. Elever har nytta av att veta att det finns olika webbläsare och hur olika webbläsare kan ställas in och anpassas. Läsandet kan med hjälp av dessa resurser ordnas. Kunskaper om hur flikar kan användas i webbläsaren är bra att ha, då dessa gör att läsandet kan organiseras. Även kunskaper om hur webbadresser kan favoritmarkeras och kategoriseras kan bidra positivt till läsandet. Det gör att eleverna enkelt kan hitta till de texter som ska läsas, att de lätt kan växla mellan olika texter och utan svårigheter hitta tillbaka till texter de tidigare har läst.

En följd av att läsa webbaserade digitala texter är att eleverna också känner till något om att de efterlämnar digitala spår när de rör sig mellan olika texter på olika webbsidor. I grunden handlar det om att kunna skydda sin identitet och integritet. De flesta webbplatser idag samlar på så kallade webbkookies, vilka innehåller information om de inställningar och val som läsaren har gjort på sidan. Dessa används sedan för att olika webbplatser ska kunna utbyta information med varandra angående användares beteende, exempelvis för att individualisera reklam baserat på olika sökningar. Det är bra om eleverna känner till hur de kan göra inställningar av vilken information som de tillåter samlas kring deras läsning på de



digitala enheter som de använder. Att vid läsning handskas med en digital enhet jämfört med att hantera en bok, är på detta sätt mer komplext.

### **5. Informationshantering**

Vid digital läsning är också ett källkritiskt perspektiv viktigt och det är kanske än viktigare än vid traditionell läsning. Att detta är centralt har att göra med närheten mellan olika källor, det kan vara endast ett klick mellan exempelvis en nyhetstidning och en privat bloggare. När läsningen designas och läsaren glider mellan olika webbsidor är det lätt att tappa bort sig. Platsen där läsningen startade med en säker källa kan enkelt förändras under läsningens gång och källan där läsningen slutar kanske inte alls är trovärdig. Denna växling mellan olika källor måste förstås uppmärksammas och granskas. Det innebär att de digitala texterna påverkar och ökar kraven på läsarens uppmärksamhet.

Elever har nytta av träning som handlar om att kunna känna igen olika genrer som exempelvis bloggar och dagstidningar och att kunna skilja mellan olika publiceringsformer. Att kunna detta är viktigt eftersom det berör innehållets struktur och tolkningen av innehållet. Sammantaget betyder detta att läsaren, förutom att försöka förstå innehållet i texten, också behöver rikta en del av sin uppmärksamhet mot att skapa en förståelse för hur just den aktuella digitala texten och webbplatsen är uppbyggd. Det betyder att en granskning bör ske av webbsidan/den digitala texten i relation till varför just denna webbsida har skapats. Frågan Varför? kan ställas. Handlar det om att informera, sprida en åsikt, sälja något? Att också fundera på webbsidans trovärdighet utifrån dess utformning och innehåll blir viktigt. Här blir frågan Vem? intressant. Finns det någon avsändare/författare till texten eller kontaktinformation på webbsidan?

Det är också centralt att en granskning görs av den information som presenteras på webbsidan. Det handlar om att fördjupa sig inte bara i den digitala textens faktainnehåll utan också i textens värderingar. Vad-frågan hjälper till här. Stämmer informationen med vad man redan vet; stämmer den med andra källor? Vidare är det bra att undersöka när sidan publicerades och om länkarna fortfarande fungerar. Om sidan är gammal har kanske omständigheterna förändrats. Detta kan göras genom När-frågor. Vilket är senaste inlägget eller uppdatering av sidan? Det är också bra att fundera över hur sidan hittades, om man kom dit via en källa som kan sägas vara pålitlig eller inte. I detta arbete är skolbiblioteket och skolans bibliotekarier en viktig resurs som ofta kan bidra i arbetsprocessen med att hantera, granska och värdera information. På biblioteket kan elever många gånger få stöd i vägar och verktyg för att finna information.

### **Avslutande reflektion**

Denna text har utgått ifrån att den snabba expansionen av digitala medier har förändrat och vidgat synen på läsning. Texten framhåller att läsning är en aktivitet som bör ses utifrån bland annat sammanhang, redskap och innehåll. Den har pekat på att läsning av digitala texter skapar en mer komplex lässituation jämfört med läsning av traditionella texter. Det

resulterar i att elever mer än någonsin behöver kunna variera sin läsning för att klara att hantera olika typer av texter (till exempel film, bilder, webb och textade tecken). Det har visat sig att andra färdigheter krävs av läsaren vid läsning av digitala texter. Navigationen som krävs på internet eller i digitala texter sker alltså inte i samma rumsliga bemärkelse (ordning) som i en traditionell bok utan i läsningen designas (organiserad oordning) vid digital läsning.

Komplexiteten som beskrivits vid läsning av digitala texter innebär att undervisningen bör vara strukturerad och väl genomtänkt i relation till dessa och läsningen av dem. Än så länge har elever fått ganska lite utbildning i olika lässtrategier och sökstrategier som kan bidra till en mer utvecklad förmåga att använda internet och läsa digitala texter. Skolan har haft ett något större fokus på att arbeta med strategier för källkritik. Som lärare behöver man alltså förbereda lärsituationen noga för eleverna. Särskilda aktiviteter krävs, som utformas i relation till att eleverna ska utveckla de färdigheter som diskuterats i denna text och som behövs vid digital läsning. Under läraktiviteterna behövs en aktiv vägledning av läraren i klassrummet, som inte kan överlämna till eleverna att hantera digitala texter helt på egen hand. Det handlar som lärare om att försöka bidra till att närläsa och designa läsandet tillsammans med eleverna genom att skapa aktiviteter som stödjer elever att söka, koda av och ”packa upp” de digitala texterna. Att använda internet och digitala texter för skolbruk handlar om att lära sig navigera, söka, hantera, strukturera, värdera, vara källkritisk, producera, och så vidare. Detta är inget som elever kan bara för att de är vana internetanvändare på fritiden.

För att bidra till utvecklingen av elevers förmågor att läsa digitala texter kan olika sorters lässtrategier användas. Det är verktyg som minskar avstånd mellan läsare och text och leder läsaren mot ökad förståelse. Grundläggande lässtrategier innebär oftast att kunna bedöma vad som är viktigt i en text, summera det man läst, kunna dra slutsatser och kontrollera sin förståelse (Dole et al, 1991, Liberg et al, 2010). Då det handlar om att utveckla förmågan att utforska och läsa digitala texter handlar det om att också få verktyg där det går att förstå den digitala textens struktur och hur den är uppbyggd (se även undervisningsfilmen i denna del). Webbsidan där den digitala texten finns ska alltså närgranskas. Det handlar också om att granska de olika delarna som bygger upp en webbsajt eller de olika delarna som förekommer i en digital text. Vidare är det viktigt att fördjupa sig i och försöka analysera bildspråket eftersom detta kan vara vagt eller dubbelbottnat. Vad utgörs det av? Varför finns det där? Vilken mening skapar bilderna i förhållande till förståelsen av texten? Dessutom är det viktigt att analysera de värderingar som förmedlas via den digitala texten. Att närläsa en digital text på detta sätt sker bäst via ett medvetet och gemensamt arbete i klassrummet. Genom följande fyra steg som ett analytiskt verktyg kan man få hjälp med hur man kan tänka och hur man kan göra för att skapa undervisning kring bearbetning av en digital text.

- 1) Arbeta med den digitala textens övergripande struktur och uppbyggnad
- 2) Undersöka vilka multimodala resurser som används i den digitala texten

- 3) Se samspelet mellan den digitala textens delar, till exempel hur text och typsnitt samspekar med ett innehåll (jfr. undervisningsfilmen).
- 4) Fördjupa sig i den digitala textens värderingar (jfr. Danielsson & Selander, 2014).

Vid en närläsning av en digital text kan man använda sig av alla stegen eller fokusera på några av dem. I de olika stegen ingår både ett textfokus och ett didaktiskt fokus, det vill säga vad i texten ska fokuseras utifrån innehållsmässiga och multimodala aspekter men också hur detta ska göras. Här får man som lärare ta ställning till vad som skall granskas och hur detta ska göras och då ha i åtanke till exempel lektionens syfte, textens struktur och elevernas förståelse. Det blir på så sätt ett arbetssätt där eleverna kan få hjälp med att förstå och tolka – eller skriva – olika texter och därmed också fördjupa sitt kunnande inom ämnesområdet. Att utveckla denna typ av medvetna strategier gör att läsaren så småningom kommer att kunna anpassa sina strategier till olika typer av texter och uppgifter (Liberg et al 2010). Viktigt att komma ihåg är att det digitala läsandet samspekar med läsande av traditionella texter och att elever behöver lära sig att växla mellan och också koppla ihop olika sorters texter. Det finns både en kontinuitet och en föränderlighet mellan de olika typerna av text (digitala texter blir mer traditionella texter då de t ex printas ut) och olika hybrider kan skapas dem emellan.

Samhällslivet är digitalt och undervisningen ska hjälpa eleverna att förstå och hantera den verklighet som de lever i. Därför är det nödvändigt att eleverna blir medie- och informationskunniga. De behöver lära sig att läsa/hantera digitala texter med allt vad det innebär och att producera multimodala texter med hjälp av olika digitala verktyg och tjänster. Samtidigt fodras det att de lär sig att hantera de lagar och regler, de faror och risker som finns på nätet. En mängd kunskaper och förmågor blir nödvändiga för att kunna navigera i, ta del av och göra sin röst hörd i det komplexa digitala medielandskap som växer fram. Sammantaget utgör dessa grund för möjligheten att bli och vara delaktig i dagens samhälle. Detta ställer stora krav på eleverna, på lärarna och på undervisningen i skolan.

### **Sammanfattning**

- De traditionella förmågorna, skriva, stava, läsa och förstå vanliga texter är grundläggande även för läsning av digitala texter, men det krävs förutom dessa också en multimodal förmåga.
- När elever möter digitala texter i skolan är detta en aktivitet som bör ses utifrån sammanhang, redskap och innehåll.
- En digital text har som syfte att kommunicera något till en läsare, ofta via interaktion med hjälp av olika multimodala resurser (text, bilder, musik, film, tecken, symboler).
- I mötet mellan läsare och digital text så skapas en mer komplex lässituation jämfört med läsning av traditionella texter

- Vid läsning av digitala texter accentueras den multimodala karaktären, vilket gör att fler färdigheter tas i anspråk än vid läsning av traditionella texter.
- Digital läsningen drivs framåt av de val som läsaren gör (klick på t ex hyperlänkar), vilket gör att läsaren ”designar sitt eget läsande”.
- Särskilda läraaktiviteter behöver utformas för att utveckla de färdigheter hos eleverna som digital läsning tar i anspråk.
- Att skapa en miljö eller arena i klassrummet för kritisk granskning och analys av digitala texter är av största vikt.
- Det behövs en aktiv vägledning av läraren i klassrummet, där elever får tydlig ledning och stöd i sitt läsande.

### Referenser

- Adami, Elisabetta, Kress Gunther (2010). The social semiotics of convergent mobile devices: New forms of composition and the transformation of habitus. In *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Publisher: Routledge, Editors: Kress, G, pp.184-197.
- Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom.
- Coiro, Julie (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete* (1ed.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dole, Janice A., Duffy, Gerald, J., Roehler, Laura, R., & Pearson, David. P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Dunkels, Elza (2007). *Bridging the distance: children's strategies on the internet*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete. Umeå: Umeå universitet.
- Jenkins, Henry (2008). Konvergenskulturen. Där gamla och nya medier kolliderar. Göteborg: Daidalos. Knobel, Michel. & Lankshear, Colin. (red.) (2007). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang.
- Kinzer, C.K., & Leander, K. (2003). Technology and the language arts: Implications of an expanded definition of literacy . In J. Flood , D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 546-566). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Kress, Gunther, R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, Gunther, R. & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (ed.) (2008). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Liberg, Caroline. (2010). Elevers läs- och skrivutveckling. Skolverket.
- Liberg, Caroline (2010). *Texters, textuppgifternas och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Analys av PIRLS 2006*. Hämtad 4 mars, 2010, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>. (2011-04-20).
- Mirzoeff, Nea (2012). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge.
- OECD, Education at a Glance, Paris, 2002, Glossary, <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>. Hämtad den 18 april, 2016.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (2013). Att lära sig läsa mellan raderna. En komparationsstudie av två olika undervisningsmodeller. I: Årheim (red). *Resor i tid och rum*. Göteborg: Makadam förlag, 2013, s. 303-314.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik (2010). *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.
- Ong, Walter (1991) *Muntlig Och Skriftlig Kultur*, Teknologiseringen Av Ordet. Göteborg: Anthropos.
- Rasmusson, Maria (2014). *Det digitala läsandet: begrepp, processer och resultat*, Avd. för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet, Diss. (sammanfattning) Härnösand: Mittuniversitetet, 2015, Härnösand, 2014.
- van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- van Leeuwen, Theo. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, 14(2), 139-155.
- Smolin, Louanne & Lawless, Kimberly (2008). *Information and Communication Technologies: Considerations of Current Pract.* John Wiley & Sons.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Kulturdepartementet slutbetänkande. Hämtad 4 mars 2016, <http://www.regeringen.se/contentassets/8475aba8d50a4ad6881b13474004351a/lasandets-kultur-hela-dokumentet-sou-201265>
- Street, Brian V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2): 77–91.

